

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Karina Fernandes Nicácio

**ESCOLARIZAÇÃO DOS IMIGRANTES ITALIANOS E SEUS DESCENDENTES EM
SÃO JOÃO DEL REI – MINAS GERAIS (1888/1914)**

Belo Horizonte,

2018

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

Karina Fernandes Nicácio

**ESCOLARIZAÇÃO DOS IMIGRANTES ITALIANOS E SEUS DESCENDENTES EM
SÃO JOÃO DEL REI – MINAS GERAIS (1888/1914)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação

Orientadora: Mônica Yumi Jinzenji

Belo Horizonte,
2018

N582e
T

Nicácio, Karina Fernandes, 1990-
Escolarização dos imigrantes italianos e seus descendentes em
São João Del Rei - Minas Gerais (1888/1914) / Karina Fernandes Nicácio. -
Belo Horizonte, 2018.
172 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Mônica Yumi Jinzenji.

Bibliografia: f. 154-163.

Anexos: f. 164-172.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- História -- Teses. 3. Ensino
primário -- História -- Teses. 4. Educação -- Aspectos demográficos -- Teses.
5. Migração -- História -- Teses. 6. Italianos -- Migração -- História -- Teses. 7.
Italianos -- Educação -- História -- Teses. 8. Minas Gerais -- Educação --
História -- Teses. 9. São João del Rei (MG) -- Educação -- História -- Teses.

I. Título. II. Jinzenji, Mônica Yumi, 1974-. III. Universidade Federal
de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD-370.9

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

Folha de Aprovação

Escolarização dos imigrantes italianos e seus descendentes em São João del Rei – Minas
Gerais (1888/1914)

KARINA FERNANDES NICÁCIO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Aprovada em 19 de março de 2018, pela banca examinadora constituída pelos membros:

Dr.^a Mônica Yumi Jinzenji – FAE/UFMG (Orientadora)

Dr. Luciano Mendes de Faria Filho – FAE/ UFMG

Dr.^a Mariana Eliane Teixeira – IFSULDEMINAS

Belo Horizonte, 19 de março de 2018.

Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha. Belo Horizonte-MG – CEP: 31270-901 – Brasil

www.ufmg.br

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de muito estudo e esforço pessoal, mas que não seria possível sem o apoio e colaboração de alguns colegas, professores e familiares. Assim, gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos às pessoas que contribuíram e fizeram parte desta jornada. Agradeço, primeiramente, a Deus, à minha mãe Eliza pelas orações e ao meu irmão Guilherme pela ajuda constante.

Aos meus antigos orientadores, doutores Tarcísio Rodrigues e Cristina Gouvêa, e professores que fizeram parte da minha formação como educadora e pesquisadora. À professora Dr.^a Cynthia Veiga pelas sugestões e indicações tanto no parecer do projeto quanto da qualificação. À minha orientadora, Dr.^a Mônica Jinzenji, que ultrapassando seus temas de pesquisas, orientou-me com competência e dedicação, além de ter me recebido em sua disciplina Psicologia da Educação, como sua estagiária, o que me leva a agradecer também a sua turma de graduação do primeiro semestre de 2017.

Agradeço aos membros da banca examinadora que prontamente aceitaram o convite para a defesa. Aos colegas da linha de pesquisa História da Educação, principalmente, à turma de 2016. À Priscilla, Paulo Henrique, Vinícius, Alexsandra, Jumara, Zélia, Larissa e Jéssica, meus colegas de orientação, pelas discussões e sugestões. À Paula Myrrha pela tradução, à Fernanda Cristina pelas indicações de acervos e à Bruna Reis, grande amiga, que me incentivou desde o início do processo de seleção e amparou-me nos momentos mais difíceis.

Aos funcionários e estagiários dos arquivos onde realizei a busca de documentos, em especial, ao Paulo e à Magali do Museu da Escola e à Elma e do Arquivo Público Mineiro. Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Fae/UFMG, à Capes, ao Gephe e ao Conselho Discente que vem lutando em favor dos interesses dos alunos da pós-graduação em educação.

Enfim, obrigada a todos que me acompanharam nesta trajetória.

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender o processo de escolarização das crianças oriundas de famílias de imigrantes italianos fixadas em Minas Gerais e que se estabeleceram no núcleo colonial criado pelo governo na cidade de São João del Rei. Tem como recorte temporal o final do século XIX e início do século XX, acompanhando desde o início da criação do núcleo, sua emancipação, a criação e o estabelecimento da escola na colônia e início da interrupção da política de imigração subsidiada para o estado de Minas em razão da Primeira Guerra Mundial. Várias pesquisas no campo da história da educação têm demonstrado que, embora apresente algumas características comuns, a dinâmica do processo de escolarização entre os diversos grupos de imigrantes desenvolveu-se de maneiras diferentes, dependendo de alguns fatores. Assim, para entender como esse processo se desenvolveu entre os sujeitos aqui estudados, aspectos como a dimensão do étnico, o modo de inserção no país, seu local de proveniência e a sua tradição escolar foram considerados. Entendendo a escolarização num sentido mais amplo, buscou-se compreender esse processo a partir do contexto educacional mineiro na Primeira República, identificando as políticas do governo mineiro e suas ações para atender aos filhos dos imigrantes e verificando se houve iniciativas de outros agentes em prol da educação escolar dessas crianças. Identificando a criação e estabelecimento de uma escola primária mista na colônia José Theodoro – território do núcleo colonial – pelo governo estadual, buscou-se compreender a dinâmica de funcionamento dessa escola, apresentando as suas condições espaciais e materiais, o movimento de provimento dessa cadeira, aproximando-se das práticas escolares desenvolvidas nesse momento a partir das prescrições de currículos e métodos estabelecidas nos programas de ensino, nos relatórios dos inspetores e nos livros escolares. Ao buscar a compreensão do processo de escolarização dos filhos desses imigrantes italianos, foram utilizadas fontes diversas, tais como a legislação, mapas de escolas, relatórios dos inspetores, termos de visita, relatórios do núcleo colonial, relatórios dos presidentes do estado, atas da Câmara Municipal de SJDR, correspondências, jornais e livros escolares. Chegou-se à conclusão de que a escolarização entre esses sujeitos apresentou semelhanças a da população mineira, especialmente, daquela estabelecida fora do meio urbano.

Palavras-chave: escolarização; imigração; ensino primário.

ABSTRACT

This research seeks to understand the schooling process of children from Italian immigrant families in Minas Gerais that lived in the colonial nucleus created by the government in the city of São João del Rei (SJDR). The period of time that was investigated was the one between the end of the 19th century and the beginning of the 20th century, period in which that nucleus was created and emancipated, and the school was founded in that colony. In that period also the immigration policy started to be discontinued by the state of Minas Gerais because of the World War I. A lot of researches in the field of the History of Education have indicated that even though we can find some similarities between the dynamic of the schooling process of different immigrant groups, the way in which that process happened in each one of them was peculiar, depending on some factors. In that sense, to understand how it occurred with the investigated subjects, many aspects were considered such as the ethnical, the way that the immigrants established themselves in their new territory, characteristics of their home land and their school tradition. As we understand the schooling process in a wide sense, comprehending the educational context of Minas Gerais in the period of Brazilian's First Republic was important to this investigation, so the policies of the state government and its actions to accommodate the immigrants' children were investigated and also other possible groups working for their schooling process. In identifying the creation and establishment of an elementary and unisex school in José Theodoro colony – a colonial nucleus territory – by the state government in this investigation, the dynamic of this school operation was investigated, such as its spatial and material conditions, the process of occupation of the teacher's post and the school practice by the prescription of the curriculums and methods in the teaching programs, inspector's reports and school books. Many sources were used to comprehend the schooling process of the investigated Italian immigrants' children, like the legislation, school maps, inspector's reports, visit statements, reports from the colonial nucleus, president of states' reports, records of the City Council of SJDR, correspondences, newspapers and school books. By this investigation, we have come to the conclusion that there are similarities between the schooling processes of the subjects of this research and the general population of Minas Gerais, specially the one living in the country area.

Keywords: schooling process; immigration; elementary school.

LISTAS DE TABELAS, QUADROS E FIGURAS

	PAG.
TABELA 1-Entrada de estrangeiros no Brasil (1872/1929)	43
TABELA 2-Entrada de estrangeiros no Brasil, por nacionalidade (1872/1929)	44
TABELA 3-Emigração para o Brasil – Itália do Norte (1878/1902)	56
TABELA 4-Mapa estatístico do núcleo colonial (1896/1900)	60
TABELA 5-Profissões dos colonos (1896/1900)	65
TABELA 6-Profissões dos colonos italianos (1896/1900)	66
TABELA 7-Colonos italianos (1896/1900)	68
TABELA 8-Escolas coloniais existentes em Minas (1909/1925)	76
TABELA 9-Escolas primárias italianas no Brasil (1908/1930)	81
TABELA 10-Cadeira da colônia José Theodoro (1896/1899)	86
TABELA 11-Cadeira da colônia José Theodoro (1902/1906)	87
TABELA 12-Presença de meninas nas escolas primárias em Minas (1880/1909)	88
TABELA 13-Presença de alunos – escola da colônia José Theodoro (1910/1913)	95
TABELA 14-Programa de ensino das escolas rurais – 1912	117
TABELA 15-Nº de aula da matéria língua pátria (1906/1912)	142
QUADRO 1-Reformas e Regulamentos da instrução em Minas (1892/1911)	73
QUADRO 2-Escolas primárias em São João del Rei	91
QUADRO 3-Professoras da cadeira da colônia José Theodoro	104
FIGURA 1-Diagrama demonstrando o processo de impressões que a palavra produziria no cérebro	131
FIGURA 2-Livro Histórias da Nossa Terra, 6ª edição	135

LISTA DE SIGLAS

APM – Arquivo Público Mineiro

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Fae/UFMG

HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil (Grupo de Estudos e Pesquisas)

IP – Instrução Pública

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LEMAD – Laboratório de Ensino e Material Didático

SA – Secretaria da Agricultura

SG – Secretaria de Governo

SI – Secretaria do Interior

SJDR – São João del Rei

SUMÁRIO

	PAG.
INTRODUÇÃO	9
1-Apresentação do tema e problema de pesquisa	9
2-Levantamento bibliográfico	11
3-Dimensões teóricas e metodológicas	15
4-Acervos e Fontes	20
CAPÍTULO 1 – IMIGRAÇÃO, DIMENSÃO ÉTNICA E OS ITALIANOS EM SÃO JOÃO DEL REI	26
1.1-A dimensão do étnico	27
1.2-A dinâmica de inserção do imigrante no Brasil	37
1.2.1-Imigração em São João del Rei	49
1.2.2-O núcleo colonial	54
1.3-A tradição escolar	65
CAPÍTULO 2 – PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: A INSTRUÇÃO PARA OS FILHOS DOS IMIGRANTES ITALIANOS EM SÃO JOÃO DEL REI	71
2.1-As escolas da Primeira República em Minas Gerais	72
2.2-Escolas coloniais e as escolas étnicas	75
2.3-Escola do núcleo colonial de São João del Rei: a escola da colônia José Theodoro	83
2.3.1-Condições espaciais e materiais de funcionamento	98
2.3.2-Rotatividade das professoras	103
2.3.3-Escola para a colônia do Marçal	106
2.3.4-A “opção” pela escola pública	110
CAPÍTULO 3 – O COTIDIANO ESCOLAR ENTRE AS PRESCRIÇÕES E AS PRÁTICAS	114
3.1-Os programas do ensino primário: o que se devia ensinar	114
3.2-O método intuitivo	119
3.3-Os métodos de leitura prescritos	123
3.4-Manuais e livros escolares	128
3.5-O ensino da língua pátria como instrumento de assimilação?	138
3.6-Participação nos eventos cívicos e escolares	147

CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
BIBLIOGRAFIA	154
ANEXOS	164

INTRODUÇÃO

1 – Apresentação do tema e problema de pesquisa

O trabalho aqui apresentado tem como objetivo a análise do processo de escolarização dos filhos dos imigrantes italianos que vieram para Minas Gerais no final do século XIX e início do XX e que foram estabelecidos no núcleo colonial de São João del Rei. A escolha do tema se relaciona com o processo de formação desta autora no campo da pesquisa. Ainda na graduação, participou por cerca de dois anos como bolsista de iniciação científica em uma pesquisa que buscava compreender a inserção do imigrante no meio urbano em Belo Horizonte, desde seu período de construção até os anos 1940.¹ Tal participação, foi fundamental para o desenvolvimento de um interesse por estudos sobre imigração.

Logo depois, houve a participação em um projeto na linha de história da educação que pretendia apreender a demanda por instrução também em Belo Horizonte, no período entre a chamada Reforma João Pinheiro e a Francisco Campos – 1906/1927.² Ao longo da pesquisa, percebeu-se uma demanda específica da população de imigrantes italianos que, por meio dos jornais, alguns produzidos pelos próprios imigrantes, reivindicava, principalmente à Sociedade Italiana da cidade, uma escola onde se ensinasse a língua e a cultura italiana. Foi a partir disso que o interesse pela educação escolar desses sujeitos que vieram para o estado se intensificou, indicando um cenário possível a ser explorado na pós-graduação.

Pela trajetória descrita acima, a escolha por Belo Horizonte como recorte espacial daria continuidade aos trabalhos anteriormente desenvolvidos. Depois de quatro anos pesquisando e conhecendo a história da capital mineira, projetada para ser a cidade republicana representante do moderno, a qual os imigrantes não apenas ocuparam, mas também participaram de sua construção e desenvolvimento, prosseguir com o estudo sobre essa cidade era desejável. No entanto, estudos recentes sobre essa temática – escolarização dos italianos – nessa localidade,³ traziam análises ricas e prolíficas que levaram à opção por considerar outros espaços onde também ocorreram fluxos imigratórios.

- 1 Projeto desenvolvido pelo professor Tarcísio Botelho da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG.
- 2 Projeto desenvolvido pela professora Maria Cristina Soares de Gouvêa da Faculdade de Educação da UFMG.
- 3 Aqui, referem-se aos trabalhos de Maysa Rodrigues, tais como: “*Imigração e educação em Minas Gerais: histórias e escolas italianas*”; “*Sob o céu de outra pátria: imigrantes e educação em Belo Horizonte e Juiz de Fora, MG(1888/1912)*” e “*As Escolas italianas em Minas Gerais: organização, currículo e relações sociais.*”

Foi assim que surgiu a ideia de estudar os primeiros núcleos coloniais criados pelo governo ainda no Império⁴. No entanto, pareceu inviável o estudo de três núcleos, localizados em lugares diferentes, em apenas dois anos – tempo estimado para a conclusão do mestrado. Em decorrência disso, a escolha por apenas um deles mostrou-se mais exequível e assim, optou-se pelo de São João del Rei. Esta escolha se deu, principalmente, em razão da existência de alguns trabalhos sobre imigração naquela cidade⁵, mas que não discutiram o âmbito da educação escolar.

Definido o local, era preciso também a delimitação temporal e iniciar em 1888 pareceu uma boa opção, já que foi o ano em que os primeiros imigrantes chegaram naquela cidade, além de ser o ano de criação do núcleo colonial de São João del Rei. Como o objetivo do trabalho era a compreensão de um determinado processo, uma pesquisa um pouco mais longa, considerando as limitações do tempo para realizá-la, mostrava-se necessária. Assim, pensou-se em finalizar em 1915, quando o serviço de imigração foi suspenso pela União diante da situação criada pela guerra, o que impossibilitou a obtenção de corrente imigratória até 1918. Durante esse período houve apenas uma pequena corrente espontânea que entrou em Minas Gerais fugindo das consequências do conflito na Europa. Porém, a escolha final foi 1914, principalmente em razão de não terem sido encontrados documentos relativos à escola nas colônias de SJDR em quase todo período da Primeira Guerra Mundial.

Como já foi indicado, o objetivo geral da pesquisa é compreender o processo de escolarização das crianças oriundas de famílias de imigrantes italianos fixadas em Minas Gerais e que se estabeleceram no núcleo colonial criado pelo governo na cidade de São João del Rei. Para isso, como bem disse Viñao Frago (1993), é necessário entender escolarização como um processo aberto e não monolítico. Segundo Luciano Mendes de Faria Filho, esse termo pode ser entendido em três sentidos, intimamente ligados.

Num primeiro, pode-se entendê-la a partir do estabelecimento de processos e políticas concernentes à organização de redes de instituições, “mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados.” (INÁCIO; FARIA FILHO; ROSA; SALES, 2006, p. 7) Em outro sentido, ela também pode ser

4 A ideia era estudar os núcleos Maria Custódia, em Sabará, Rodrigo Silva, em Barbacena e o de São João del Rei.

5 Trabalhos como o “Ser italiano em São João del Rei (1888/1914)” e “Imigrantes italianos na cidade de São João del Rei: debates na imprensa e os primeiros anos do núcleo colonial” de Maria Eliane Teixeira e “Raíces Italianas em SJDR” de Dauro Buzatti.

considerada pela paulatina produção de representações sociais as quais têm a escola, ou a forma escolar⁶, como eixo articulador de seus sentidos e significados – efeitos sociais, culturais e políticos da escolarização. A terceira acepção remete “ao processo de submetimento das pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos da escola.”(INÁCIO; [et al.], 2006, p. 8) Em outras palavras, refere-se ao papel designado à escola como o lugar, por excelência, de transmissão cultural.

Numa tentativa de abranger diferentes sentidos imprimidos ao termo na análise específica que aqui se propõe, buscou-se identificar as políticas do governo mineiro e suas ações para atender aos filhos dos imigrantes e as possíveis iniciativas de outras instâncias nesse processo, buscou-se, também, apreender os sentidos da educação escolar tanto para as famílias imigrantes quanto para o próprio Estado, assim como compreender a dinâmica de funcionamento da escola criada na colônia, aproximando-se das práticas escolares desenvolvidas nesse período.

2 – Levantamento bibliográfico

A temática da escolarização de imigrantes que vieram para o Brasil a partir dos anos finais do XIX e seus descendentes vem sendo desenvolvida e ganhando espaço no campo da história da educação nas últimas décadas. Lúcio Kreutz (2016), uma das principais referências sobre o assunto no Brasil, afirma que já foram desenvolvidas pesquisas em relação ao processo de escolarização de praticamente todos os grupos de imigrantes que vieram para o país, enfatizando-se a criação das chamadas escolas étnicas, ou seja, aquelas criadas por iniciativa dos grupos imigrantes e que apresentavam “marcas étnicas”, difundindo elementos que foram transformados em marcadores de pertencimento como, por exemplo, a língua do país de origem desses imigrantes.

Os alemães foram os que criaram o maior número dessas escolas – em 1937, havia cerca de 1.579⁷ distribuídas pelo país – com o apoio, principalmente, das igrejas católicas e

6 Segundo Guy Vicent, Bernard Lahire e Daniel Thin a forma escolar se caracteriza por um conjunto coerente traços, como a constituição de um universo separado para a infância, as regras para a aprendizagem, a organização racional do tempo, a multiplicação e repetição de exercícios escolares, etc. A emergência desta forma, de acordo com esses mesmos autores, foi a de um novo modo de socialização, o modo escolar de socialização que, ao longo do tempo, tem-se estendido e generalizado para se tornar dominante nas formações sociais. (VICENT, LAHIRE, THIN, 2001)

7 Há divergências em relação ao número de escolas étnicas criadas no país. Existem diferenças quanto aos números nos diversos documentos. Por exemplo, em 1938 o secretário de educação no RS informou que havia 2.418 escolas alemãs no estado, enquanto o interventor no RS, Cel. Cordeiro de Faria, afirmou que eram 1.841. (KREUTZ, 2016, p. 355)

luteranas, sendo que a construção de uma estrutura de apoio ao processo escolar foi maior no Rio Grande do Sul. Valquíria Renk (2004) tomou como objeto de pesquisa a educação dos alemães católicos em Curitiba a partir da escola Katholische Deutsche Volks-schule zu Curtitiba (Escola Católica Elementar em Curitiba) que, inicialmente, seguia o modelo das escolas da Alemanha. Localizada em um ambiente considerado urbano, posteriormente abriu uma ala para alunos brasileiros e de outras etnias, dentro da mesma escola, com o ensino em língua portuguesa.

Ademir Valdir dos Santos (2014) também buscou compreender esse processo analisando o surgimento e as transformações das escolas da zona colonial catarinense de imigração alemã que teve amparo da Companhia Colonizadora Hanseática. Sua pesquisa indicou que a construção de escolas partiu tanto dos colonos quanto da Companhia, por meio de subvenções. Os currículos eram marcados pelo uso do idioma alemão, mas, gradativamente, foram dando lugar a uma outra formação centrada em regionalismos e na compulsória utilização do português.

Os italianos também constituem um grupo de imigrantes que tem sido objeto de estudos recentes. Terciane Ângela Luchese (2013), em seu texto “A infância entre imigrantes ítalo-descendentes no Rio Grande do Sul”, foi além da análise no âmbito escolar e narrou histórias de vida da infância, privilegiando as relações familiares, trabalho, brinquedos e brincadeiras que marcaram o cotidiano infantil desses imigrantes e seus descendentes estabelecidos nas primeiras colônias daquele estado. Eliane Mimesse (2013), num movimento similar, analisou o cotidiano das crianças no núcleo colonial de São Caetano no início do século XX, assim como foi feito por Elaine Maschio (2013) em relação às colônias italianas do Paraná. Além dessas, outros pesquisadores também se ocuparam com a importância e do papel da escola para as comunidades de imigrantes italianos.

Rafael da Silva e Silva (2011), em sua dissertação, teve como objeto a educação dos imigrantes japoneses em Santos. Chegados os primeiros japoneses apenas em 1908 como opção de mão de obra, principalmente para as fazendas de café em São Paulo, também se organizaram em colônias. Segundo Silva, era comum, após fundar-se uma colônia, erguer-se uma escola e, assim, foi nessa cidade litorânea onde os japoneses construíram e mantiveram escolas próprias para garantir o ensino da língua japonesa às novas gerações, destacando-se a Escola Japonesa de Santos, cuja função era centralizar o ensino de japonês na região.

Zeila de Brito Fabri Dematini (2004), também estabelecendo essa relação entre imigração e educação, trabalhou com os portugueses em São Paulo no início do século XX. A autora chama a atenção para a grande preocupação dessa comunidade em relação ao país de origem, inclusive no campo educacional, já que muitos de seus familiares continuaram em Portugal vivendo em situações geralmente precárias. Apesar de as grandes propostas não se voltarem para o Brasil, existiram algumas iniciativas voltadas para as famílias residentes em São Paulo, tendo algumas associações auxiliado na criação de escolas particulares e contratação de professores. Comparadas às escolas italianas, japonesas e alemãs, as portuguesas eram, numericamente, inferiores.

Renk (2013), além das alemãs, estudou as escolas ucranianas e polonesas no Paraná. De acordo com a autora uma das características desses imigrantes foi sua organização social em comunidades que se preocuparam com a construção de igreja, escola, cemitério e da associação escolar e cultural. Até o final dos anos 1930, existiam nesse estado cerca de 220 escolas étnicas polonesas e ucranianas, localizadas nas colônias de imigração eslava, podendo ser religiosas, comunitárias ou subvencionadas nas quais se ensinavam a cultura e a língua materna. Adriano Malikoski e Lucio Kreutz (2017) pesquisaram sobre as escolas polonesas no Rio Grande do Sul. Buscando compreender como se estruturou o processo de ensino⁸ desses sujeitos, destacaram o esforço de construção de escolas por este grupo apontando um número de 128 escolas polonesas até meados dos anos 1930.

Além dos aqui citados, existem outros estudos sobre a educação, com ênfase na instrução escolar, dos diversos grupos que imigraram entre o final do século XIX e as primeiras décadas do XX, sendo essas pesquisas centralizadas, geograficamente, nos estados do Sul e em São Paulo. Porém há, em números menores, trabalhos referentes à educação dos imigrantes no Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais. Neste último estado, seja no campo da demografia histórica, seja no campo da educação, a imigração não foi objeto de muitos estudos, possivelmente, pela pouca expressão numérica que teve a corrente imigratória para o estado.

Maysa Gomes Rodrigues (2009) é uma das poucas pesquisadoras que se interessaram pelo tema da escolarização de imigrantes em Minas, trabalhando, especificamente, com a imigração italiana. Em sua tese de doutorado, estudou como foi promovida a escolarização dos filhos dos imigrantes que se estabeleceram nas cidades de Belo Horizonte e Juiz de Fora,

8 Termo utilizado pelos autores Malikoski; Kreutz (2017, p. 319)

relacionando a construção de um processo educacional escolar e as políticas de educação e imigração em fins do XIX e início do XX com os elementos constitutivos das relações sociais presentes no cotidiano desses indivíduos. Possui outros trabalhos sobre a organização curricular das escolas étnicas de Belo Horizonte e Nova Lima, sobre a invisibilidade do imigrante nas políticas educacionais mineiras e sobre o processo educacional na colônia Rodrigo Silva, em Barbacena.

Analisar o processo educacional a partir dos grupos imigrantes não é apenas um recorte de um contexto educacional. Segundo Kreutz,

a opção por etnia, como uma categoria de análise em educação, não se opõe às e nem substitui as categorias de classe, de gênero e outras. Ajuda, sim a ampliar a ótica de análise, com potencialidade para detectar aspectos da trama das ações e das relações humanas a partir de vivências e simbologias.” (KREUTZ, 2014,p.36)

Nessa perspectiva, este estudo busca contribuir não apenas para a compreensão da educação, em sua forma escolarizada, dos imigrantes e seus descendentes mas também para a própria história da educação em Minas Gerais, posto que os distintos grupos atendidos e as diferentes modalidades educativas escolares constituem a complexa rede de sistemas e políticas que visavam a expansão da instrução elementar.

A escrita acadêmica no campo da história da educação, nos últimos anos, foi influenciada pelo alargamento da interlocução com uma gama de disciplinas acadêmicas – sociologia, antropologia, linguística, etc.– além das várias perspectivas teórico-metodológicas possibilitando novos referenciais analíticos. Essas novas influências possibilitaram ultrapassar as análises centradas apenas no Estado ou na Igreja, ou ainda na perspectiva marxista, e abriram caminho para novos objetos de investigação.

Em um balanço da produção nos cinco primeiros Congressos de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, Cynthia Greive Veiga (2012) chamou atenção para o fato de que, apesar da grande variedade de temáticas de investigação, ainda existia uma concentração dos estudos sobre as instituições escolares, como os grupos escolares, escolas normais, instituições particulares, etc. Além disso, grande parte das pesquisas se referem ao século XX. Segundo a autora, a escolha dos tempos históricos acompanha a tendência das pesquisas no campo de História da Educação em todo o país, sendo que a concentração dos estudos no século XX provavelmente se explica em razão da maior presença da educação

escolar nesse período, tema privilegiado dos historiadores da educação e a maior facilidade de acesso às fontes documentais. (VEIGA, 2012)

Quanto à temática da etnia, existem trabalhos sobre a escolarização indígena, tais como: “Índios civilizados e escolarizados: a produção de uma outra condição de etnicidade” e “Historiografia e história da educação indígena em Minas Gerais” de Marcilene da Silva. Há também aqueles que discutem a educação dos negros, tais como “Escola pública para os negros e pobres no Brasil: uma invenção imperial” de Cynthia Veiga, “O predomínio dos negros nas escolas das Minas Gerais do século XIX” e “Negros e civilização: uma análise a partir do estabelecimento da obrigatoriedade escolar em Minas (1830/1850)”, esses dois últimos de autoria de Marcus Vinícius Fonseca. Sobre os imigrantes em Minas, como já foi dito acima, há ainda um número reduzido de trabalhos na área da educação.

3 – Dimensões teóricas e metodológicas

A pesquisa histórica é feita a partir de escolhas, desde a formulação do problema à escrita. Para chegar a seus resultados, opções teóricas e metodológicas indicam o caminho o qual o pesquisador deve seguir. Neste trabalho, pela preocupação com os diferentes sentidos da escolarização apontados anteriormente e pelo seu caráter interdisciplinar, optou-se por uma interconexão entre dois campos: o da história social e da história cultural.

No século XX, o universo dos historiadores, segundo Burke (1992), expandiu-se de maneira rápida e a reação contra o “paradigma tradicional” de se pensar e fazer história e o crescente interesse dos historiadores por toda atividade humana permitiram novas abordagens e objetos na construção do conhecimento histórico. Um dos campos mais evidenciados a partir da “nova história”⁹ é a história cultural, que teve seu real despontar, segundo Sirenelli (2004), nas últimas décadas do século XX.

A ampliação do conceito de cultura acarretou numa difícil definição do que seria a história cultural, pois nos trabalhos dos historiadores culturais diferentes noções de cultura¹⁰

9 De acordo com Burke, uma definição categórica do que é nova história não é fácil. O movimento está unido apenas naquilo a que se opõe – a história tradicional. A nova história é a história escrita como uma reação deliberada contra o “paradigma” tradicional, sendo conveniente descrever esse paradigma como “história rankeana”. (BURKE, 1992)

10 Pode-se dizer que várias acepções universais, sociais e individuais da palavra cultura permearam a investigação histórica: “uma mais ontológica que distingue a existência humana do estado natural, com sinais distintos e marcas simbólicas, sistemas de funções e práticas, apropriação coletiva e condições de civilização; a mais antropológica que faz da cultura um conjunto de hábitos e de representações mentais próprios de um grupo num dado momento, com o seu cortejo móvel de costumes e crenças, de leis e técnicas, de artes e linguagens, de pensamento e mediações; e finalmente a mais clássica e tão esclarecida, que reconduz a cultura ao saber, um processo no decorrer do qual o indivíduo pensante estimula as

foram construídas historicamente na relação entre o aporte teórico e o objeto de estudo. (SILVA, 2010) Segundo Rioux (1998), Sirinelli conseguiu formular uma definição operatória e pragmática de história cultural definindo-a como aquela que “fixa o estudo das formas de representação do mundo no seio de um grupo humano cuja natureza pode variar – nacional ou regional, social ou política – e que analisa a gestação, a expressão e a transmissão.”(SIRINELLI *apud* RIOUX, 1998, p. 20)

Tendo por objeto tudo aquilo que é dotado de sentido em um grupo humano em um dado momento, seria pertinente uma definição de história cultural como a história de como os homens representam e representam-se no mundo em que vivem. (SIRINELLI, 2004). Um mundo que pode ser figurado ou sublimado pelas artes e literatura, mas também codificado – significando o trabalho, o lazer, os valores e as relações –, contornado pelo divertimento, pensado pelas construções intelectuais simples e complexas, explicado pelas ciências, parcialmente dominado pelas técnicas e dotado de sentido pelos sistemas religiosos ou profanos, crenças e mitos. Um mundo legado pelas transmissões devidas ao meio, à educação, à instrução. (SIRINELLI *apud* RIOUX)

A história cultural, em geral, tem sido concebida como uma história das representações do mundo¹¹ e como uma história das elaboradas produções do espírito apresentando interesse em apreender a elaboração e circulação dos fenômenos de representação em uma dada sociedade, desde os sistemas de pensamento mais complexos até as sensibilidades mais simples. (SIRINELLI, 2004) Seja qual for a concepção adotada pelo historiador, a pesquisa histórica cultural não pode ser separada da estrutura básica social da sociedade a qual estão inseridos os sujeitos, representações ou práticas estudadas. Para Lara (1997), deve-se levar em conta as dimensões culturais e sociais, desde a elaboração dos problemas de pesquisa. A associação entre essa duas dimensões permite uma fuga ao mesmo tempo da fragmentação, da despolitização e do diletantismo presentes em vários trabalhos.

A história social, segundo Silva (2010), após a crise do estruturalismo na década de 1970, teve uma aproximação com as outras disciplinas e um interesse nas dimensões domésticas e privadas, nos costumes, surgindo, a partir daí, uma outra vertente que tende a dar ênfase nas noções de experiência e cultura na análise sobre a ação social. Para Hebe Castro, atualmente, a história social ainda mantém seu nexos básico de constituição, que é uma forma de abordagem que prioriza a experiência humana e os processos de diferenciação e

faculdades do espírito.” (RIOUX, 1998, p. 17)

11 Ver “O mundo como representação” de Roger Chartier.

individualização dos comportamentos e identidades coletivas na explicação histórica. (CASTRO, 1997) De acordo com Barros (2005), é correto afirmar que toda informação historicizada pode ser tratada socialmente, mas nem toda História é necessariamente social. Ela só será social se o historiador tiver efetivamente preocupações sociais na sua maneira de examinar o passado.

Segundo Lara (1997) não se pode trabalhar história social e cultural como conceitos polarizados, frutos de oposição simplistas que separam cultura e sociedade. “Os trabalhos recentes de história social vêm demonstrando que não apenas ‘novos’ aspectos da experiência humana devem ser levados em conta, mas que eles só podem ser explicados e interpretados atentando-se para as complexas relações culturais que os informam.” (LARA,1997, p. 29)

No entanto, na tentativa de contemplar a experiência humana, as regras da vida cotidiana em determinada cultura, a história social e a cultura parecem estar se dissolvendo uma na outra. De acordo com Burke (2005), tornou-se corrente a expressão “história sociocultural” não sabendo se é o social englobando o cultural ou o contrário. Alguns colocam mais ênfase na parcela cultural, já outros no aspecto social. Em muitos casos, os termos social e cultural parecem ser usados de maneira quase intercambiável. O que o historiador deve ter em vista é que a análise cultural não pode ser desconectada completamente das estruturas sociais, como a política e a economia, por exemplo. Deve-se também considerar a importância dos contrastes e conflitos sociais no plano cultural.

Nas últimas décadas, houve uma crescente preocupação com as práticas culturais na área da educação, entendendo-as como um tema/objeto de investigação necessário à compreensão da formação cultural de uma sociedade. Tratando-se da educação escolar, segundo Silva (2010), a introdução do conceito de cultura escolar tornou possível o estudo dos aspectos do cotidiano escolar, que, embora tenham uma lógica interna própria da escola e não possam ser explicados apenas pela realidade externa ao ambiente escolar, continuam sociais, influenciados pelo contexto externo.

Dominique Julia (2001) descreveu cultura escolar como um conjunto de normas que definem os conhecimentos a serem ensinados, condutas a serem inculcadas e práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. São normas e práticas que, no decorrer das épocas, têm finalidades diferentes – religiosas, sociopolíticas ou de socialização. Assim, a cultura escolar não pode ser estudada sem que sejam consideradas as relações, conflituosas ou pacíficas, que ela mantém a cada período de

sua história com o conjunto de outras culturas, como as religiosas e políticas, que lhes são contemporâneas. Além de normas e práticas, podem-se compreender as culturas infantis desenvolvidas nos pátios dos recreios, por exemplo, como cultura escolar. (JULIA, 2001) No entanto, apreender essas culturas infantis historicamente constitui uma tarefa difícil, quase inviável.

O reconhecimento pelos pesquisadores de que os processos educativos, principalmente escolares, integram os processos culturais mais amplos verifica-se na compreensão de que no interior da escola “existe uma cultura em processo de formação que, ainda que possa ser considerada particular, pela especificidade das variadas práticas dos sujeitos que ocupam esse espaço, articula-se com as outras práticas culturais mais amplas da sociedade.” (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 32)

Viñao Frago (1995) afirma que a cultura escolar envolve toda a vida escolar: feitos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer. Porém, entre esse conjunto, há alguns aspectos que são mais relevantes que outros, no sentido de que são elementos organizadores os quais conformam e definem a cultura escolar. Dentre os aspectos mais relevantes, encontram-se o tempo, o espaço e os modos de comunicação. Esses, segundo o autor, têm forte impacto nos indivíduos “conformam suas mentes e suas ações. Conformam e são conformados, por sua vez, pelas instituições educativas. Daí sua importância.” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69)

Inés Dussel (2014) afirma que a ideia de cultura escolar abriu caminho para a noção de culturas escolares, no plural, existindo cultura escolar política, dos praticantes e científica. Viñao Frago (1995) questionou se em vez de se falar em cultura escolar, não seria mais apropriado falar em culturas escolares. Embora possam partilhar de uma configuração básica, as escolas, como organizações e instituições que possuem diferentes níveis e modalidades, poderiam produzir e apresentar culturas diferenciadas.

Considerando as definições apresentadas por Julia (2001) e Viñao Frago (1995), é correto afirmar que as escolas são constituídas tanto por normas quanto por práticas. “Prescrevem certos comportamentos, organizam o tempo, procuram regular o intercâmbio entre as matérias e produzem identidades, mas sua ação é múltipla e imprevisível devido às complexidades da experiência escolar.” (DUSSEL, 2014, p. 262) Assim, na relação entre as normas prescritas e as culturas praticadas no interior da escola pode haver tanto entrelaçamentos como desvinculações.

Julia (2001) indicou três possíveis caminhos a serem seguidos na busca do entendimento da(s) cultura(s) escolar(es): o primeiro seria o estudo das normas e finalidades que regem a escola; o segundo, avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador; e o terceiro, a análise dos conteúdos a serem ensinados e das práticas escolares¹². Para a compreensão do processo de escolarização dos filhos dos imigrantes italianos situados em São João del Rei entre o final do século XIX e início do XX, tentou-se seguir o primeiro e o terceiro caminho, buscando os sentidos e finalidades da escola no período republicano, considerando os diversos sujeitos e as possíveis práticas prescritas e realizadas no interior da escola criada na colônia.

No entanto, poucos foram os indícios encontrados sobre as práticas realizadas no interior da escola da colônia, predominando-se vestígios dos regulamentos, programas e métodos prescritos. A falta de documentação que permitisse uma maior problematização sobre as práticas das professoras, as adaptações feitas, especialmente relacionadas ao perfil dos alunos, filhos de imigrantes e que mal falavam português, indica certo apagamento de como as normas foram aplicadas e recebidas não apenas pelo professorado, mas por outros sujeitos envolvidos no processo de escolarização como, por exemplo, as famílias e os estudantes. Prevalecendo-se a visão do Estado sobre a educação escolar, por meio dos textos legais e outros dispositivos de controle como as inspeções e visitas nas escolas.

Nos últimos anos, na área da história da educação no Brasil, a preocupação com as várias implicações e dimensões da escolarização se mostra cada vez mais presente, sendo estas “apreendidas a partir de uma história cultural que quer lidar com as práticas e representações dos sujeitos envolvidos neste fenômeno e de uma história social preocupada com as consequências e dinâmicas sociais da escolarização na sociedade brasileira nos últimos dois séculos” [XIX e XX]. (INÁCIO; FARIA FILHO; ROSA; SALES, 2006, p.7)

O trabalho com as fontes possibilitou intercambiar as abordagens historiográficas, de modo que aspectos das práticas podem ser analisados a partir dos métodos prescritos aos professores pelos inspetores e dos materiais pedagógicos presentes na escola criada na colônia pelo governo. Em relação ao social, além de problematizar as implicações da presença desses imigrantes na cidade, no âmbito educacional pretendeu-se fazer uma leitura da escola a partir da realidade desses sujeitos, buscando uma análise para além do institucional.

12 Segundo Julia (2001), a história das práticas culturais, incluindo-se as praticadas no interior das escolas, é a mais difícil de se reconstruir porque ela deixa quase não deixa traço. Porém, pode-se tentar reconstruir, indiretamente, as práticas escolares a partir, por exemplo, das normas ditadas nos programas oficiais.

4 – Acervos e Fontes

Para a realização da construção do conhecimento histórico, o historiador opera com vestígios deixados pelo homem ao longo do tempo, que constituem discursos a serem analisados, decifrados e incorporados pelo pesquisador.

Para a pesquisa sobre o movimento de imigração para Minas Gerais e a escolarização dos imigrantes é necessária a busca no Arquivo Público Mineiro onde há vários documentos relativos à imigração nesse estado guardados no fundo da Secretaria da Agricultura e Secretaria do Governo. Sobre a documentação escolar, esta se encontra nos fundos de Instrução Pública e Secretaria do Interior deste mesmo arquivo. É uma documentação vasta, que oferece várias possibilidades de pesquisa. As condições de acesso são boas e a documentação, em sua maioria, está bem conservada. Os livros de leis e decretos também estão disponíveis para consulta nesse arquivo.

Outros acervos também foram pesquisados. Na Hemeroteca Nacional Digital encontraram-se alguns dos jornais com os quais se trabalhou, mas, em relação aos periódicos de São João del Rei, só foram encontrados os que circularam no século XIX. Isso levou a uma pesquisa na Hemeroteca de Belo Horizonte, com o objetivo de se procurar jornais publicados em SJDR no início do século XX. Contudo, a busca não rendeu muitos frutos, já que no acervo há pouquíssimos números – um ou dois – dos três títulos encontrados.¹³ Então, a pesquisa com jornais do século XX foi feita pelo site da Biblioteca Municipal Batista Caetano d’Almeida¹⁴, onde há alguns jornais digitalizados, porém com uma baixa resolução – o que dificultou a visualização de algumas notas e artigos – e no escritório técnico do IPHAN em São João del Rei.

Na Biblioteca Municipal Batista Caetano, de São João del Rei, foi onde se buscou a documentação da Câmara Municipal. Embora esteja inventariada, nem todos os documentos indicados no inventário foram encontrados. Não se sabe se estão perdidos por falta de organização ou se apenas não estão disponíveis nas estantes por estarem muito deteriorados. O Museu da Escola, em Belo Horizonte, foi outro local de pesquisa onde se buscou o material pedagógico citado em outras fontes. O acervo do LEMAD (Laboratório de Ensino e Material Didático), disponível online, também foi um importante recurso na pesquisa dos livros de literatura infantil citados em inventário da escola da colônia em SJDR.

13 Jornais *A evolução* de 1914; *O Dia* de 1912 e *A Opinião* de 1908.

14 Em alguns momentos do ano de 2017 este site ficou fora do ar.

Foram utilizados como fontes um conjunto variado de documentos, em sua maioria aqueles que costumeiramente são chamados de oficiais – registros oficiais, documentos de governos, administrativos –, como os relatórios dos inspetores escolares, relatórios do núcleo colonial, mensagens dos presidentes do estado, entre outros. Trabalhar com esse tipo de fonte não representa um problema, desde que sejam analisados e problematizados. Apreender a ação dos diversos sujeitos, e não apenas do Estado, requer um olhar aguçado e também exige certa criatividade para identificar, nas entrelinhas das fontes, as vozes dos vários sujeitos sociais, principalmente quando não estão explícitas.

José Costa D’Assunção Barros (2012) sugeriu um roteiro para o tratamento de fontes dialógicas¹⁵ – o autor define fonte dialógica como um texto histórico que contém (envolve ou circunscreve) diversas vozes sociais – mas, adaptado, pode ser aplicado a outras fontes. O primeiro item seria a descrição: uma exposição da forma textual, do suporte material, do idioma, do tipo de vocabulário e padrão de conteúdo. Isso contribuirá para uma compreensão o mais abrangente e complexa possível das próprias fontes. O segundo passo refere-se ao contexto, o que daria ao pesquisador as possibilidades adequadas de entender as condições de produção das fontes – se possível, é interessante levantar não apenas o contexto imediato, mas também a história daquele documento como fonte.

Há também o contexto dos fatos ou processos aos quais se referem os documentos, ou seja, o esclarecimento dos aspectos que envolveram o ocorrido. Existe, ainda, o “grande contexto”: qual sociedade é esta, o que a embasa, o que define seus horizontes? Começa-se assim, a lançar bases para entretecer uma história.

A construção do “Contexto”, e eventualmente o que poderá ser entendido como uma “Recontextualização”, constitui uma etapa extremamente importante para qualquer tipo de fontes (e não apenas para as dialógicas). Em um artigo extremamente interessante, Edward Palmer Thompson (1924-1993) chama enfaticamente atenção para a necessidade de reinserir as evidências, os discursos, as práticas ou os processos examinados em seu “contexto total”. (Barros, 2012, p. 22)

Esses são os passos apontados por Barros que podem ser realizados para o tratamento de qualquer fonte e que se procurou realizar neste trabalho. Ou seja, na análise documental realizada, procurou-se identificar a natureza da fonte, quem a produziu, quem é o sujeito, para quem ela foi produzida, qual finalidade cumpre, etc. Outro aspecto ao qual se atentou foi o contexto das fontes, compreendendo as condições de produção do próprio documento e

15 Ver BARROS, Jose´da Costa D’Assunção. O tratamento historiográfico de fontes dialógicas. *Revista Expedições: teoria da história e historiografia*. Ano 3, n. 4, julho 2012.

também ao contexto dos fatos ou processos aos quais o documento se remete. Assim, a compreensão do momento de transição do Império para a República, do período de incentivo à imigração para desenvolvimento e modernização da agricultura e ocupação do território, além do contexto educacional em Minas, especialmente na cidade de São João del Rei, foi necessária para esta análise.

Embora a pesquisa tenha se concentrado nos documentos escritos – manuscritos e impressos – eles possuem naturezas diversas, como periódicos, relatórios e livros escolares. Realizando um trabalho de construção, selecionando os traços e registros do passado, juntando as peças visando a produção de sentido, o cruzamento de fontes torna-se necessário. Relatórios do núcleo cruzados com reivindicações publicadas nos jornais, por exemplo, possibilitam reconstituições sobre a realidade das famílias nos núcleos. Portanto, foram utilizados relatórios de fiscalização dos núcleos coloniais, o livro de copiador de cartas do núcleo em que há cópias de relatórios do diretor, requerimentos dos imigrantes, ofícios à Inspeção e contratos de fornecimentos entre 1888 e 1890, mapas do movimento de imigrantes na Hospedaria Horta Barboza, no ano de 1892, documentação da Câmara municipal: atas das sessões entre 1888 e 1894, livros de cópias de ofícios de 1897 e 1898 e 1902 a 1908, requerimentos, de 1896 a 1898 e leis e resoluções entre 1892 e 1904.

Os jornais pesquisados foram: *A Verdade Política*, entre 1888 e 1889, publicado em São João del Rei, trata-se de um órgão pertencente ao Partido Liberal do sexto distrito de Minas, sendo o sr. Carlos Sanzio de Avellar Brotero o redator responsável. Este, pouco tempo depois, aparece como proprietário e redator de *O Resistente*, publicado nesta mesma cidade, órgão do comércio, da lavoura e da indústria que se declarava politicamente neutro. Desse jornal, foram pesquisados os números disponíveis dos anos de 1898 e 1899. O *Arauto de Minas* – hebdomadário político, instrutivo e noticioso – era um órgão do Partido Conservador, de publicação semanal, que tinha colaboradores diversos e foram consultadas as suas publicações, entre 1887 e 1889. Com publicações no início do século XX em São João, foram pesquisados *O Combate* – de 1900 a 1902 – que contava com a colaboração de vários redatores e se proclamava jornal democrático e dedicado aos interesses do povo; *A Opinião*, de propriedade de Euclides Machado e Cia e redação de Odilon de Andrade e Fausto Mourão, entre 1907 e 1910, além de *O Repórter*¹⁶, de 1905 a 1914, jornal noticioso, comercial e literário, que, inicialmente, tinha como editores os senhores Carlos do Nascimento e João de

16 A digitalização deste jornal está em baixa resolução, o que dificultou a sua leitura. Em muitas edições foi possível apenas visualizar os títulos das matérias.

Assis e, depois, torna-se propriedade da Typographia Commercial, mudando-se os redatores. Alguns números do *Minas Gerais* foram consultados. Esse jornal era órgão oficial do Estado de Minas e publicado inicialmente em Ouro Preto, mas com a transferência da capital e conseqüentemente da imprensa oficial, passou a ser publicado em Belo Horizonte.

Os jornais, além de possibilitarem a apreensão de um panorama do cotidiano na cidade e trazerem informações sobre o movimento imigratório, também foram importantes para a identificação do processo de escolarização, já que nesse período, informações sobre inauguração de escola, provimento de cadeiras, eram comuns. A partir deles também pode-se perceber certa demanda por escola, em que analisando a forma a qual o discurso foi construído, buscou-se apreender os significados que se atribuíam à escola.

Os mapas estatísticos, entre 1896 a 1900, feitos pelo diretor do núcleo colonial, provavelmente com a finalidade a prestação de constas à Inspetoria de Terras e Colonização e também como controle populacional do núcleo, permitiu traçar o perfil do imigrante que ali entrou: nacionalidade, estado civil, profissão, faixa etária e condição de alfabetização. Identificar aqueles que permaneceram foi mais difícil, já que após a emancipação, esses dados são encontrados apenas nos censos, mas estes não especificam o local de moradia. Mesmo assim, alguns dados do censo de 1920 foram utilizados.

Documentos produzidos pelos responsáveis pela organização e fiscalização escolar também foram úteis. Os mapas de escolas e matrícula dos professores primários, permitiram a identificação do contexto escolar na cidade, quantas cadeiras existiam, sua localização e se estavam providas. Os termos de visita – de 1908 a 1913 – trazem os dados de matrícula e frequência, já os relatórios – de 1907 a 1913 – são mais detalhados quanto a situação da escola, como condição do prédio e mobiliários. Alguns inspetores eram mais detalhistas também quanto ao trabalho dos professores e aproveitamento dos alunos. As estatísticas escolares produzidas permitiram traçar o perfil etário e social de algumas das crianças que moravam no núcleo, pois numa delas, feita em 1907, trazia informação sobre a profissão dos pais, ajudando também a identificar o perfil de quem permaneceu no núcleo.

Algumas correspondências, como as de professoras e do secretário do interior, foram analisadas. As mensagens dos presidentes do estado de Minas Gerais, entre 1891 e 1914, serviram, principalmente, para a obtenção de alguns dados relativos aos números de escolas no estado – femininas, masculinas e mistas – e nas colônias. Por fim, a legislação, entre 1888 e 1912, foi utilizada para identificar a prescrição do Estado ao serviço de imigração e à

educação em Minas, especialmente a respeito da condição de criação de escolas nas colônias. Para a discussão de práticas de ensino, além dos relatórios dos inspetores e programas de ensino, foram utilizados os livros “Primeira Leitura” de Arthur Joviano e “Histórias da Nossa Terra” de Júlia Lopes de Almeida que aparecem no inventário da escola, em 1911, com vários exemplares.

Enfim, como afirmou Bacellar, cabe aos historiadores a “tarefa de exercer o espírito crítico sobre esses documentos, buscando, através de muitos fragmentos de informação, estabelecer suas interpretações sobre a vida dos sujeitos em nosso passado. (BACELLAR, 2013, p.149) Selecionando e interpretando os documentos disponíveis sobre o tema, esse estudo indicou que a escolarização entre os imigrantes e seus descendentes que ocuparam o núcleo colonial pesquisado não aconteceu de modo separado da população brasileira. Algumas dúvidas, no entanto, permaneceram. Porém, como afirmou Liane Maria Bertucci em seu texto sobre a produção de Natalie Davis¹⁷, dúvidas não resolvidas sobre o tema pesquisado compõem o próprio fazer historiográfico.

O texto é organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, abordam-se três aspectos importantes para a compreensão da escolarização de imigrantes: a dimensão do étnico aparece numa discussão mais conceitual de grupo étnico e identidade étnica em que se buscou, principalmente, na antropologia e nas ciências sociais as suas definições. O segundo aspecto é a dinâmica da inserção do imigrante – aqui, abordou-se a política de imigração no Brasil e em Minas Gerais e a criação do núcleo colonial de São João del Rei, discutindo as tensões entre administradores e imigrantes, como o assunto foi abordado pelos jornais, a estrutura do núcleo, suas precaridades, etc. O terceiro refere-se à tradição escolar dos imigrantes, que será discutida a partir do perfil do imigrante italiano, mostrando que esta era diferente até mesmo dentro de um mesmo grupo dependendo, principalmente, de seu local de procedência.

O segundo capítulo concentra-se no processo de escolarização. Apresentando diferentes tipos de escolas, entre elas as escolas étnicas, existentes no Brasil naquele momento, busca-se discutir a instalação da única escola na colônia José Theodoro criada no período estudado, dialogando com o contexto educacional da cidade de São João del Rei e de Minas Gerais. A legislação educacional, as demandas, as condições de funcionamento da escola, desde o provimento da cadeira ao espaço para sua instalação e materiais pedagógicos, evidenciam

17 BERTUCCI. Nas Margens, com Natalie Zemon Davis. In: *Nas dobras de clio: história social e história da educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

uma relativa precaridade no atendimento àquela população com uma escola que ora estava localizada fora da sede da colônia, ora não funcionava por falta de professores.

No terceiro capítulo abordam-se as possíveis práticas escolares a partir das prescrições dos currículos e métodos, tendo como foco os métodos de leitura, estabelecendo-se um diálogo com a história da alfabetização. Os livros e manuais escolares existentes na escola da colônia configuram-se como meios de difusão de valores e comportamentos e como expressões das possíveis práticas realizadas no interior da escola. A importância dada pelos jornais e inspetores ao fato de as crianças filhas dos imigrantes não falarem português, mesmo nascidas no Brasil, permite um debate sobre uma pretendida assimilação, a partir de práticas como o ensino da língua pátria e ritos cívicos e escolares e a construção de culturas híbridas.

CAPÍTULO 1:

IMIGRAÇÃO, DIMENSÃO ÉTNICA E OS ITALIANOS EM SÃO JOÃO DEL REI

No século XIX, o imigrante europeu surge como um novo agente social no Brasil, tanto como alternativa de mão de obra quanto para a colonização¹⁸ que objetivava a ocupação do espaço brasileiro. Esta corrente imigratória marcou a estrutura, dinâmica e composição dos lugares onde se fixaram, principalmente no sul e sudeste do país. O fluxo imigratório da Europa para o Brasil, principalmente neste período entre as décadas finais do XIX e as primeiras do XX, foi um fenômeno importante tanto em termos quantitativos quanto qualitativos. Quantitativo porque contribuiu para o crescimento demográfico do país, já que, segundo Angelo Trento (1989), entre 1880 e 1924, entraram no Brasil mais de 3.600.000 imigrantes. Qualitativo porque influenciou de modo considerável o “desenvolvimento econômico, agrícola e industrial, a vida política e civil, o crescimento cultural e artístico.” (PACINI, 1990, p. 17)

Os imigrantes não vieram apenas da Europa; vários vieram também da Ásia, principalmente do Japão. No entanto, a maior parte desse fluxo foi constituída por europeus: portugueses, holandeses, alemães e italianos. Estes últimos representaram cerca de 38% dos que entraram no país, o que colocou o Brasil em terceiro lugar no fluxo da grande emigração italiana entre 1880 e 1914, perdendo apenas para a Argentina – em segundo lugar– e os Estados Unidos em primeiro.

Além da relativa contribuição para o desenvolvimento econômico e social, com impactos diferentes nas diversas regiões do país, de acordo com Elaine Maschio (2004), a expansão da escolarização foi outra importante contribuição da imigração estrangeira. Diante de um sistema escolar ainda em desenvolvimento, muitos se movimentaram em prol da instrução para seus filhos, seja criando e mantendo escolas, seja reivindicando ao governo escolas públicas. A escolarização dos imigrantes se deu de forma variada nas diferentes regiões do país e para entender a dinâmica desse processo entre os imigrantes Lucio Kreutz (2016) apontou três aspectos necessários: a dimensão do étnico, a dinâmica da inserção do imigrante e a tradição escolar. Assim, na tentativa de compreensão da escolarização dos descendentes dos italianos fixados no núcleo colonial de São João del Rei, esses aspectos serão abordados, considerando-se o contexto mineiro e nacional.

18 Entendendo-se colonização como um sistema de localização do imigrante em pequenas propriedades. (PRADO JR. *apud* MONTEIRO, 1973)

1.1 – A dimensão do étnico

Regina Weber (2006), em seu artigo sobre imigração e identidade étnica, apontou que para a produção historiográfica brasileira sobre a imigração do estrangeiro e os seus descendentes, o grupo étnico, comumente, foi tomado como algo dado. Segundo a autora, a historiografia da imigração, a qual foi desenvolvida, em boa parte, por membros das comunidades imigrantes ou intelectuais oriundos dessas, tendeu a reificar uma determinada figura do imigrante, operando com uma continuidade entre a saída do grupo de sua terra natal, sua instalação no novo território, suas estratégias de adaptação e superação e seu êxito final.

Ou seja, reificava uma figura do imigrante que saiu de seu país de origem em busca de oportunidades e melhores condições de vida e que, ao chegar no Brasil, sofreu e trabalhou muito para vencer as adversidades, mas conquistou sua terra, seus bens e contribuiu para o desenvolvimento do país, sem se esquecer de sua terra natal e suas “tradições”. Essas narrativas tenderam a uma leitura que, apesar das transformações históricas, supõem que os grupos mantiveram elementos que permanecem iguais desde sua partida até o presente, demonstrados em suas comemorações e lembranças, garantindo, assim, uma identidade ao grupo. (WEBER, 2006)

Entretanto, fazer uma definição sem partir de um *ethos* ou de uma base biológica não é uma tarefa fácil. Os conceitos de grupo étnico, identidade étnica e etnicidade têm uma complexa trajetória teórica, segundo Luvizzoto (2009). A definição de grupo étnico passou por transformações e por diversas discussões no campo, principalmente, da sociologia. Na sociologia americana, por exemplo, o termo era utilizado, tradicionalmente, para referenciar grupos nacionais de origem estrangeira, ou seja, fazia referência, principalmente aos imigrantes, e a qualidade de membro desse grupo ficava reservada àqueles que se consideravam ou eram considerados pertencentes a um grupo que tinha uma cultura estrangeira.

Nos anos 1960, críticas à ideia de grupo étnico como uma “unidade portadora de cultura” foram construídas principalmente pelo antropólogo social Frederik Barth, o que permitiu um deslocamento de uma concepção rígida para uma mais flexível e dinâmica, sendo entendida como mutável, que provoca ação e reações entre os grupos em uma organização social em constante transformação.

O termo grupo étnico, na literatura antropológica, era, geralmente, empregado para designar uma população que:

1 – perpetua-se biologicamente de modo amplo; 2 – compartilha valores culturais fundamentais, realizados em patente unidade nas formas culturais; 3 – constitui um campo de comunicação e de interação; 4 – possui um grupo de membros que se identifica e é identificado por outros como se constituísse uma categoria diferenciável de outras categorias do mesmo tipo. (BARTH, 2011, p. 189/190)

A contestação de Barth quanto a tais definições não se baseava muito em relação às substâncias dessas características, sua principal objeção se dava ao fato de tal formulação impedir o entendimento do “fenômeno dos grupos étnicos e seu lugar na sociedade e na cultura humana”, uma vez que implica num “ponto de vista preconcebido a respeito dos fatores significativos quanto a gênese, estrutura e função de tais grupos.” (BARTH, 2011, p. 190) O mais grave ainda, para o autor, é que tal entendimento induz à ideia de que a manutenção das fronteiras não é uma problemática, já que decorre do isolamento em função das características descritas acima.

Dentre essas características, costuma-se dar ênfase ao compartilhamento de uma mesma cultura, ou seja, ao fato de se compartilhar certos traços culturais, tais como crenças, valores, símbolos, ritos, regras de conduta, código de polidez, práticas de vestuário ou culinária, etc., os quais seriam transmitidos, de uma mesma forma, de geração para geração. Isso, constantemente, induz a uma identificação e distinção dos grupos “pelas características morfológicas das culturas das quais são os suportes.” (BARTH, 2011, p. 191) implicando em um ponto de vista estereotipado, já que a classificação de pessoas como membros de determinado grupo dependeria da forma como demonstram os traços os quais seriam particulares dessa cultura.

Para o autor, seria mais apropriado considerar o traço cultural como uma implicação ou um resultado, mais do que como uma característica primária de definição e organização. Por exemplo, um mesmo grupo de indivíduos, supostamente com valores e ideais estáticos, ao serem espalhados por um território com características ecológicas diversas, anos depois, poderiam apresentar diferenças regionais de comportamento. Ou seja, um grupo que anteriormente era representado a partir de uma “unidade cultural”, ao ser dividido e inserido em espaços diferentes, pode apresentar, ao longo do tempo, formas diferentes de organização, comportamentos, etc.

Já Max Weber, em seu clássico livro “Economia e Sociedade”, publicado em 1922, no capítulo em que discute o que chamou de relações comunitárias étnicas, chama de grupos étnicos:

aqueles humanos que, em virtude de semelhanças no habitus externo ou nos costumes, ou em ambos, ou em virtude de lembranças de colonização e migração, nutrem uma crença subjetiva na procedência comum, de tal modo que esta se torna importante para a propagação de relações comunitárias, sendo indiferente se existe ou não uma comunidade de sangue efetiva. (WEBER, 2009, p. 270)

Assim, eles existem pelo compartilhamento de uma crença na origem comum, por cada um de seus membros compartilharem um sentimento de comunhão. Por isso, mesmo que haja diferenças, por exemplo, de dialeto ou religião dentro de um mesmo grupo, isso não excluiria de modo absoluto esse sentimento.

Poutignat e Streiff-Fenart (2011) identificam que a questão específica da etnicidade está na fixação dos símbolos identitários que fundam a crença em uma origem comum. É essa crença que substancializa e, de certa forma, naturaliza os atributos e os transformam em traços essenciais de um grupo. Todos os elementos que, geralmente, são levados em conta para se definir o grupo étnico – língua, religião, etc. – tornam-se pertinentes, não como critérios de definição, mas como recursos que podem ser mobilizados para a criação e manutenção do mito da origem comum. O falar uma mesma língua, a semelhança dos costumes, a religião, nada disso representa por si só um atributo étnico. Só são transformados em atributos quando utilizados como marcadores de pertença por aqueles que reivindicam essa origem comum.

Barth (2011) entendeu a etnicidade como uma forma de organização social, baseada na atribuição categorial na qual as pessoas são classificadas em função de sua suposta origem.

Uma atribuição categorial é uma atribuição étnica quando classifica uma pessoa em termos de sua identidade básica mais geral, presumivelmente determinada por sua origem e seu meio ambiente. Na medida em que os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos neste sentido organizacional. (BARTH, 2011, p. 194)

Essas noções levam a outra questão problemática que é a da identidade. As identidades, quaisquer que sejam, devem ser entendidas como um processo e considerando, então, que são construídas, devem ser definidas historicamente: “a identidade unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2015, p. 12) pois ela está diretamente envolvida com o processo de representação que se localiza no tempo e no espaço simbólico. A construção de identidades corresponde às necessidades do presente, assim, estão em constante reelaboração, sendo possível perceber como é assumida por indivíduos e grupos em diferentes situações

concretas. Sendo formada a partir de processos sociais, uma identidade pode ser reformulada de acordo com as relações que regem o mundo social de determinado momento histórico.

A noção de identidade, segundo Roberto Cardoso de Oliveira, contém duas dimensões: a social e a pessoal, sendo esta, de alguma forma, reflexo daquela. De acordo com Goffman, a identidade social e a pessoal “são parte dos interesses e definições de outras pessoas em relação ao indivíduo cuja identidade está em questão.” (GOFFMAN *apud* OLIVEIRA, 1976, p. 5) Considerando a identidade étnica um tipo particular de identidade social, Cardoso elaborou a noção de “identidade contrastiva”, tomando-a como a essência daquela: “quando uma pessoa ou grupo se afirmam como tais, o fazem por meio de diferenciação em relação a alguma outra pessoa ou grupo com que se defrontam; é uma identidade que surge por oposição, implicando a afirmação do nós diante dos outros, jamais se afirmando isoladamente.” (CARDOSO, 1976, p. 36)

Ou seja, a afirmação da identidade, seja ela qual for, se dá numa situação relacional. A partir de tal pressuposto, pode-se considerar a etnicidade como resultado de uma interação social sendo as identidades elaboradas e reelaboradas num contexto interétnico. A sua construção ocorre dentro de um contexto que contribui para sua emergência e afirmação. Portanto, deve-se pensá-la como algo que resulta de um processo de construção e, só pode ser entendida considerando-se o contexto no qual essa construção se deu.

Para apreender os grupos étnicos e suas identidades criadas a partir do fenômeno da imigração nesse período do final do XIX e início do XX, é necessário inseri-los no contexto de afirmação do Estado-Nação brasileiro, tomando-se cuidado para não considerá-las como algo natural, já que, segundo Regina Weber (2006), o peso da identidade nacional dificultou aos historiadores uma abordagem antropológica da identidade, e talvez isso se deva ao erro de considerar nação e etnicidade como a mesma coisa, pois embora a identificação dos dois termos perpassa por uma crença e sentimento de pertença e de representação coletiva, não são sinônimos.

Algumas teorias sobre nação e nacionalismo constantemente aproximaram esses dois conceitos ao de etnia e etnicidade. Para Hobsbawm, o nacionalismo – visto como uma elaboração ideológica da ideia de nação – é um programa político, já etnicidade, seja ela o que for, não é um conceito político e não tem um conteúdo programático. Mesmo podendo ser usada politicamente, ela não tem ligações necessárias com o nacionalismo e, às vezes, é indiferente aos objetivos dos programas nacionalistas. Porém, o nacionalismo, para realizar

seu programa, busca identificar-se com a etnicidade, pois esta lhe permite a fundação da nação em uma continuidade histórica, fornecendo uma identidade que lhe falta, já que a nação é uma criação recente da modernidade. Isso não significa que se possa evocar uma real continuidade entre a etnicidade e o sentimento nacional. A nação é um fenômeno sem precedente, difere em número, em extensão e em natureza das comunidades às quais as pessoas se identificaram ao longo do tempo. (HOBSBAWM, 1990)

A formação do Estado-Nação, fruto das intensas transformações sociais e políticas nos séculos XVIII e XIX que implicaram em uma maior participação das massas na política e num aumento das funções e interesses do próprio Estado, exigia um alto grau de homogeneidade. O nacionalismo surgiu, segundo Bertonha (2016), como resposta ao objetivo dos Estados de conseguir a lealdade de suas populações e esses movimentaram variados instrumentos com o objetivo de homogeneizar a população em torno de uma cultura e uma história comum para a produção de um sentimento de comunidade, de uma identidade coletiva.

José Murilo de Carvalho afirma que no início da República, no Brasil, tal sentimento não existia até porque a ideia de Brasil ainda era recente.¹⁹ Havia, segundo o autor, alguns elementos que poderiam ser considerados como parte de uma identidade nacional, como a unidade da língua, da religião e unidade política; no entanto, inexistia o compartilhamento de um sentimento de pertencimento. Após 1822, uma das maiores preocupações foi a unidade territorial, mantida não em virtude de um ideal nacionalista, mas a fim de assegurar a sobrevivência e consolidação da Independência. (COSTA, 2010)

Para alguns autores, a unidade nacional foi consolidada graças à institucionalização bem-sucedida do Segundo Reinado. Para Arno Wehling (1999) a questão da consolidação do Estado imperial supunha a afirmação de uma cultura nacional a partir do culto e da criação de uma memória nacional e o projeto para a construção desta envolveu três níveis: um, mais espontâneo, a partir da literatura, sendo Domingo de Magalhães, Gonçalves Dias e José de Alencar os grandes nomes desse “movimento”. Os outros dois níveis dependeram da ação mais direta do poder público:

a fundação do Colégio Pedro II e do Arquivo Nacional, instituições que, nas suas respectivas esferas, deveriam contribuir para consolidar a educação, a cultura e a administração pública do país, conforme afirmado nos documentos que as instituíram; e o estímulo oficial à criação, pela Sociedade

19 A inexistência desse sentimento de comunidade, unidade coletiva, nesse momento, não era algo exclusivo do Brasil. Até hoje existem em alguns países, como na Espanha, movimentos separatistas que reivindicam a independência de determinadas regiões.

Auxiliadora da Indústria Nacional, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, com finalidades científicas, culturais, educacionais e administrativas claramente enunciadas. (WEHLING, 1999, p. 34)

Porém, segundo Carvalho (1897), poucos foram os eventos, no decorrer do século XIX, que poderiam ter algum impacto na construção da identidade nacional. A construção de uma identidade coletiva para o país, de uma base para a formação da nação seria, então, a tarefa que perseguiria a geração intelectual da Primeira República. (CARVALHO, 1990). A formação de uma nação com valores republicanos era o desafio, pois apesar da manutenção da unidade política, mesmo com a adoção do modelo federalista, vários movimentos populares, como a revolta de Canudos, tiveram características antirrepublicanas. A necessidade de legitimação do novo regime levou à criação de novos símbolos patrióticos e de uma galeria de heróis republicanos.

A escola aparece como um dos instrumentos cruciais: movimentada em razão dos projetos político-sociais de construção da nação, ela foi chamada para um papel central na configuração de uma identidade nacional. A escolarização, tal como ocorreu na modernidade sob esse movimento de construção dos Estados nacionais, tendeu ao monoculturalismo afirmando determinada perspectiva cultural em detrimento das demais, sendo instrumento para o forjamento dessa identidade. Segundo Marlos Bessa Mendes da Rocha, a expansão de uma escolaridade elementar preocupada em formar os futuros cidadãos foi um projeto que perpassou a formação de inúmeras nações modernas as quais, de modo geral, tiveram em algum momento de sua história um projeto republicano de nação. (ROCHA, 2006)

Para Faria Filho, houve uma mudança no lugar ocupado pela escola na sociedade moderna. Ela foi, lentamente, “produzida como a instituição que iria educar e instruir a criança e a juventude, mas também produzir um país ordeiro, progressista e civilizado.” (FARIA FILHO, 2002, p. 24) No Brasil, desde o Império, a defesa da escola para uma parcela maior da população, principalmente pelas elites, estava relacionada à constituição do Estado-Nação e da identidade nacional.

Porém, como já foi discutido, a construção da identidade resulta de um processo, sendo assim, a eficácia de qualquer mecanismo utilizado em favor desta exige tempo, e foi num contexto de afirmação de um nacionalismo que emergiram várias identidades étnicas produzidas pela imigração. Segundo Giralda Seyferth, a formação destas em diferentes grupos de imigrantes evidencia “a persistência e a força da etnicidade enquanto noção demarcadora

de comunidade, onde o outro mais óbvio é o brasileiro genérico.”(SEYFERTH, 1996, p. 103) Essas etnicidades teriam surgido para demarcar fronteiras culturais e sociais na dinâmica do contato com a sociedade brasileira.

Jeffrey Lesser afirma que os imigrantes não chegaram na América, necessariamente, reconhecendo-se como italianos, espanhóis, alemães, portugueses, sírios, japoneses ou chineses. “Eles se converteram nos agentes que imbuíram esses termos de novos significados.”(LESSER, 2015, p. 133) As novas identidades nacionais eram apenas uma das características pelas quais as pessoas se definiam. Nas relações com os brasileiros natos, a condição de branco, que nos seus países de origem não necessariamente era um elemento de identificação, aqui assumiu grande importância.

Como se sabe, boa parte dos imigrantes que entraram no país vieram da Itália e da Alemanha, dois dos países da Europa Ocidental a passarem pelo processo de unificação mais tardiamente, constituindo-se como Estado Nacional na segunda metade do século XIX. Como os emigrados da Itália representaram a maior parcela de imigrantes em Minas Gerais e, conseqüentemente, em São João del Rei e em seu núcleo colonial, aqui tomou-se como foco a experiência de formação dessa colônia, entendendo este termo também num sentido sociológico remetendo à sua organização comunitária em perspectiva de pertencimento étnico.(SEYFERTH, 2000)

No XIX, de acordo com Bertonha, a separação entre várias regiões, entre a cidade e o campo e entre as elites e o povo eram os caracteres principais da sociedade “italiana”. Neste contexto, uma identidade italiana poderia ser encontrada apenas nas elites urbanas e escolarizadas, pois essas falavam italiano e se reconheciam como parte de uma civilização e culturas únicas. Mesmo entre elas existia desconfiança quanto ao Estado que surgia, mas ainda assim, pode-se dizer que havia elementos suficientes para a integração dessas pessoas em uma comunidade imaginada. (BERTONHA, 2016)

No entanto, para a maioria da população, a qual vivia no campo, essa noção de identidade italiana pouco ou nada significava:

os camponeses e outros extratos inferiores da sociedade não apenas haviam participado relativamente pouco das lutas pela unificação do país, como não se sentiam italianos, mas toscanos, vênnetos ou sicilianos. Sua consciência de grupo não ia muito além dos limites restritos do território em que viviam, o que punha obstáculos à ideia de uma consciência nacional única, em especial na nova versão e nacionalismo que triunfava no final do século XIX e que demandava unidade linguística e cultural. (...) mais do que uma Itália, nesse século XIX, é mas correto falar em várias Itálias, conforme as regiões e os

grupos sociais. (BERTONHA, 2016, p. 56)

Assim, é correto afirmar que os emigrantes que vieram da Itália ainda não se viam como compatriotas. Quando muitos saíram do país, o processo de construção dessa unidade ainda era incipiente. O que explicaria, então, o reconhecimento desses sujeitos, após chegarem no Brasil, como italianos e a formação de várias redes de solidariedades entre eles, como as Associações de Mútuo Socorro? Mariana Teixeira, baseando-se nas teorias de Barth, entende que, mesmo oriundos de regiões diferentes e com tradições que não eram comuns a todos, quando chegaram ao país foram submetidos a condições semelhantes de trabalho e, ao conviver em locais próximos um dos outros, como nos núcleos coloniais, por exemplo, perceberam semelhanças entre eles. Estas foram utilizadas como marcadores de pertencimento, sendo assim, transformadas em atributos desse grupo.

Outro aspecto que teria contribuído para a formação de um “sentimento de italianidade” seria a rotulação dos brasileiros às pessoas provenientes da Península Itálica como italianos, desconsiderando ou desconhecendo a variação regional entre eles. Essas atribuições externas, segundo Regina Weber (2006), geralmente privilegiam a categorização por nacionalidades. Ao compartilharem um sentimento construído de origem comum, os elementos de diferenciação dentro de um mesmo grupo não aparecem quando os membros se opõem a indivíduos de outros grupos étnicos.

Nesta pesquisa, poucas foram as fontes em que uma diferenciação entre os indivíduos de nacionalidade italiana fixados em São João del Rei fora evocada e, quando isso aconteceu, demonstrava interesses bem específicos por parte de representantes do governo que queriam desqualificar os membros que lutavam por melhores condições no tratamento recebido batendo de frente com a administração local. O núcleo colonial da cidade foi constituído, em mais de 95%, de italianos provenientes de Vêneto, Ferrara e Bolonha.²⁰

Em seu início, por vezes, o diretor do núcleo relatou à Inspeção que os melhores colonos eram os vênnetos. No resumo sobre os trabalhos e despesas durante o ano de 1889, escreveu: “Os melhores colonos são os vênnetos. Os bolognezes e os ferranezes tem provado muito mal. O nucleo possui 70 famílias vênnetos ou 350 colonos bons”. (APM: SG-806 - copiador de cartas, p. 323) Em outros relatórios, o diretor afirma que geralmente eram esses dois primeiros os quais contribuía sempre para os distúrbios no local. Essas foram umas das

20 Características dessas regiões serão apresentadas nos próximos subtítulos deste capítulo.

poucas vezes em que alguma diferenciação foi feita entre os italianos, no geral, a referência era feita à colônia italiana como uma unidade.

Nos documentos consultados, em especial os jornais, o termo colônia italiana aparece com dois sentidos. O primeiro deles, é como referência ao núcleo colonial – ou colônias agrícolas – da cidade de São João del Rei, como na notícia do jornal *O Combate*: “As colônias italianas estabelecidas aos arredores desta cidade acham-se emancipadas, por decreto do governo.[...]”(*O Combate*, 11/09/1900, nº1, p. 3). O segundo, refere-se a um sentido de organização comunitária, considerando os italianos, residentes no núcleo e nas outras áreas da cidade, como membros de uma comunidade italiana em SJDR: “A colônia italiana aqui domiciliada, solenizando esta importante data para a sua nacionalidade realizou grande festa íntima, que pela sua pompa teve repercussão em toda a cidade.[...]”(*O Repórter*, “20 de setembro”, 26/09/1912, ano VIII, nº 353, p. 2)

Para Bertonha (2016), a força do movimento nacionalista na Itália, entre a unificação e a Primeira Guerra, atingiu as coletividades italianas no exterior. Isso não significa que as identidades regionais foram totalmente apagadas por uma identidade italiana, no entanto, nas primeiras décadas do XX pode-se perceber a importância dada às festas e comemorações, como o vinte de setembro, para a chamada colônia italiana. O jornal *Tribuna Popular*, de 23 de setembro de 1895 exemplifica o destaque dado ao evento na cidade de São João del Rei:

Como prevíamos, as festas organizadas pelos italianos para solenizarem aquela data, correrão com todo brilhantismo. A procissão cívica de dia e a *marche aux flambeaux* à noite estiveram importantíssimas. A distância que separa os filhos da bella Itália, sua cara pátria, a distância que os separa dela, constitui motivo para que esses patriotas, patenteassem o seu acrysolado amor a terra do seu nascimento, festejando a data do seu nascimento, festejando a data histórica que lhes fez vibrar a alma em arroubos de entusiasmo, lembrando-lhes a unificação política de seu país. Ao romper do dia uma banda de música, à frente de grande número de ilustres representantes da colônia italiana percorreu as principais ruas da cidade fazendo ouvir os sons patrióticos dos hinos nacionais brasileiro e italiano, por entre girandolas de foguetes e aclamações. [...] (*Tribuna Popular*, 23 de setembro de 1895, s/p)²¹

A afirmação de Bertonha (2016) de que o Estado e as elites italianas esforçaram-se para romper as divisões regionais nas “outras Itálias” criadas ao redor do mundo pelos emigrantes parece correta, já que houve iniciativas do governo italiano para a manutenção de escolas italianas no exterior, a partir de subsídios que, de acordo com Patrizia Salvetti, tinham um

21 O artigo transcrito encontra-se, em anexo, na dissertação de Mariana Elaine Teixeira, intitulada “Ser italiano em São João del Rei”.

significado marcadamente político: a salvaguarda da língua como meio para manter uma ligação entre os emigrados e a pátria mãe e a instrução destes como instrumento cultural, político e de penetração comercial. (SALVETTI, 2014)

Porém, como a historiografia sobre escolarização de imigrantes já demonstrou, esse subsídio não foi tão expressivo para as escolas italianas situadas no Brasil. Mesmo sem o investimento do governo italiano, muitas escolas italianas, também identificadas pelos historiadores da educação como escolas étnicas, foram criadas no território brasileiro por iniciativas dos próprios imigrantes. Muitas por falta de escolas públicas do estado e outras por causa de uma demanda por uma escola que ensinasse a língua e a “cultura italiana” em determinados lugares.²²

Porém, mesmo onde escolas italianas não existiram, como foi o caso de São João del Rei, outros canais de afirmação étnica tanto formais, como as Sociedades – por exemplo, a Sociedade Italiana de Belo Horizonte ou a Sociedade Umberto Primo, em Juiz de Fora – quanto informais, como o ambiente familiar, contribuíram para a criação de uma ideia de comunhão. As identidades dos italianos e seus descendentes foram socialmente construídas, portanto, mediante a noção de uma cultura compartilhada. Mirian de Oliveira Santos (2015) afirma que a italianidade funcionou como um sentimento de pertencimento baseado numa origem comum e em uma cultura distinta de origem europeia. As fronteiras entre as identidades regionais foram, de certa forma, perdendo força e se fundiram em uma nova identidade de “italianos” ou “descendentes italianos”. “Os imigrantes provenientes de diferentes regiões da Itália construíram uma identidade de grupo a partir de um sentimento comum de italianidade, afirmando-se como italianos em relação aos demais brasileiros.” (SEYFERTH, 1996, p. 119)

Essa percepção no sentido de construção e não de algo natural se deve, principalmente, às discussões teóricas e conceituais nos 60 e 70 do século vinte que, segundo Poutignat e Streiff-Fenart (2011), levaram à principal transformação apontando um novo entendimento de etnicidade: não mais entendida como a característica de um grupo minoritário definido por

22 Essas escolas criadas pelos imigrantes, não apenas as italianas, desde o início geraram preocupação a alguns estados, porém, foi durante e, principalmente ao final da Primeira Guerra Mundial, que as restrições se efetivaram, sendo coibido o uso de outros idiomas. Em 1918, de acordo com Kreutz, iniciam-se as subvenções federais para a nacionalização do ensino e, ao final da década de 1930, num contexto de acentuado nacionalismo no Brasil, registra-se o fim dessas, sendo o decreto 1545, de 25 de agosto de 1939, o mais importante para essa nacionalização, pois instruíu os secretários estaduais da educação a construir e manter escolas em áreas de colonização estrangeira, a inspecionar o ensino de línguas estrangeiras, a intensificar o ensino de história e geografia do Brasil, a proibir que a escola fosse dirigida por estrangeiros, entre outras orientações. (KREUTZ,2016)

traços culturais específicos, mas sim como uma categoria geral da vida social. O grupo étnico assim, passou a ser entendido como uma entidade que emerge da diferenciação cultural entre grupos que interagem em um contexto dado de relações interétnicas, podendo ser tomado como uma categoria pertinente de agrupamento humano apenas em situações plurais. A análise, conseqüentemente, foi deslocada do conteúdo cultural para a emergência e manutenção de categorias étnicas construídas nas relações intergrupos. Deixou-se de ver o grupo étnico apenas como uma entidade definida por traços culturais e reconheceu-se a sua constituição na interação social.

Analisando os trabalhos apresentados nos Congressos entre 1995 e 2005 sobre educação de imigrantes no Brasil, Cynthia Veiga e Maysa Rodrigues afirmam que, na maior parte deles, a discussão do étnico na educação “é tratada como manutenção ou conflitos entre valores, crenças, culturais e identidades diferentes das comungadas pela nação Brasil.” (VEIGA; RODRIGUES, 2006, p. 54) Vários estudos, principalmente os referentes ao Rio Grande do Sul, “apresentam tentativas de compreender as relações entre as nacionalidades diferentes e o processo educacional, ou discutir como determinados grupos desenvolveram no Brasil seus processos educacionais.” (VEIGA; RODRIGUES, 2006, p. 54) Atualmente, nesses trabalhos, assim como nos do campo de demografia histórica, aquela noção essencialista de identidade étnica vem sendo substituída pela corrente que a entende como relacional e processual (SANTOS, 2015). Assim, neste estudo, buscou-se considerar que a identidade italiana dos imigrantes que vieram para São João del Rei foi constituída e representada em consonância com as necessidades de determinado contexto.

1.2 – A dinâmica de inserção do imigrante no Brasil

Como já foi dito, centenas de imigrantes chegaram ao Brasil entre os séculos XIX e XX. O interesse do governo e das elites brasileiras em atrair um grande contingente, principalmente de europeus, geralmente é associado ao fim do trabalho escravo ou à necessidade de se povoar as regiões do país consideradas “vazias”²³. Aldair Lando e Eliane Barros em seu trabalho “Capitalismo e colonização” enfatizam que a fração mais significativa da corrente imigratória não veio em razão da ocupação de regiões menos povoadas, o verdadeiro sentido da imigração, para esses autores, deve ser buscado na “estrutura de produção vigente no Brasil no início do século XIX.”(LANDO; BARROS, 1996, p. 16) Tal

23 Muitas dessas áreas consideradas vazias eram ocupadas por populações indígenas. (LANDO, BARROS, 1996)

estrutura era voltada para a exportação e baseada na monocultura. Assim, a finalidade principal em atrair estrangeiros seria formar núcleos de trabalhadores com os quais os fazendeiros pudessem contar nas temporadas de maior trabalho em suas propriedades.

Porém, concordando com Teixeira (2011) que afirmou que o interesse brasileiro em atrair imigrantes, em especial o europeu, não pode ser explicado baseado em um único motivo, talvez seja mais correto dizer que esse interesse pelo estrangeiro se deu por uma convergência de, pelo menos, três fatores – sendo que dois deles já foram citados. O primeiro seria a introdução do imigrante para o trabalho na lavoura que teve seu início na década de 1850 e foi intensificada nos anos de 1870. O fim do tráfico de escravos, implementado por nova lei em setembro de 1850, coincidiu com uma expansão do café no oeste paulista. Assim, alguns cafeicultores de São Paulo iniciaram a experiência de empregar o trabalho livre em suas propriedades. Diante do debate sobre o fim da escravidão e do declínio do número de escravos em decorrência da lei Rio Branco a qual previa a libertação dos recém-nascidos filhos de escravos, os fazendeiros do centro-sul recorreram ao uso de trabalhadores imigrantes.

Para a introdução do trabalho livre, utilizaram, primeiramente, o sistema de parcerias. Em tese, a partir do contrato de parceria, o fazendeiro financiava o transporte dos imigrantes de seu local de origem até o porto de Santos e adiantava o pagamento do transporte até a fazenda, além dos gêneros e ferramentas necessárias até que eles pudessem colher os frutos do trabalho no pedaço de terra cedido pelo proprietário. Segundo Thomas Holloway:

esperava-se que o trabalhador reembolsasse o fazendeiro pelas despesas, com o acréscimo de juros calculados sobre o saldo devedor. A cada imigrante era designado um certo bloco de pés de café para cultivar, e ele não tinha outra escolha senão passar a produção para o dono da terra após a colheita. O trabalhador deveria receber metade do lucro líquido da venda final do café colhido nos pés sob seu cuidado e o proprietário deveria receber metade da produção dos lotes que excedesse as necessidades de subsistência do trabalhador. (HOLLOWAY,1984, p. 71)

Assim, a despesa que o fazendeiro teria para a obtenção do trabalho dos imigrantes era transferida para eles próprios que não poderiam deixar a fazenda até terem quitado toda a dívida, pois, caso contrário, era prevista uma multa que deveriam pagar. A dívida era calculada por família, ou seja, todos eram responsáveis por ela, até mesmo as crianças. Segundo Verena Stolcke (1986), por volta de 1855 havia cerca de 3500 trabalhadores imigrantes distribuídos em trinta fazendas paulistas, sendo este sistema coexistente com a escravidão.

A maioria das fazendas que utilizou esse sistema estava localizada em São Paulo, porém ele também foi adotado em outras províncias. Por exemplo, algumas fazendas no Rio de Janeiro fizeram uso da parceria com imigrantes portugueses e alemães. Porém, as experiências desses trabalhadores, assim como em outras partes do país, não foram uniformes, alguns conseguiram pagar suas dívidas, outros conseguiram fugir, geralmente, para as colônias do Sul.

Em São Paulo, algumas revoltas surgiram entre os trabalhadores descontentes com tal sistema, gerando um temor entre os fazendeiros que tinham receio não apenas que essas se espalhassem, mas que também incitassem os escravos. Essas revoltas, no entanto, foram casos isolados, a maioria dos imigrantes adotou outra forma de resistência: reduziu seu empenho no cultivo do café. Pois, apesar de legalmente eles não poderem abandonar a fazenda sem pagar seus débitos, os fazendeiros não tinham nenhuma forma de controle sobre o desempenho, ou seja, não podiam fazê-los trabalhar mais do que eles mesmos se dispunham.

Diante disso, gradativamente, esse sistema foi praticamente abandonado nas fazendas paulistas, sendo substituído pelo contrato de locação de serviços. Com este, os trabalhadores receberiam um preço estabelecido por medida de café colhido, o que incentivaria os trabalhadores e permitiria ao proprietário um controle da produtividade. O tamanho da terra para plantio de alimentos para subsistência também seria estabelecido proporcionalmente aos pés de cafés pelos quais eram responsáveis. Porém, esse contrato não assegurava o nível desejado de produção, pois havia o problema das dívidas dos imigrantes como desincentivo.

Em 1879, uma nova regulamentação tanto dos serviços de parceria quanto dos de locação de serviço estabelecia penas de prisão pelo abandono das fazendas sem justificativa aceitável e também por incitamento e participação em greves. Porém, em certo ponto, essa nova lei era ineficaz e contraproducente, pois os trabalhadores que fossem presos não estariam colhendo o café e tampouco pagando suas dívidas.

Com a crescente agitação abolicionista, esses fazendeiros previam uma crise de mão de obra. Eles ainda conseguiam números consideráveis de escravos vindos do Rio de Janeiro e do norte do país, porém, negociar a transição do trabalho escravo para o livre se mostrava urgente. Alguns eram contra a vinda de estrangeiros em grande escala como solução, pois trazê-los envolvia altos custos. Defendiam a implementação de leis que obrigassem a população nacional e os ex-escravos ao trabalho. Esse posicionamento, no entanto, foi derrotado por aqueles que defendiam uma imigração subsidiada como o recurso possível.

A partir de 1884, a província de São Paulo passou a trazer os estrangeiros com a política de imigração subvencionada. De acordo com Stolcke (1986), em 1887 cerca de 70.000 imigrantes foram assentados nos estabelecimentos agrícolas paulistas. A imigração subsidiada reduziu em muito os custos para os fazendeiros que precisavam apenas de fazer adiantamentos para a alimentação e ferramentas. Eles continuaram com o sistema de remuneração por tarefa e produção, combinado com o cultivo de alimentos, sendo o contrato anual. Conhecido como colonato, esse sistema era muito mais vantajoso para os proprietários que o trabalho assalariado puro.

Para reduzir ainda mais seus custos, havia a preferência pelas grandes famílias. “Quanto maior o número de trabalhadores em proporção aos consumidores em uma família, menor o custo de reprodução de cada trabalhador individual e, conseqüentemente, menor podia ser o preço da tarefa.”(STOLCKE, 1986, p. 46) Desde o início, a relação entre os fazendeiros e esses trabalhadores foi permeada por tensões explícitas. Estratégias, embora basicamente individuais, como a falta de empenho no plantio do café, foram decisivas para mudanças no sistema de trabalho.

A substituição da parceria para esse sistema de remuneração mista representou um processo mais sistemático de exploração. “Reduzidos os direitos de plantio ao mínimo básico, e instituída uma rígida disciplina de trabalho, desapareceram efetivamente as condições de luta individual, ao nível do trabalho, contra os rendimentos consideráveis insatisfatórios.” (STOLCKE, 1986, p. 47) No entanto, aumentou a possibilidade de articulações coletivas dos imigrantes.

É importante ressaltar que não houve uma substituição imediata do trabalho escravo para o livre. Foi uma pequena parcela dos fazendeiros paulistas que, nessa segunda metade do XIX, optou pelo trabalho livre, já que, mesmo após a proibição do tráfico, a escravidão perdurou por décadas. Assim, continuaram a suprir suas fazendas com mão de obra escrava cuja produtividade conheciam.

O segundo fator do interesse pela imigração seria a ideologia do branqueamento. Embasada nas teorias raciais do século XIX, parte da elite defendia o discurso de que a população brasileira poderia ser fisicamente transformada, passando de negra para branca por meio de casamentos mistos, cujo sangue “branco forte” suplantaria os dos “não brancos fracos”. Lesser (2015) afirma que muitos se encantaram com as ideias do naturalista francês Jean Baptiste Lamarck que defendia a possibilidade biológica de uma raça única, propondo a

teoria de os traços culturais e de personalidade seriam adquiridos a partir de fatores humanos e ecológicos. Essa ideia forneceu argumento científico para aqueles que passaram a defender uma política de imigração que impediria a entrada de “raças inferiores” promovendo uma miscigenação que resultaria na criação de uma população mestiça a qual se tornaria cada vez mais branca fisicamente e culturalmente civilizada.

A entrada de europeus no Brasil, segundo Giarola (2010) apareceu, nesse contexto, como veículo que impulsionaria o embranquecimento da nação, sendo um insubstituível agente de “purificação”. Diante disso, o alemão surge como a representação do imigrante ideal: era indiscutivelmente branco, agricultor e bom trabalhador. Essa noção foi, por vezes, um dos empecilhos para a imigração chinesa e japonesa.²⁴

O terceiro fator seria a ocupação do território brasileiro. Considera-se que esta teve início com o decreto de Dom João VI, em 1818, que autorizou a criação da colônia Nova Friburgo, apesar de, naquele momento, não haver ainda uma motivação de povoamento. Era mais uma experiência para um modelo diferente de produção distinto do sistema escravista. (SEYFERTH,2015) Uma série de vantagens, segundo Vincenzo Grossi (1905) foi oferecida: passagens pagas, despesa da viagem até o destino final, uma casa provisória, pedaço de terra dependendo do tamanho da família, um salário de 160 réis ao dia durante o primeiro ano e metade desse valor no segundo, atendimento de um médico, um farmacêutico e um veterinário, entre outras. No entanto, a colônia, a qual foi ocupada por famílias suíças, ficava na periferia das fazendas de Cantagalo – Rio de Janeiro – em terrenos acidentados, poucos férteis e com precárias vias de comunicação e acesso aos mercados.

Apesar dos investimentos, Nova Friburgo foi um fracasso. Além das más condições da localização, as altas taxas de mortalidade foram outro problema, já que os colonos não estavam acostumados ao clima. Muitos voltaram para a Suíça e alguns foram para outras regiões do país. Algumas famílias alemãs, com a retomada da colonização em 1824, foram encaminhadas para esses lotes abandonados.

24 Ao longo do tempo, a realidade mostrou-se diferente daquilo que se pretendia e a imigração europeia não correspondeu às expectativas de branqueamento. Além disso, a perfeição buscada nos alemães também não se conformou em realidade, pois eles, assim como os de outras etnias, “trouxeram aspectos de sua cultura que não se encaixavam facilmente com o conformismo exigido pelas elites brasileiras.” (LESSER, 2015, p. 91) Para alguns, a primazia de uma nacionalidade, poderia resultar num perigo à própria soberania nacional. Numa referência ao Diário Oficial, que trazia um artigo sobre a possível intervenção da Alemanha na América do Sul noticiada em jornais de New York, o jornal *Minas Geraes* transcreve o seguinte: “Diante da observação de que a Alemanha queria, pelo desenvolvimento da emigração para o Brasil e empenho na conservação de sentimentos de nacionalidades e da língua alemã entre os colonos no Sul do Brasil, criar [...] um Estado no Estado.” (Minas Geraes, 07 e 08/12/1903, nº289, ano XII, p. 2/3)

O fracasso em Nova Friburgo mostrou que era necessária uma política de imigração mais concreta. A colonização, assim, só foi retomada após a Independência com objetivo de ocupação do território. Predominou na região do sul onde aconteciam disputas por questões de limites territoriais com a Argentina. Imigrantes alemães foram recrutados para núcleos coloniais criados no Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Entre 1824 e 1829 já havia oito colônias alemãs– criadas e administradas pelo Império – sendo o núcleo São Leopoldo (RS) o maior deles. Esses imigrantes foram atraídos por uma política governamental que pretendia formar colônias que produzissem gêneros para o consumo interno. Eles receberiam um pedaço de terra e poderiam explorá-la de forma independente.

Entre 1830 e 1840, a colonização mais uma vez é suspendida, uma vez que implicava altos custos com a vinda e instalação de imigrantes, tornando-se uma atividade bem onerosa para o governo. No entanto, além das questões do tráfico e da mão de obra, com a demanda de modernização da agricultura e o discurso da necessidade de ocupação das terras devolutas por gente civilizada, muitos políticos incentivaram as Sociedades Privadas de Colonização com o intuito de trazer os imigrantes e ajudá-los a comprar os próprios lotes. Assim, na década de 1840 a colonização volta a ser empreendida. Além da autorização de núcleos fundados por iniciativas particulares, o governo imperial também criou outros nas duas províncias onde alguns deles já existiam, além de um no Rio de Janeiro e outro no Espírito Santo.

A colonização, além da alegada necessidade de ocupação, foi associada a outros temas como as necessidades de progresso e modernização da produção agrícola e a inserção do país na modernidade, sendo a chegada do europeu compreendida como um processo civilizador. Seyferth afirma que esta relação da imigração com civilização estava presente desde a primeira experiência de Nova Friburgo, pois no decreto 6.5.1818 assinado por Dom João VI havia a indicação de que “a vinda de colonos suíços estava relacionada ao propósito de promover e dilatar a civilização do vasto Reino do Brasil” (SEYFERTH, 2015, p. 40)

O ideário civilizador foi também pensado como solução para a questão indígena, pois, o índio foi visto como obstáculo ao progresso do país. Assim, o estabelecimento de famílias europeias em terras do governo, criando colônias em Espírito Santo, Bahia e Minas Gerais significaria retirada desses terrenos das mãos dos “bárbaros”. Algumas das tentativas fracassadas no desenvolvimento de núcleos coloniais foram atribuídas aos ataques dos indígenas. Em Santa Catarina, por exemplo, ao longo do XIX, o encontro entre estes e os colonos resultou em vários conflitos, principalmente no Vale do Itajaí.

A partir da década de 1880, a política de imigração e, concomitantemente, a colonização ganhou ainda mais força. Imigrantes do sul da Europa, da Ásia, do Oriente Médio entre outros começaram a chegar em grandes números. Com a abolição em 1888 e a instalação do regime republicano ao final de 1889, subsídios mais atraentes que os anteriores foram oferecidos. Esse cenário propiciou a entrada de mais de dois milhões de imigrantes entre 1890 e 1920, sendo a década de 1890 o auge das entradas no país, como demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 1 – Entrada de estrangeiros no Brasil (1872/1929)

Anos	Total de Entrada de Estrangeiros
1872/1879	176.337
1880/1889	448.622
1890/1899	1.198.327
1900/1909	622.497
1910/1919	815.453
1920/1929	846.647

Fonte: LEVY, Maria Stella Ferreira. *O Papel da imigração internacional na evolução da população brasileira (1872-1972)*. Revista de Saúde Pública, suplemento 8, 1974. [adaptado] Disponível em: <<http://www.scielo.br/img/revistas/rsp/v8s0/html/03t1c.htm>> Acesso em 22/07/2017

No entanto, Lesser (2015) chama atenção para o fato de as estatísticas sobre a imigração não serem exatas, uma vez que muitos retornaram ou seguiram viagem com destino a outros países. Segundo o autor, durante as primeiras décadas do século XX, qualquer estrangeiro que desembarcasse de navio sem uma passagem de primeira classe, mesmo que não pretendesse ficar no Brasil, era considerado imigrante. O governo costumava registrar apenas as entradas e constantemente ignorava as saídas.

Até meados dos anos 1870, os portugueses representavam o maior contingente de estrangeiros. Até 1876, dos 350.117 imigrantes que entraram no país, 45,73% eram portugueses; 12,97% alemães, italianos e espanhóis juntos não chegavam a 6% e o restante, 35,74%, representava outras nacionalidades. Após os anos 1880, os italianos passaram a representar o maior número de entradas, chegando a corresponder a cerca de 60% do total de estrangeiros na década de 1880 até 1902. Esses números caem no decorrer das primeiras décadas do XX, como mostra a seguinte tabela:

Tabela 2 – Entradas de estrangeiros no Brasil, por nacionalidade (1872/1929):

Anos	Nacionalidade (%)						
	Portugueses	Italianos	Espanhóis	Alemães	Japoneses	Outras	Total
1872/79	31,21	25,78	1,92	8,12	-	32,96	100
1880/89	23,34	61,77	6,70	4,21	-	3,98	100
1890/99	18,30	57,61	13,71	1,43	-	8,95	100
1900/09	31,42	35,77	18,19	2,22	0,14	12,45	100
1910/19	39,06	16,94	22,28	3,18	3,36	15,18	100
1920/29	35,66	12,62	9,68	2,95	6,88	26,21	100

Fonte: LEVY, Maria Stella Ferreira. *O Papel da imigração internacional na evolução da população brasileira (1872-1972)*. Revista de Saúde Pública, suplemento 8, 1974. [adaptado] Disponível em: <<http://www.scielo.br/img/revistas/rsp/v8s0/html/03t1c.htm>> Acesso em 22/07/2017

Essa migração europeia, porém, só foi possível dado o contexto de transformações econômicas e demográficas pelo qual passava a Europa ocidental no século XIX. O processo de modernização da agricultura, as mudanças nas relações de trabalho e na distribuição da posse da terra geraram condições adversas à permanência de parte da população, principalmente da que vivia em áreas consideradas agrícolas, em seus países de origem.

Segundo Klein (2000), pode-se dizer que o fator demográfico influenciou sobremaneira as grandes migrações dos séculos XIX e XX. A denominada transição demográfica²⁵ começou na Europa ocidental em meados do século XVIII, com as taxas de mortalidade decaindo, lenta, mas progressivamente, até alcançar níveis historicamente baixos. Enquanto isso, persistiram as tradicionais altas taxas de natalidade, resultando em altos índices de crescimento populacional. "À medida que a própria Europa não conseguia absorver esses novos contingentes em suas fronteiras internas, seja em novas áreas agrícolas, seja no meio urbano, a emigração transformou-se em alternativa para escapar às crescentes limitações do mercado de trabalho europeu"(BOTELHO; BRAGA; ANDRADE, 2007. p. 2) sendo o Brasil, como já foi dito, um dos principais receptores dessa população que emigrou.

Uma parte do fluxo migratório para o país ocorreu de forma espontânea, mas a maioria dos imigrantes veio em função dos subsídios oferecidos, primeiramente pelo governo imperial e, mais tarde, com a República, pelos governos estaduais. Grande parte teve como destino a região do sul e São Paulo, porém outras áreas também receberam levas de imigrantes, embora em parcela significativamente menor. Minas Gerais foi uma dessas localidades, sendo a

²⁵ Essa transição começou na Inglaterra e na França no final do século XVIII e espalhou-se lentamente, durante o século XIX, pelo resto da Europa setentrional, meridional e oriental. (KLEIN, 2000)

imigração ali marcada pelas peculiaridades de sua economia e pela forma que se deu a transição do trabalho escravo para o livre. (BOTELHO; BRAGA; ANDRADE, 2007. p. 2)

A província de Minas, ao longo do XIX, tinha o maior contingente de população livre e escrava do país. O trabalho escravo não estava relacionado diretamente à economia exportadora, os escravos eram empregados, em grande parte, num conjunto de atividades voltadas, sobretudo, para o abastecimento interno e das províncias vizinhas. De uma lavoura de subsistência, a partir da segunda metade do XIX, passa-se a lavoura do café, voltada para o mercado externo, cultivada principalmente na Zona da Mata e no Sul de Minas. Inicialmente, a lavoura cafeeira foi limitada pela precariedade dos meios de comunicação e transporte, porém, com a construção das ferrovias foi fortemente impulsionada.

Tendo um mercado de escravos suficiente às necessidades imediatas de mão de obra em virtude dessa expansão da lavoura cafeeira, poucos foram os fazendeiros que, ao exemplo dos paulistas, atraíram imigrantes para suas propriedades. Nesse período, o interesse pelo imigrante em Minas, baseado na política do governo imperial, estava voltado para o povoamento de seu solo, a partir da criação de núcleos coloniais. Isso porque, embora tivesse a maior população em relação às outras províncias, possuía uma baixa densidade demográfica.

Assim, a partir da lei imperial nº 514, de 1848, a qual permitia a concessão de seis léguas em quadra de terras devolutas para a colonização em cada província, Minas inicia sua política de colonização. No entanto, apesar da preocupação do governo provincial com o povoamento do solo por meio de colônias, essa política foi extremamente modesta, ficando reduzida aos núcleos D. Pedro II, Mucuri e Urucu²⁶, devido à falta de recursos e às poucas iniciativas particulares. (MONTEIRO, 1973)

Nos anos 1880 tenta-se encaminhar alguns imigrantes para as fazendas de café mineiras. Em 1881, a lei provincial nº 2.819 concedia auxílios aos proprietários que eram referentes à metade das despesas com o transporte de cada estrangeiro que seria introduzido em suas terras.²⁷ Porém, as solicitações desse serviço foram inexpressivas. No entanto, com a abolição em vias de aprovação, alguns passaram a reivindicar a entrada do imigrante levando o

26 Um decreto imperial no ano de 1854 criou a colônia militar de Urucu. Em 1856, a Companhia de Navegação e Comércio do Mucuri e a Companhia União e Indústria de Juiz de Fora fundaram as colônias do Mucuri e D. Pedro II, nas imediações de Santa Clara e Juiz de Fora, respectivamente. A colônia de Mucuri foi emancipada em 1876 e a de Urucu, em 1878. A Colônia D. Pedro II esteve sob tutela até 1885 quando a Companhia entrou em colapso. (MONTEIRO, 1973)

27 Nesse momento o sistema de imigração oficial subvencionado pelo governo imperial estava suspenso, provisoriamente, desde o final de 1879. (MONTEIRO, 1973)

governo provincial a sancionar algumas leis buscando a sistematização da introdução e localização do imigrante.

Após a realização de alguns contratos com a Associação Promotora de Imigração e com outros indivíduos por meio da Companhia de Imigração e Colonização Mineira²⁸ e com a expectativa do recebimento de cerca de cinquenta mil estrangeiros, cria-se a Hospedaria Horta Barboza, em Juiz de Fora, inaugurada em maio de 1889.²⁹ (MONTEIRO,1973) No início de 1888, a província baixou o Regulamento nº 108, de 25 de janeiro, o qual regulava o serviço de introdução de imigrantes. De acordo com este regulamento, a hospedaria seria destinada a receber e dar agasalho e alimentação por até dez dias, incluindo o dia da chegada, aos imigrantes que fossem se estabelecer na província, podendo este prazo ser estendido apenas em caso de doença ou de força maior reconhecida pelo governo. (Regulamento nº108, 1888, Capítulo II, Art. 12)

Além de regular sobre a hospedaria e a assistência oferecida aos imigrantes – tais como passagens, auxílio pecuniário, etc. – a Inspetoria Geral de Imigração também estabelecia normas para os núcleos coloniais, tanto os oficiais quanto particulares. Os núcleos da província seriam “estabelecimentos agrícolas, nos quaes os immigrants que ao engajamento ou estabelecimento em propriedades ou colonias particulares, os preferirem, encontrarão terras de cultura, que a diminuto preço e com as condições deste titulo, lhes venderá o governo provincial.”(Regulamento nº108, 1888, Título II, Art. 34, p. 659)

Assim, nesse período, alguns núcleos foram criados tanto por particulares quanto pelo governo. Por parte deste, ainda em 1888, foram fundados o núcleo Rodrigo Silva, em Barbacena; Maria Custódia, em Sabará; D. Pedro II, no Vale do Rio das Mortes; e Marçal e José Theodoro, em São João del Rei. Ainda assim, Minas não se mostrou muito atrativa para o imigrante. Mesmo com a entrada não correspondendo às expectativas governamentais, em alguns momentos, quando havia certo aumento do fluxo imigratório, o alojamento desses indivíduos tornou-se um problema, pois poucos eram os pedidos dos fazendeiros para contrato com estes trabalhadores, além dos núcleos serem insuficientes.

Ao final dos últimos dois anos da década de 1880, Monteiro (1973) afirma que se pode perceber, por parte das autoridades, o reconhecimento do fracasso do esforço feito. Em 1889,

28 Sociedades ou empresas colonizadoras, associações formadas para incrementar a introdução de imigrantes na província. A Associação Promotora de Imigração, por exemplo, era uma sociedade particular, constituída por elementos representantes dos interesses econômicos da Zona da Mata. (MONTEIRO, 1973)

29 Enquanto esta era organizada, o governo criou provisoriamente hospedarias em Rio Verde, Mar da Espanha, São João del Rei e São João Nepomuceno para o auxílio na locação dos imigrantes. (MONTEIRO, 1973)

contratos com a Companhia de Imigração e Colonização Mineira e com a Associação Promotora de Imigração foram rescindidos. A Inspetoria Geral de Imigração, criada em 1888, foi suprimida, pois não alcançou os mínimos resultados esperados no sentido de povoação e auxílio à agricultura, ficando, assim, provisoriamente interrompida a corrente imigratória promovida pelo governo.

Em novembro de 1889, a República é proclamada no Brasil e, como já foi dito, imigração e colonização estavam na pauta do novo regime. Reorganizou-se o serviço de imigração, sendo os contratos e a fundação de núcleos realizados apenas com autorização do Congresso Nacional. Com a Constituição Federal de 1891, a partir dos princípios federalistas, a imigração passaria a ser promovida pelos governos estaduais. Em 1892, a lei nº 126 B, transferiu para os estados o serviço de colonização:

Fica o governo autorizado: A providenciar de modo que, sem prejuízo do serviço de imigração, seja transferido o de colonização aos Estados, à medida que cada um destes se habilite para assumir a responsabilidade de um tal encargo; [...] A modificar a actual Inspectoria de Terras e Colonização, reduzindo-a a uma repartição, estritamente destinada a tratar da recepção, agasalho e transporte de imigrantes. [...] (Lei nº 126 B, de 21 de novembro de 1892; Art6º,22,VI, s/p, disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-126-b-21-novembro-1892-541382-publicacaooriginal-44950-pl.html>> Acesso em 25/7/2017)

O governo Federal, aos poucos, foi cessando o custeamento da entrada de estrangeiros, ficando para os estados a responsabilidade de promover suas próprias políticas.

No caso do estado de Minas, sua política imigratória e colonizadora inaugurou-se em 1892 e estendeu-se até 1930. Monteiro (1973) a classificou em duas fases: a primeira de 1892 a 1907, a qual tinha como objetivo principal suprir a falta de mão de obra na lavoura cafeeira em decorrência do êxodo de trabalhadores para outras regiões. O alto preço do café e a prosperidade gerada pareciam impelir o governo a incentivar e promover a imigração.³⁰ Assim, foi criada a Superintendência na Europa e a Agência de Fiscalização no Rio de Janeiro, além da concessão de passagens e promessas de facilidades para aquisição de terras como meios para atrair o estrangeiro. Em termos práticos, esse foi o período de maior estímulo e incremento à imigração e colonização, sendo o ano de 1896 o auge da imigração subsidiada em Minas, quando o estado recebeu cerca de 22 mil imigrantes.

30 Deve-se lembrar que o país passa por uma crise no setor cafeeiro iniciada em 1896 devido à superprodução e a queda do preço no mercado internacional, vindo a se recuperar por volta de 1910. (STOLCKE, 1986)

A segunda fase teve início em 1907, quando a imigração foi condicionada, em primazia, “ao povoamento do território, por meio da criação de núcleos e de concessão de terras devolutas” (MONTEIRO, 1873, p. 161).³¹ Mesmo recebendo auxílio do governo federal, que com o decreto nº 6.455, de 19 de abril de 1907, implementa bases regulamentares para o serviço de povoamento do solo nacional, ficando este serviço promovido pela União, mediante acordos com os governos estaduais³², o custo ainda era grande para o estado. Entre 1907 e 1915, foram instalados quatorze núcleos, e, na década de 1920, apenas oito foram criados³³. Os resultados foram extremamente modestos, poucos núcleos foram criados em um período de mais de vinte anos, no qual pouco mais de 10.000 imigrantes vieram para o estado.

Apesar do baixo número de entradas, a corrente italiana teve certa expressividade. De acordo com Anastasia (1990), entre 1894 e 1901, 89,5% dos estrangeiros que vieram para Minas eram italianos. Não apenas neste estado, mas em determinados momentos, os italianos foram a maior parcela dos estrangeiros que entraram no país, como demonstrado na tabela 2. Roselys dos Santos (1999), a partir de sua pesquisa com periódicos italianos, de circulação local e regional, demonstrou que, independente de suas posições, os autores que tratavam da questão da emigração na Itália eram unânimes em designar a miséria do campo como o principal fator desse fenômeno.

Porém, a entrada no estado não significou permanência. Muitos foram atraídos para outros estados, principalmente São Paulo. A desorganização do serviço de imigração, além da falta de estrutura para o recebimento dos imigrantes, também contribuiu para este êxodo. (ANASTASIA, 1999) O mapa demonstrativo do número de imigrantes que passaram pela Hospedaria Horta Barbosa, em 1892, indica que dos 2.478 italianos que ali entraram apenas 537 ficaram em Minas, a maioria, 1.504, foi para São Paulo.³⁴

Dos italianos que entraram, segundo Trento (1988), a maioria foi para trabalhar nas plantações de café: entre 1895 e 1897/1901, 71,7% foram dirigidos para as fazendas, 12,4%

31 Aparentemente, em Minas Gerais o discurso acerca do branqueamento a partir da imigração europeia estava mais implícito nessa política de imigração no estado, enfatizando-se a modernização da agricultura e a ocupação do território. Porém, segundo Giarola (2009), no discurso do europeu como agente do progresso havia a expressão da ideia de superioridade racial.

32 Segundo o artigo 4º este decreto, “a União dirige ou auxilia, de commum accôrdo com os Estados e sem embargo de acção identica por parte destes, a introducção e localizaçào de immigrants que se disponham a fixar-se como proprietarios territoriaes; protege e guia os immigrants espontaneos que careçam de patrocínio para a sua primeira installaçào; e, só em casos excepcionaes, introduzirá, á sua custa, immigrants que se destinem a trabalhar sem aquisiçào de terras, onde venham residir.”(Decreto nº 6.455, 1907, Título I, s/p.)

33 Na primeira fase, alguns poucos núcleos também foram criados, como os de Belo Horizonte.

34 APM- Ref: SA-986.

para centros urbanos, 1,6% para os núcleos, 13,5% não se soube o destino e 0,8% morreu nas hospedarias. Alguns anos depois, além do deslocamento para outros estados, vários foram os pedidos de repatriação no consulado italiano e, mesmo dentre aqueles que não abandonaram Minas Gerais, muitos se dirigiram para os centros urbanos para o exercício de profissões no comércio, na indústria e artesanato ou na construção civil.

Embora a participação do imigrante tenha sido em grau relativamente menor em Minas que em outros estados imigrantistas, sua inserção teve significado importante em algumas áreas, como, por exemplo, na região sul do estado, onde italianos introduziram a cultura de vinha em suas terras, desenvolvendo uma indústria vinícola de certa expressão econômica. Carla Anastasia (1990) considera que um estudo sobre os italianos neste estado deve privilegiar ou as duas maiores colônias italianas – Rodrigo Silva em Barbacena e São João del Rei – ou a participação destes no desenvolvimento de Belo Horizonte ou Juiz de Fora. Não se concorda totalmente com esta autora³⁵, mas não é em razão de uma simples coincidência que neste trabalho será privilegiado o estudo de uma dessas colônias.

1.2.1 – Imigração em São João del Rei

Elevada à categoria de cidade em 1838, São João del Rei esteve em destaque na economia mineira em razão da extração aurífera e também das atividades comerciais, agrárias e pastoris desenvolvidas, principalmente após o declínio da exploração mineradora. Tendo como referência a obra de Graça Filho (2002), autores como Giarola (2009) e Teixeira (2011) destacam que na primeira metade do XIX essa cidade teve uma participação do comércio com a Corte, funcionando como sede das exportações mineiras na região do Rio das Mortes.

No decurso do XIX, a praça comercial são-joanense fortaleceu seu papel regional, ao centralizar o crédito da Comarca. A cidade transformou-se num “centro comercial-financeiro, ao qual recorriam as mais variadas pessoas dos distritos e municípios vizinhos.” (GRAÇA FILHO, 2002, p. 232) Empreendendo atividades agropecuárias, administrativas e comerciais diversificou sua base econômica, além de um desenvolvimento urbano, incrementando a divisão social do trabalho na cidade. (SANTOS, 2017)

Cunha (2002) já destacava que na primeira metade do XIX SJDR tinha uma considerável estrutura urbana, onde havia mais de mil casas. As atividades de tecelagem, por exemplo, foram citadas em alguns relatos de viajantes que por lá passaram nesse período,

35 Prefere-se pensar aqui que outros locais onde a presença italiana se fez presentes também foram impactados de alguma forma pela imigração.

assim como a existência de um número considerável de artesãos e do número de vendas bem supridas de produtos importados.

Na segunda metade desse século, o sistema agrário da cidade entra em decadência. Isso se deu em decorrência de fatores internos e externos. De acordo com Mariana Teixeira (2011), a diversificação das áreas produtoras de gêneros alimentícios na província e a concorrência no mercado da Corte com outras províncias também fornecedoras, tais como Goiás, Rio Grande do Sul e São Paulo influenciaram os preços dos grãos afetando a produção agrícola da cidade.

A cidade, porém, superando os momentos de crise, volta a florescer e seus cabedais se voltam para a criação de indústrias e para a sua modernização, dando os primeiros passos para a industrialização, principalmente com a fundação, em 1891, da indústria têxtil Cia. Industrial São-joanense e também da Cia. Agrícola e Industrial Oeste de Minas. O comércio continuou a ser referência para os habitantes das cidades próximas, devido a sua maior dimensão e oferta variada de mercadorias. (GRAÇA FILHO,2002)

O crescimento em decorrência das atividades comerciais, agropastoris e industriais acarretou na expansão da área urbana e no adensamento das áreas já urbanizadas da cidade. Desse modo, segundo Santos (2017), entre os séculos XIX e XX um conjunto de infraestrutura, ainda que direcionada para as elites, foi criado. Escolas, agência bancária, hospital, teatro, além dos serviços de iluminação pública, transporte ferroviário, abastecimento de água e rede de esgoto foram criados. Isso permitiu maior fluidez material (pessoas e mercadorias) e imaterial (informação e capital), alterando a estrutura socioespacial de São João del Rei. (SANTOS, 2017)

Diferentemente da maior parte do território brasileiro, já no final do século XIX, SJDR apresentava uma população predominantemente urbana. O que pode ser explicado, de acordo com Santos (2017) pelo equilíbrio dos setores econômicos do município durante seu processo de desenvolvimento, tendo um setor primário estimulado pelo crescimento urbano e industrial e certo dinamismo do setor terciário.

Nesse momento, com a abolição em vias de se concretizar, tanto a elite econômica quanto a política se voltam para os possíveis impactos do fim do trabalho escravo. Giarola (2009) afirma que, a partir de 1884, há um intenso debate sobre essa questão na imprensa são-joanense e diante dessa transformação do trabalho, vários periódicos de São João del Rei, de diferentes posições políticas, discutiram propostas para a substituição da mão-de-obra escrava.

Opções internas como a utilização dos nacionais libertos, indígenas e das mulheres foram apresentadas. Porém, foi a imigração europeia que despontou com unanimidade nos discursos como a solução para os problemas advindos da abolição. (GIAROLA, 2011) Além de braços para a lavoura, esperava-se que o imigrante contribuísse para a modernização da produção agrícola, pois imaginava-se que este dominava técnicas de exploração da terra mais eficientes.

De acordo com este autor, assim como no restante do país, o discurso favorável à imigração na cidade estava relacionado ao ideal civilizador. O imigrante europeu forneceria a base genética para a construção de uma nação branca e civilizada, trazendo ao Império a ordem e o progresso dos quais ainda carecia.

Em 1888 cria-se uma hospedaria de imigrantes pelo governo da província, inaugurada em novembro, e um núcleo colonial, estabelecido pelo Governo Geral, instalado na Várzea do Marçal, em dezembro. Maria Teixeira (1994)³⁶, no entanto, afirma que não havia motivos econômicos evidentes para a imigração em São João del Rei, seja para a colonização, seja para mão-de-obra na lavoura. Assim, a criação de um núcleo colonial na cidade estava, principalmente, relacionada a fatores políticos. A inserção de imigrantes, segundo a autora, teria sido uma estratégia dos políticos locais para se ter acesso às verbas que o Império destinava à imigração, por exemplo.

Giarola (2011) porém, afirma que essa seria uma visão reducionista do processo. Analisando os discursos sobre a imigração em SJDR, o autor aponta que havia uma real crença nos atributos positivos do imigrante, o que não pode ser explicado somente por ambições políticas. Assim como em outras regiões do país, a elite da cidade acreditava que após a abolição da escravidão haveria uma crise e que a mão-de-obra estrangeira seria a solução. Portanto, para este autor, a instalação do núcleo colonial em SJDR deveu-se a conjunção entre uma política de incentivo à imigração por parte do governo provincial que nas décadas finais do século XIX criou leis sistematizando a introdução e localização do imigrante, e por parte da elite sanjoanense que mostrava-se favorável a vinda desses sujeitos. (GIAROLA, 2009)

Anteriormente à criação do núcleo, a cidade já havia recebido imigrantes que foram deslocados para fazendas aos arredores. Inicialmente, a sua vinda havia sido ovacionada pela

36 Ver TEIXEIRA, Maria Cristina. *Imigração em São João del-Rei: A Visão do Fracasso*. Monografia. São João Del Rei: 1994.

imprensa. O jornal *A Verdade Política*, que durante os anos de 1888 e 1889 publicou intensamente sobre o assunto, traz a seguinte nota em relação às primeiras chegadas:

Desembarcaram nesta cidade no dia 3, 102 imigrantes, formando 22 famílias, destinadas a nossa colonia. Foram recebidos na estação por todo o pessoal tecnico da commissão de terras, pessoas gradas e gente do povo, que os acompanharam até a hospedaria, onde jantaram e pernoitaram, mostrando-se muito satisfeitos, e dizendo mesmo que desde que saíram da Italia ainda não tinham sido bem tratados. Grande massa de povo, musica, foguetes e vivas ao Brazil e ao Imperador fizeram esta festa do progresso, que foi sancionada pelo regosijo geral. (*A Verdade Política*, 06/12/1888, nº12, ano I, p. 3)

A hospedaria, segundo informações presentes nesta mesma edição do jornal, tinha como encarregado da superintendência do serviço e diretor o sr. Severiano de Rezende.³⁷ Porém, ele deixou o cargo em janeiro de 1889³⁸, sendo nomeado fiscal desse alojamento o sr. Armenio de Figueiredo, segundo o *Arauto de Minas*. O italiano Carlos Preda, residente da cidade há oito anos, conhecendo as necessidades da lavoura local, era encarregado da despesa da chancelaria da administração. Além disso, ele era intermediário para as propostas dos serviços, contratos, etc., já que tinha facilidade para entender e explicar-se nos diferentes “patoás”³⁹ de diversas províncias da Itália. A cozinha era de responsabilidade de dois italianos e havia um acordo com o fornecedor de víveres para que a comida fosse feita ao gosto dos colonos. Dizia-se que o prédio era grande e os dormitórios muito bem limpos e ordenados. Serviam-se três refeições ao dia: o café às oito horas, o almoço às onze horas e o jantar às dezessete horas.

Passado alguns meses, a situação da hospedaria parece ser outra. Se no início ela estava situada no centro da cidade, no Largo do Carmo, em fevereiro de 1889, de comum acordo com o diretor do núcleo colonial, é aprovada pela Câmara Municipal sua transferência para Matosinhos.⁴⁰ Em abril de 1889, *A Verdade Política* denuncia que famílias estavam em condições de mal alojamento na hospedaria e pede providências ao governo. José da Paz Lopes (1990) afirma que nem a hospedaria e nem o núcleo estavam em condições de absorver o contingente de imigrantes e a demanda para as fazendas não era grande, porém o maior problema era a falta de organização e fiscalização do serviço de imigração.

37 Importante político da cidade, proprietário e editor do jornal *Arauto de Minas*, órgão do Partido Conservador.

38 Segundo as correspondências publicadas no jornal *Arauto de Minas*, em 19/01/1889, o Sr. Severiano afirma que o cargo era incompatível com sua dignidade e posição que ocupava de representante da província. (*Arauto de Minas*, 19/01/1889, nº30, ano XII, p. 3)

39 Entende-se por dialetos. (TEIXEIRA, 2011)

40 Distrito de SJDR.

Em maio de 1889, os imigrantes que já estavam alojados na hospedaria há cerca de cinco meses, o que pelo regulamento de janeiro de 1888 seria proibido, insubordinados por má administração, segundo *A Verdade Política*, já não respeitavam as autoridades e ameaçavam uma revolta armada na cidade. Porém, este mesmo jornal alega que houve um exagero nas notícias que alarmaram a população causando receio e medo e também nas reações tomadas frente a uma suposta revolta:

no dia 2 aqui chegou um contingente de praças do exercito em numero de cento e tantas, que reunidas a outras de policia, ficaram a disposição do sr, dr. Chefe de policia, que se achava na cidade. Os immigrants no entanto não oppuzeram a menor resistencia. [...] Este facto desmentiu por si só a attitude hostile dos immigrants; e a população sciente da verdade, conheceu que nada mais havia de realmente perigoso do que a não obediencia d'esses homens aos seus superiores, e que o resto era parte de espiritos pequenos e malfazejos, amantes da intriga e da subversão (*A Verdade Política*, nº 28, ano I, p. 3)

A não ser umas espingardas velhas, uma pistola e facas e canivetes de lavrador, nenhum outro armamento foi encontrado e a pequena quantidade desses objetos – que, ademais estavam em mau estado – não parecia indicar a organização de uma revolta armada como se noticiou em alguns jornais, tal como o *Arauto de Minas*:

Colonos Turbulentos – A tal estado chegou insubordinação de immigrants italianos alojados ha perto de 5 mezes na Hospedaria desta Cidade, que se receiava de um momento para outro tristissimas occurrencias. Tornaram-se elles por demais exigentes não só quanto à alimentação, como em relação a reclamações todos os dias novas e extravagantes. Vinham à cidade em magotes, davam morras a autoridade, ameaçavam arrombar a cadeia e soltar presos e a conflagrar tudo. Em vista disto foram pedidas ao governo urgentes providencias e ellas não se fizeram esperar. Aqui chegou centingente de força militar de vários pontos, vindo tambem da corte cento e tantas praças de linha à disposição do Exm. Sr. Dr. Chefe de Policia, que se acha nesta cidade desde o dia 2 do corrente. Taes e tão prudentes e acertadas foram as medidas tomadas por esta criteriosa autoridade que foram embarcados para a Corte todos os immigrants da hospedaria sem tumulto e sem resistencia. S. Exa. tracta agora de remover tambem do nucleo elementos, que ali vão apparecendo de insubordinação. Felizmente estamos restituídos à tranquillidade; o povo livre do sobressalto, de que era presa. (*Arauto de Minas*, 05/05/1889, nº6, ano XIII, p. 3)

Porém, mesmo que não tivessem a intenção de pegar em armas, alguns se manifestaram contra os abusos e o tratamento recebido. Apesar de o jornal *A verdade Política* denunciar as más condições estruturais da hospedaria e também do núcleo colonial em seus anos iniciais, ele nem sempre deu razão às reclamações dos imigrantes. Na publicação de 11/08/1889, em

artigo intitulado “Mentiras de um imigrante” defende o país e a cidade das acusações feitas por um italiano que, repatriado, publicou uma carta na *Gazeta dell’a Emilia*:

Na *Gazeta dell’a Emilia*, de Bologna, deparou-se nos uma carta do imigrante repatriado, Francisco Calori, dirigida áquelle jornal e concebida em termos inimistoso com mentiras e calumnias sobremodo offensivas a esta cidade, que nos apressamos a defender. Não escaparam ellas no reparo da própria *Gazeta*, que todavia deu-lhe publicidade, encampando-as com a nota de algum exagero e anino ainda agitado do seu autor. Esse imigrante esteve entre nós e foi enfermeiro da hospedaria enquanto ella existiu; e voltando à sua patria não lhe doeu doestar o paiz que o acolheu, deu-lhe serviço e capitaes para pagar a passagem de regresso com toda a sua família. Quis morder a mão que o protegeu e chamou-nos de selvagens, disse que aqui se morre de fome e de febre amarella! (*A Verdade Política*, 11/08/1889, nº 35, ano I, p. 3)

Em resposta, *A Verdade Política* envia uma carta ao jornal italiano, escrita por outro imigrante, publicando-a também nesta mesma edição. Nessa carta, o imigrante Sartini Carlo defende a cidade de São João del Rei, falando de seu bom clima, afirmando que a febre amarela ficava circunscrita ao Rio de Janeiro e ao litoral. Afirma que a cidade está no caminho da civilização, existindo tipografias, jornais, escolas, sendo a música uma predileção social. Escreve que, no início, o núcleo colonial passou por adversidades, mas as casas já estavam sendo construídas e regojizando a colônia de boas condições higiênicas, não havendo doenças ali.⁴¹

Reclamações sobre as condições de moradia e trabalho não foram fato isolado de São João del Rey, em todo país – nas regiões imigrantistas – vários italianos enviaram reclamações junto aos cônsules resultando em vários pedidos de indenizações do governo italiano, levando até mesmo à suspensão por parte da Itália, por um curto tempo, da emigração para o Brasil em 1896.

1.2.2 – O núcleo colonial

Situado em terrenos nas margens do Rio das Mortes pertencentes aos antigos sítios do Marçal, Carandahy, Felisbino, Recondengo, Felizardo, Theodoro e Quicumby, tinha seu começo a uma distância de dois quilômetros da cidade de S. João del Rei⁴² e era dividido em dois terrenos: Marçal e José Theodoro. Era banhado também pelo Rio Carandahy e mais

41 Em anexo, trecho transcrito da carta. A transcrição foi parcial em razão da difícil visualização da página do jornal.

42 Há divergências em relação à distância do núcleo à cidade. Algumas fontes falam de 2 km, outras de 4 km e até mesmo de 9 km. Acredita-se que isso deve ao lugar de referência, se do território do Marçal, ou do José Theodoro, por exemplo.

quatorze córregos, 35 afluentes e o Rio das Pedras, os quais deságuam no Rio das Mortes. As terras não eram de boa qualidade, principalmente as próximas à vargem do Marçal, sendo arenosas e improdutivas, além de sujeitas à inundação, sobretudo na parte banhada pelo Rio das Mortes.⁴³

Embora não fosse de primeira qualidade, o restante serviria para a plantação de cereais e até mesmo frutas europeias tendo em vista o bom clima. Em Relatório apresentado à Inspeção Geral pelo delegado engenheiro Júlio César Pinto Coelho no ano de 1892, há o relato de que em boa parte da colônia se cultivava feijão, milho, arroz, batatas, mandiocas, marmelos, vinha, etc. O núcleo, que era dividido em 152 lotes tendo cada um dezesseis hectares e oito décimos, ao final de 1889 estava praticamente todo ocupado, porém mais tarde muitos colonos abandonaram seus lotes.

O fato de estar localizado entre os limites de São João e São José del Rei foi causa de vários inconvenientes em relação ao registro civil, às cerimônias religiosas e ao policiamento da população colonial. Após reclamações dos colonos e pedido do diretor Agostinho da Silva, o governo, no decreto nº 15 de 28 de janeiro de 1890, determinou que o território do núcleo na parte compreendida na freguesia de Tiradentes – anteriormente denominada São José del Rei – ficasse pertencente à cidade de São João del Rei.

Apesar de demonstrar ser favorável à vinda de imigrantes, ainda no período de construção do núcleo, o jornal *A Verdade Política* chama atenção para o fato de que a instalação deste seria mais para benefícios de particulares do que propriamente do estado. O temor era que depois de todo dinheiro gasto com a compra de terras e suas divisões, a demora na entrega dos serviços, como a construção das casas, significasse que o trabalho seria interrompido, e, portanto, abandonado:

Se foi só para se poder dizer que em S. João d'El Rey ia-se estabelecer uma colônia, e assim justificar intenções particulares que não tratamos de analisar, não precisava o governo sobrecarregar de tal forma o estado. Podia se fazel-o com mais economia dos dinheiros da nação, ordenando só a compra das terras, isto mesmo em menor quantidade, e abandonando-as depois com um pretexto qualquer.[...] (*A Verdade Política*, 13/10/1888, nº 4, ano I, p. 1)

No entanto, mesmo sem os trabalhos concluídos, em dezembro o núcleo recebeu seus primeiros colonos, sendo a corrente imigratória da cidade canalizada para ele, onde haverá uma concentração de italianos. No início desse mês, dos 639 que entraram na hospedaria, 548

43 Planta do núcleo em anexo.

foram para o núcleo, doze para a fazenda do sr. José Pereira Sobrinho, cinco para Perdões de Lavras, seis para a fazenda de Francisco Ribeiro, nove para a de João Thomaz de Souza, dezessete para de Aureliano Caldas, vinte para a de Francisco Gabriel, 21 foram empregados em diversas casas da cidade e um faleceu.⁴⁴

Ao final de 1889, o sr. Agostinho da Silva Oliveira, diretor do núcleo, relata que 760 colonos haviam estado ali durante aquele ano, permanecendo 625. Além desses, passaram pela cidade mais duzentos que seguiram outros destinos. Todos os colonos, com exceção de uma família belga de cinco pessoas, eram italianos procedentes no norte da Itália. As regiões do norte entre 1878 e 1902 representaram 52,9% dos italianos emigrados para o Brasil, sendo o componente vêneto o elemento mais numeroso (TRENTO, 1988):

Tabela 3 – Emigração para o Brasil-Itália do Norte (1878/1902)

Regiões	Anos		
	1878-86	1887-95	1896-02
Piemonte e Vale Aosta	1.767	15.198	6.598
Ligúria	558	2.823	2.098
Lombardia	6.098	60.380	20.107
Vêneto	21.264	246.168	62.066
Emília e Romanha	512	28.876	21.386
Total	30.199	353.445	112.255

Fonte: TRENTO, Angelo. *Do outro lado do Atlântico: um século de imigração italiana no Brasil*. São Paulo: Instituto Italiano di Cultura di San Paolo, 1988, p. 39.

A emigração em massa do norte da Itália iniciou-se por volta de 1874 com a saída de grupos de famílias de camponeses, principalmente do porto de Gênova. Santos afirma que, lendo os artigos e notícias veiculadas pelos periódicos italianos, a conclusão a que se chega é “que a emigração era um fato inexorável e que ela, não tanto por escolha, mas muito mais por sobrevivência e alívio de situações outras que tolhiam a liberdade de tantos, era a saída mais plausível.”(SANTOS, 1999, p. 212) Ao final do XIX, opiniões se dividem e alguns jornais alertavam para os perigos do “novo mundo”, porém outros viam na solução emigratória uma saída para as condições de miséria do camponês.

O núcleo de São João del Rei recebeu italianos principalmente de duas regiões do norte: Vêneto e Emília e Romanha, sendo da maioria desta “bolognezes” e “ferranezes”⁴⁵. Em decorrência dessa proveniência, alguns jornais denominaram o núcleo de Colonia Bologna

44 Informações retiradas do nº 13 do *A Verdade Política* de 13/12/1888, ano I, p. 2

45 Essa é grafia que consta nas fontes.

Ferrara. Nessas regiões a agricultura passava por um momento de grande crise e os camponeses sofriam as consequências. A predominância de trabalhadores setentrionais correspondia às preferências dos fazendeiros e do governo brasileiro. *A Verdade Política* destacou as boas características deles: “são trabalhadores fortes sadios, de bons costumes, que facilmente se aclimam-se no Brazil”. (*A Verdade Política*, 13/12/1888, nº 13, ano I, p. 3)

Se na chegada à hospedaria o discurso inicial foi de bons tratamentos, no núcleo foi o contrário:

A população desta cidade tem extranhado muito e se indignado muito com o tratamento dos colonos recém-chegados, que têm vindo fazer reclamações. Reclamam os colonos de serem insuficientes as rações alimentícias, chegarem muito tarde a seu destino, ficando creanças até a noite sem jantar; falta de utensílios culinários; de esteiras, que estiveram detidas aqui na cidade por tres dias, e insuficiência de accomodações. São reclamações sobre pontos de maxima importância. Não podemos deixar de extranhar a imprevidencia que tem motivado essas queixas, e esperamos que sejam tomadas promptas e satisfactorias providencias afim de que cessem essas faltas, que tanto tem agitado a opinião publica n'estes ultimos dias. Com effeito não podemos comprehender como se tenham recebido quatro levas de colonos, sem haver accomodações e sem haverem sido tomadas todas as providencias, para que não lhes faltasse o necessario. São muito serias as reclamações que fazem os colonos. O assumpto é melindrosissimo, e cumpre que os grandes sacrificios e rios de dinheiro que se tem gasto, não se convertam em pura perda, e que as primeiras tentativas de colonisação na zona do campo em Minas fiquem frustradas, por falta de acertadas medidas. Ao governo, pois, compete, com maxima brevidade e energia, providenciar afim de que sejam desfeitas as más impressões que têm recebido os colonos e a população d'esta cidade, afim de que a nascente colonia prospere e dê fructos que compensem os sacrificios feitos. Nutrimos esperanças de que tudo será sanado. Alias o hospitaleiro povo de S. João d'El Rey saberá mostrar que reprova essas irregularidades. (*A Verdade Política*, 13/12/1888, nº13, ano I, p. 2)

Várias reclamações em relação às más condições tanto da hospedaria quanto do núcleo foram feitas e neste jornal aparecem várias críticas aos diretores do núcleo, ao médico e ao serviço de imigração da cidade, sob a alegação de defender os interesses dos imigrantes e da cidade, mas com um teor claramente político. As críticas são enfáticas quando pessoas de posições contrárias às dos editores estão à frente desses cargos e, quando são “aliados”, o discurso é muito mais brando.

Já o jornal *Arauto de Minas*, de posição conservadora, dizia-se objetivo, considerando tudo fora do interesse pessoal. Porém, percebe-se que, entre 1888 e meados de 1889, quando *A Verdade Política* apresentava críticas às condições do núcleo e da hospedaria, o *Arauto de Minas* publicava justificativas em defesa do serviço de imigração da cidade, pois “[...]em um

serviço novo e que pela primeira vez se tenta é impossível não darem-se faltas[...]” (*Arauto de Minas*, 19/1/1889, nº 30, ano XII, p. 3) E, acusando *A verdade Política* de incitar os imigrantes, afirmava que:

A missão da imprensa na cooperação que, como bons brasileiros, devemos prestar a administração no estabelecimento dos immigrants, é muito diversa daquela a que se impoz a Verdade Política. Em vez de incitar o colono à revolta, a ser exigente e tonar-se insupportavel, devemos serenar-lhe os animos, fazel-o comprehender que os que o cercam são todos amigos, desejosos de seu bem estar, que as difficuldades naturaes de hoje, amanha se remmoverão, e conseguir que esperem confiantes nas promessas do paiz, que os convidou a agasalho promettidor de prosperidade. [...] (Ibidem)

Percebe-se, portanto, que a imigração na cidade foi um assunto permeado por disputas políticas verberadas na imprensa.

Quando inaugurado o núcleo, as casas ainda não estavam construídas. Assim, segundo Dauro José Buzatti (2007), os primeiros colonos foram instalados em duas grandes casas que já existiam ali, uma na Várzea do Marçal, cerca de 5,5 km da Estação de Ferro Oeste de Minas, que tinha condições de acomodar em torno de setenta pessoas e outra no território José Theodoro próximo à linha férrea, podendo acomodar cerca de 160 pessoas. Após algumas semanas, aproximadamente 557 colonos achavam-se instalados em seis casas provisórias nos dois territórios.

A construção das casas foi feita pelos colonos, auxiliados pelo governo, recebendo materiais e pagamentos pelo serviço. O atraso nos pagamentos, por vezes, foi motivo de reclamação dos colonos: “Os colonos em geral têm reclamado o pagamento das casas, com moderação, excepto cerca de 30 famílias bolognesas, do territorio do “Marçal”, que têm vindo a este escriptorio exigir não só o pagamento de junho como de julho [...]” (APM: SG-806, 3/8/1889, s/p). Pouco mais de cinquenta casas haviam sido construídas em junho de 1889, somente em outubro, quase um ano após a chegada dos primeiros colonos, as casas já estavam quase todas construídas, num total de 148, tendo alguns lotes casas duplas por morarem duas famílias, faltando apenas a construção de mais doze e a reparação de cinco.

Segundo as instruções para a direção do núcleo, nos dois meses finais de 1889, os colonos receberiam dinheiro para alimento, ferramentas e sementes necessárias, conforme o número de pessoas em cada família. Porém, aqueles que ainda estivessem construindo as suas casas não receberiam durante a construção, sendo abonadas somente as famílias, se estivessem tratando dos lotes. Os que se ocupassem apenas com trabalhos fora dos lotes também nada receberiam.

Segundo informações do *A Verdade Política*, também tinham atendimento médico e de farmácia, sendo a enfermaria instalada provisoriamente em Matosinhos e não no centro do núcleo, o que gerou insatisfação nos colonos, pois teriam que andar meia légua para receberem atendimento. O estado também havia estabelecido oficinas de carpintaria, ferraria – ligeiramente feitas – e olaria para o fabrico de telhas e tijolos por conta dos próprios colonos.

A. J. Costa Couto, em relatório à Inspeção Especial das Terras e Colonização em Minas Gerais em 26 de Agosto de 1889, constata que a colônia encontrava-se em estado de desorganização em virtude da falta de orientação aos diretores. Segundo ele, faltava um regulamento que:

possa orientar os directores em todos os trabalhos, estabelecendo regras fixas e orçamentos, não só para construção de casas, pagamentos de diarias, alimentação de colonos, como em contractos de fornecimentos, e finalmente, em todos os serviços inherentes às colonias, desorganização que infelizmente se nota em todos os nucleos do Governo Geral, situados n'esta provincia (APM: SA-6 Cx. 1; Pc: 3; p.7)

Em 1892 no relatório apresentado à Inspeção Geral pelo delegado engenheiro Júlio César Pinto Coelho, o discurso é um pouco mais otimista informando que todos trabalhavam satisfeitos e os lotes prosperavam dia para dia, apresentando também um bom estado sanitário.

Somente após cerca de dez anos, a colônia atinge um desenvolvimento agrícola considerável. Durante o ano de 1896, por exemplo, segundo o relatório anual do diretor João José Pinheiro, a produção foi de 106:000\$000, sendo 72:000\$000 de produtos agrícolas e 34:000\$000 de materiais, tais como telhas e tijolos. (*Minas Geraes*, 08/01/1897, nº7, ano VI, p. 5). Dois anos depois, a produção aumentou para 129:150\$000, sendo 78:750\$000 o valor da produção agrícola e 50:400\$000 da fabricação de tijolos, telhas e etc. (*O Resistente*, 12/1/1899, nº175, ano IV). Segundo este diretor, tinha-se que reconhecer a “importancia do subsidio que o nucleo traz anualmente para a vida e prosperidade de S. João d’El Rey.” (Ibidem, p.1)

Entre 1889 e 1900, alguns conflitos dentro do núcleo colonial foram registrados. Tanto na Câmara Municipal da cidade quanto em relatórios do núcleo, houve a menção de colonos expulsos por perturbação da ordem. Na Câmara também houve registro de requerimentos de intervenção da administração na demarcação dos lotes, como no caso do brasileiro Manoel da

Silva que pediu o desmanche da cerca no terreno do italiano Augusto por esta danificar os lotes de seus filhos⁴⁶, indicando a existência de conflitos entre os colonos.

A invasão de animais no núcleo foi outro problema que gerou várias reclamações dos colonos, chegando esses a publicarem nota no jornal *A Verdade Política* fazendo suas queixas. O sr. Agostinho da Silva Oliveira, até então diretor do núcleo, em 1889 escreveu ao inspetor das Terras e Colonização que, devido aos vários animais encontrados mortos, receava um conflito entre os colonos e os proprietários.⁴⁷ Esses animais andavam soltos nas estradas e pertenciam aos vizinhos, pessoas as quais, na maior parte, não tinham terreno próprio para pastagem.

Até 1892, as fontes indicam que praticamente todos os colonos em São João del Rei eram de nacionalidade italiana, no entanto, com o abandono de lotes por muitos deles, principalmente por serem pouco férteis – até aquele ano 47 dos 152 lotes haviam sido abandonados –, e por não existir uma grande corrente imigratória para a cidade, alguns brasileiros entraram no núcleo.

Tabela 4 – Mapa estatístico do núcleo colonial (1896/1900)⁴⁸

Nacionalidade	Anos				
	1896 (4ºtrim.)	1897 (4ºtrim.)	1898 (4ºtrim.)	1899 (4ºtrim.)	1900 (2ºtrim.)
Italiana	349	339	345	363	354
Brasileira	271	291	319	351	346
Outras	0	0	0	5	4
Total	620	630	664	719	70

Fonte: APM: SA – 977 [adaptado]

Parece que, em vias de sua emancipação, o núcleo já não era tão homogêneo quanto em seu início, já que quase a metade dos colonos era de nacionalidade brasileira. No entanto, em 1900, dos 346 brasileiros que ali residiam, a maioria tinha menos de doze anos. O mapa estatístico informa que havia 58 brasileiros maiores de doze anos, sendo 33 destes casados, ou seja, mais de 80% eram crianças de até onze/doze anos.

A partir disso duas hipóteses podem ser apresentadas: as famílias nacionais eram grandes, com mais de nove filhos, ou a maioria dessas crianças era a primeira geração de

46 Ref: REC – 192, p. 24; 29/11/1897

47 Ref: SG – 806, 11/10/1889, p. 254.

48 Após a emancipação do núcleo em julho de 1900, os dados estatísticos desse território são inseridos aos da cidade, não havendo informações específicas sobre o local.

descendentes italianos nascidos no Brasil. As estatísticas escolares produzidas alguns anos depois parecem comprovar a segunda hipótese, ao demonstrarem que a maior parte das crianças em idade escolar – de sete a quatorze anos – era filha de italianos.

Todos os colonos se diziam católicos. Segundo o jornal *O Resistente*:

[...]ha dez annos está estabelecida a colonia italiana nesta cidade, sendo as suas crenças as mesmas nossas, como é sabido e como prova a assiduidade com que as suas gentes frequentam aqui as missas dos domingos e dos dias santificados, observando outrossim nos seus batizados, casamentos e enterros as pratica da egreja e da religião.[...] (*O Resistente*, 12/05/1898, nº141, ano IV, p. 1)

Não havia igreja no núcleo, o que de acordo com o jornal citado, não os impediam de realizar seus ritos. O jornal *O Resistente* afirma que a primeira missa ali realizada foi em doze de maio de 1898 na casa do colono Giarola Luigi, celebrada pelo Reverendo Padre João Pimentel, havendo também confissões e comunhões para os colonos nesse dia (*O Resistente*, 12/5/1898, nº 141, ano IV, p.1). Porém, em janeiro de 1889, o *Arauto de Minas* publicou uma nota sobre uma missa campal realizada no dia seis de janeiro, em uma colina, no centro do núcleo colonial, celebrada pelo Reverendo vigário da freguesia de SJDR.⁴⁹ É possível que entre janeiro 1889 e maio de 1898 nenhuma outra missa tenha sido realizada nessa localidade e a divergência na informação tenha sido em razão desse período relativamente longo entre as duas missas citadas.

Em treze de outubro de 1909, anos após a emancipação, uma capela foi inaugurada na colônia José Theodoro, sendo motivo de grande festa:

Realizou-se no domingo a inauguração da capella do Sagrado Coração de Jesus, erecta, a esforços do padre franciscano, fr. Jose, na Colonia José Theodoro. Foi enorme a affluencia de pessoas que, da Colonia José Theodoro, Colonia do Marçal desta cidade e de Santa Rita, se dirigiram para a pittoresca localidade onde foi levantada a nova capella. Desta cidade e de Santa Rita correram vários trens especiaes, conduzindo passageiros, calculando-se em perto de 2000 o numero de pessoas que compareceram a festa[...]. (*A Opinião*, 13/10/1909, nº27, ano III, p. 1)

Assim como em várias localidades do Brasil, os italianos ali também criaram uma associação, porém, segundo Mariana Teixeira (2011), parece que a iniciativa não partiu deles. A autora afirma que foi o sr. Afonso de Azevedo, médico do núcleo naquele momento, que propôs aos imigrantes a criação de uma sociedade de auxílios mútuos cujo objetivo seria socorrer os sócios com remédios. Foi a partir disso que, em outubro, foi realizada uma reunião

49 *Arauto de Minas*, 19/01/1889, nº 30, ano XII, p. 2.

para dar início a uma Sociedade. Em novembro, sessenta sócios já haviam se inscrito dando origem a Sociedade italiana *Figli del Lavoro*⁵⁰. que atuou durante anos e preparava diversas atividades para adquirir fundos, como corridas de cavalos e leilões.

Nos grandes eventos da cidade, como nas festas cívicas, a Sociedade sempre enviava representantes. Além disso, organizava as festas de vinte de setembro em comemoração à unificação italiana e também convocava os italianos, nos momentos de tragédias ou de guerra na Itália, a enviarem contribuições ao país. A criação da Sociedade então tinha como objetivo ajuda e auxílio, porém, como afirmou Seyferth (1996), o surgimento da maioria das associações não teve relação direta com os sentimentos de etnicidade, mas acabaram por reforçar a solidariedade grupal e, assim, transformaram-se em algo mais do que simples meios de assistência e locais de lazer. Elas deram visibilidade aos imigrantes, principalmente nas áreas urbanas, o que ajudou a demarcar identidades.

Não eram apenas os italianos que se representavam nos eventos brasileiros, o contrário também acontecia. Quando festas ocorriam na colônia, toda a cidade era convidada a participar. A população também se mostrava solidária à colônia em seus momentos de tristeza, como na morte do Rei Humberto: “Esta cidade também rendeu seu preito de homenagem à memória do grande Rei Humberto I. Toda a população se associou à colônia italiana, acompanhado-a em todas as manifestações de dor e pesar por este luctoso acontecimento.” (*O Combate*, 15/08/1900, nº6, ano I, p. 2)

De 1888 até a segunda década do XX, vários italianos deixaram a cidade, havendo uma baixa fixação do imigrante assim como na maioria do estado de Minas Gerais. Segundo os dados do censo de 1920, havia em toda cidade de São João del Rei 891 estrangeiros, sendo que destes 484 eram italianos.⁵¹ Em artigo publicado em outubro de 1899, sobre a intenção do governo estadual em emancipar o núcleo, *O Resistente* fez uma síntese da existência do núcleo em SJDR, afirmando que ele havia passado por diversos momentos de desorganização em seu início e também quando o governo estadual passou sua administração para Câmara Municipal⁵², em que a falta de uma fiscalização e superintendência eficaz resultaram em “rixas continuas entre os colonos, o abandono das casas e sua demolição, sendo vendido os

50 As reuniões aconteciam em espaços variados, como nos salões da Sociedade Instrução e Recreio, no salão da Philarmônica e no salão do Club S. Joanense. (TEIXEIRA, 2011)

51 Estrangeiros (imigrantes oriundos da Alemanha, Espanha, Inglaterra, Itália, Portugal, Turquia, entre outros) por distrito: São João del Rei -789; Santa Rita do Rio Abaixo: 16; N. S. da Conceição da Barra: 20; N. S. de Nazaré: 20; S. Gonçalo do Ibituruna: 28; Santo Antônio do Rio das Mortes: 6; S. Sebastião da Vitória: 4; S. Miguel do Cajuru: 4; S. Francisco da Onça:4.

52 De acordo com as fontes, tempo depois, o núcleo voltou a ser responsabilidade do estado.

materiaes; a devastação de plantações e mattos, sendo a única preocupação dos colonos fazer dinheiro para se ausentarem em busca de fortuna em outra parte” (*O Resistente*, 17/08/1899, nº231, ano V, p. 1), sendo a produção anual inferior à seis contos de réis.

Porém, segundo esse jornal, houve também momentos de considerável prosperidade a partir de 1894, quando foi nomeado para o cargo de diretor o sr. João José Pinheiro que:

em pouco tempo de administração fez reerguer florescente a cultura das terras, conseguiu a reedificação das casas nos lotes e a demarcação exacta destes, pondo termo às querellas e disputas anarchicas nas colonias, cujo desenvolvimento crescente se tem mez a mez patenteado na elevação da somma de seus productos, que ao findar do anno ultimo attingiu a consideravel importância de duzentos conto (*O Resistente*, 17/08/1899, n.231, ano V, p.1)

O discurso de que a falta de tutela do estado levou o núcleo de São João del Rei a um abandono quase total era argumento do jornal *O Resistente* que se mostrou contrário à emancipação naquele momento, por considerar que era cedo, pois os colonos ainda não estavam dotados de amor à terra, precisavam ser “nacionalizados” para que não a abandonassem.

Foi emancipado em 1900, pelo decreto nº1392, de 2 de julho, em conformidade com o n. 3 do artigo 89, do decreto n. 1258 de 21 de fevereiro do ano de 1899 o qual estabelecia que se decorridos dez anos da instalação de um núcleo colonial e a metade dos lotes estivessem ocupados este poderia ser emancipado.⁵³ Ou seja, decorridos cerca de onze anos, o núcleo colonial de São João del Rei foi emancipado, suspendendo-se os auxílios aos colonos e retirando-se a presença de administrador local – diretor do núcleo.

Pelos dados do censo de 1920, não foi possível identificar quantos dos italianos que permaneceram na cidade ainda estavam estabelecidos no antigo núcleo⁵⁴, que no momento de sua emancipação, como mostrado no mapa anterior, tinha um total de 354 indivíduos de nacionalidade italiana. Porém, acredita-se que boa parte dos 484 italianos residiam ali, já que as estatísticas escolares do início do XX apontam que mais de 80% crianças das colônias do Marçal e José Theodoro⁵⁵ eram filhas de italianos.

Porém, é importante ressaltar que, segundo Teixeira (2011), embora poucos italianos, a princípio, foram morar na região urbana de São João del Rei, aos poucos, principalmente em

53 Decreto nº 1258, Capítulo VII, Artigo 89, nº3; 1899, p. 82

54 Regina Célia Giarola afirma que muitos imigrantes aos poucos buscaram se estabelecer na região urbana da cidade, ocupando-se de ofícios como sapateiros, marceneiros, barbeiros e etc. (GIAROLA. *O italiano em SJDR (1888/1930)*. Monografia da pós-graduação: Funrei, 1996)

55 Mesmo após a emancipação, nos documentos oficiais e também nos jornais essa é a nomenclatura encontrada para designar os territórios do antigo núcleo.

decorrência das dificuldades vivenciadas no núcleo colonial, a presença desses sujeitos na área considerada urbana tornou-se maior, não apenas como habitantes, mas também como investidores comerciais. Analisando os impostos sobre Indústrias e Profissões nas primeiras décadas do século XX, esta autora encontrou variados estabelecimentos pertencentes às famílias de italianos da cidade, tais como mercearias, tavernas, pequenas fábricas de sapatos, padarias, alfaiatarias, ente outros.

Considerando o crescimento industrial de SJDR nesse período, é plausível afirmar que alguns desses imigrantes foram trabalhar nas indústrias ali instaladas. Com base nos livros do Alistamento Eleitoral, Teixeira (2011) destacou que enquanto a maioria dos indivíduos com sobrenomes italianos, residentes na região colonial, declarava-se como lavradores, aqueles residentes na área urbana, em grande parte, declaravam-se como operários. Assim, pode-se dizer que, também em São João del Rei, houve diferentes experiências de imigração.⁵⁶

A inserção do imigrante no Brasil, portanto, teve vários motivadores e se deu de formas variadas. Eles vieram para as fazendas, centros urbanos e núcleos coloniais. Segundo Kreutz (2000), o estabelecimento de núcleos etnicamente homogêneos favoreceu a formação de uma estrutura comunitária em apoio a um projeto escolar, religioso e sociocultural. No entanto, isso não parece ter acontecido no núcleo de São João del Rei.

Embora fosse constituído, em boa parte, por italianos, não parece que estes construíram essa estrutura. Apesar da criação da Sociedade *Fligi del Lavoro* e das festas comemorativas de eventos importantes na Itália, não chegaram a edificar igrejas e escolas e nem mesmo um periódico italiano⁵⁷ como meios de difusão/preservação, por exemplo, da língua. Talvez o grande número de italianos que abandonou o núcleo entre 1889 e 1896⁵⁸ e o fato de não estarem numa situação de isolamento tenham impedido sua construção, ou talvez seja simplesmente em razão dessas instituições – igreja e escola – terem significados diferentes para aqueles italianos ou porque a luta pela própria sobrevivência tenha se mostrado mais urgente. Enfim, essa é uma questão ainda em aberto.⁵⁹

56 Pode-se considerar, pelo menos, três experiências de imigração em SJDR: a rural – para aqueles que foram trabalhar nas fazendas –, a urbana e a colonial. Este trabalho, teve como foco esta última, uma vez que tem como recorte o núcleo colonial.

57 Em 1889, na carta enviada ao periódico italiano *Gazeta dell'a Emilia* o italiano Carlo Sartini fala da possibilidade de criação de um jornal italiano em SJDR, mas isso não foi concretizado.

58 Em outubro de 1889 havia 724 colonos, sendo 719 italianos. Ao final de 1891, havia 500 colonos todos italianos. No início de 1896 havia 338 italianos, sendo que entre este ano e julho de 1900, 44 saíram e 77 entraram.

59 No capítulo 2 esse assunto será retomado no que se refere às escolas.

1.3 – A tradição escolar

Roselys dos Santos (1999) afirma que a história da emigração italiana para a América pode ser apresentada a partir de três momentos históricos: o primeiro, entre 1875 e finais do XIX, quando a maioria dos contingentes emigrantistas era constituída por camponeses. Estes, em grande parte, eram meeiros, rendeiros e pequenos proprietários. O segundo momento ocorre a partir do final do século XIX até 1914. Neste, a emigração torna-se comum não apenas para camponeses, mas também para artesãos e trabalhadores urbanos atingidos pela sucessão de crises econômicas que atingiram a Europa antes da Primeira Guerra. Já o terceiro momento ocorre entre as duas Guerras, sendo a América a esperança daqueles que viveram de perto os horrores dos conflitos.

O núcleo colonial de São João del Rei recebeu a maioria de seus colonos italianos nesse primeiro momento. Os mapas estatísticos do núcleo, entre 1896 e 1900, indicam que mais de 90% dos colonos, incluindo todas as nacionalidades, eram lavradores.

Tabela 5 – Profissões dos colonos (1896/1900)⁶⁰

Anos	Profissões						Total
	Lavradores	Artistas	Comerciantes	Industriais	Funcionários	Diversas	
1896 (4ºtrim.)	600	0	5	12	3	0	620
1897 (4ºtrim.)	602	7	7	12	2	0	630
1898 (4ºtrim.)	636	7	7	12	2	0	664
1899 (4ºtrim.)	691	7	7	12	2	0	719
1900 (2ºtrim.)	674	7	7	12	2	0	702

Fonte: APM: SA- 977. [adaptado]

Dos poucos que não se ocupavam da lavoura, praticamente todos eram italianos. Porém, eles representavam uma parcela muito pequena da população do núcleo, o perfil dos colonos nascidos na Itália era de lavrador:

⁶⁰ Nestes dados estão inclusos todos os colonos, incluindo os menores de doze anos, que muito provavelmente foram inseridos na categoria de lavradores.

Tabela 6 – Profissões dos colonos italianos (1896/1900)

Anos	Profissões						
	Lavradores	Artistas	Comerciantes	Industriais	Funcionários	Diversas	Total
1896 (4ºtrim.)	330	0	5	12	2	0	349
1897 (4ºtrim.)	314	6	7	12	0	0	339
1898 (4ºtrim.)	320	6	7	12	0	0	345
1899 (4ºtrim.)	338	6	7	12	0	0	363
1900 (2ºtrim.)	329	6	7	12	0	0	354

Fonte: APM: SA- 977 [Adaptado]

Do total de italianos nesses anos, 289, 306, 313, 324 e 318, respectivamente, eram maiores de doze anos, então, provavelmente, exerciam a profissão.

A apresentação desses dados corrobora a afirmação de que até o final do XIX o camponês foi o elemento predominante na corrente emigratória italiana. Sendo assim, é necessário buscar como estava, naquele momento, a situação escolar na Itália principalmente em suas áreas predominantemente agrícola. Bertonha (2016) afirma que ainda num contexto de construção e afirmação dos Estados-Nação, no qual as escolas eram de importância crucial, pois somente a partir delas é que a “língua nacional” poderia se tornar a língua falada e escrita pela maioria da população, grande parte dos países europeus passou por um desenvolvimento escolar intenso. Entre 1840 e 1880, segundo esse autor, o crescimento demográfico na Europa ocidental foi de 33%, mas o número de crianças indo para a escola aumentou 145%, indicando que o aumento da matrícula e frequência escolar não se deu apenas pelo crescimento populacional.

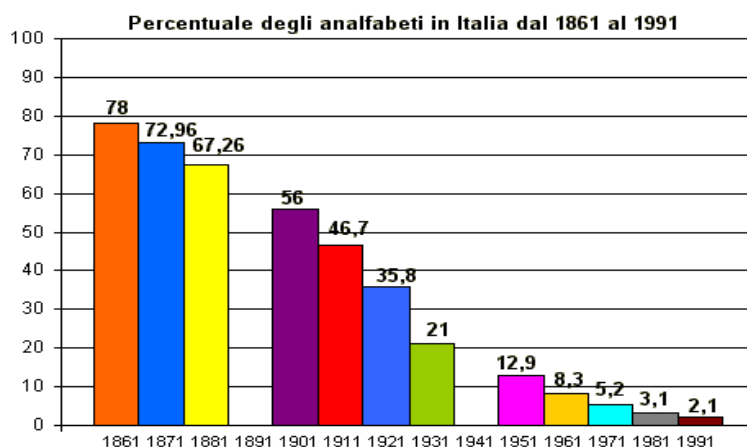
Segundo Rosa Fiore (2008), até a primeira metade do XIX a situação escolar na Itália era deprimente, fortemente prejudicada pelas acentuadas diferenças regionais, pelo posicionamento do clero inclinado à manutenção do *status quo*, convencido de que a instrução, se ampliada para a maioria da população, poderia ser danosa estimulando ambições excessivas e além de significar riscos de rebeliões.

No período imediato à unificação, a “culturalização” dos estratos inferiores da sociedade torna-se necessária. A burguesia emergente também sentia a urgência de instrução não apenas como parte de um projeto político de formação da nação italiana, mas quanto ao

propósito de renascimento econômico e de conquista do grau de civilidade considerado indispensável à fundação moral do novo Estado.

De acordo com Luca Seriani (2011), o trabalhador analfabeto poderia ser compatível com uma sociedade fundamentalmente agrícola, principalmente se tratando de agricultura de subsistência, mas não com uma sociedade industrial. A população alfabetizada, nos anos 60 do XIX, estava concentrada no norte ocidental do país (Piemonte 58%, Lombardia 55%, Liguria 44%), que era economicamente mais dinâmico, diminuindo no norte oriental (Vêneto 35%, Emilia 28%), provavelmente agrícola, em parte da Itália central (Toscana e Lazio 32%), sendo ainda menor nas outras regiões (oscilando em 20 e 21% em Marche, Umbria e Campania e 12 e 13% em Basilicata e Calabria). Esses dados apresentados por Seriani indicam, portanto, que as áreas mais urbanas, geralmente, apresentavam maiores taxas de alfabetizados. É importante ressaltar que dessa população alfabetizada, os homens representavam a maioria.

Segundo Fiore (2008), a Lei Casati de 1859 representa o nascimento do sistema escolar italiano, instituindo a instrução elementar gratuita e dividida em dois graus, com duração de dois anos cada. Apesar dessa lei e das outras reformas posteriores, nas regiões onde a taxa de analfabetismo era mais elevada e as condições sociais mais atrasadas, esse sistema escolar foi de difícil implementação. Entre 1861 e 1871 no Centro-Sul e em Emília a taxa de redução é considerada inferior a 10%, enquanto na Itália setentrional a redução atinge ou supera os 10%. Porém, mesmo que de forma lenta, o analfabetismo no país apresentou um acentuado declínio entre a segunda metade do XIX e meados do XX. Entre os anos próximos ao recorte temporal desta pesquisa (1888/1914), houve uma queda no percentual de analfabetismo na Itália de aproximadamente 20%:



Fonte: DAL PASSO, Fabrizio. Storia della scuola italiana, in “Il codice della scuola” vol. II, a cura di Barberio Corsetti L., Cirillo P., Ciarrapico E., Croce D., Scribano G., La Scuola, Brescia 2003.

Angelo Trento (1989) afirma que, do elevado número de italianos residentes no Brasil, em sua maioria, tratavam-se de analfabetos ou semianalfabetos. Em relação aos italianos que estiveram no núcleo de São João del Rei já foi dito que eram, em sua maioria, lavradores provenientes de regiões do norte italiano, Vêneto e Emilia Romanha, lugares onde a taxa de analfabetismo era alta, como demonstrou Fiori (2008). Assim, ao final do século, XIX, quando a cidade recebeu uma quantidade considerável de imigrantes, grande parte destes não sabia ler e escrever.

Analisando as entradas de imigrantes na Hospedaria Horta Barboza, em Juiz de Fora, no ano de 1896, Botelho, Braga e Andrade (2007) identificaram um número elevado de crianças menores de dez anos e também uma grande presença de indivíduos entre vinte e quarenta anos. Isso, segundo os autores, indica um movimento migratório envolvendo, principalmente, famílias em constituição, já que naquela época, na Europa, a média de idade com que as pessoas costumavam se casar era alta. Então os pais estariam nas faixas etárias superiores a 25 anos e os filhos com menos de dez anos.

No núcleo de São João, entre 1896 e 1900, a maioria dos italianos era maior de doze anos, sendo o número de homens pouco maior que o de mulheres, havendo no decorrer desses anos um aumento do número de casados em relação ao de solteiros:

Tabela 7 – Colonos Italianos (1896/1900)⁶¹

Anos	Homens	Mulheres	Maiores de 12 anos	Menores de 12 anos	Solteiros	Casados	Viúvos
1896 (4º trim.)	185	164	289	60	168	171	10
1897(4º trim.)	177	162	306	33	137	193	9
1898 (4º trim.)	179	166	313	32	131	204	10
1899 (4º trim.)	190	173	324	39	95	258	10
1900 (2º trim.)	185	169	318	36	92	252	10

Fonte: APM: SA-977 [adaptado]

Estes dados, aliados à informação de que quase todas as crianças de nacionalidade brasileira residentes no núcleo de SJDR em idade escolar entre os anos finais da década de

61 No número de solteiros estão inclusos os menores de doze anos.

1890 e a década de 1910, tinham pais italianos, parecem confirmar que o núcleo foi composto, em sua maioria, por famílias ainda em constituição.⁶²

Sendo a maior parte desses italianos maiores de doze anos, se poderia pensar que muitos teriam cursado pelo menos os primeiros anos da escola elementar em seu país de origem. Porém, confirmando os dados apresentados sobre a situação na Itália, apenas aproximadamente 11% dos colonos italianos sabiam ler e escrever. Entre o total de italianos, ao final dos anos 1896, 1897, 1898, 1899 e meados de 1900 o número de alfabetizados era de 28, 38, 38,44 e 44, respectivamente.

No início do século XX, correspondente aquele segundo momento caracterizado por Santos (1999), há uma mudança no perfil do imigrante italiano. Segundo Anastasia (1990), no período transcorrido entre 1905 e 1916, em Minas, há um incremento significativo de elementos do sexo masculino, solteiros e alfabetizados destinados às colônias urbanas⁶³ e rurais. De acordo com esta autora, em 1910, o percentual daqueles que sabiam ler e escrever era de 73,5% nas colônias urbanas, enquanto nas rurais era de 33,9%, chegando a 60,9% em 1916.

Segundo Maysa Rodrigues (2009), na zona colonial de Belo Horizonte, em 1910, das 1162 pessoas, 712 sabiam ler e escrever, indicando um percentual de 61,3% de alfabetizados. Dessa população total, 464 eram italianos.⁶⁴ Se 73,5% destes italianos sabiam ler e escrever, ou seja, cerca de 341 desses imigrantes, embora quase 60% das pessoas que ocupavam estas colônias fossem de nacionalidade brasileira, incluindo os filhos desses nascidos no Brasil, 47,9% do total de alfabetizados de toda a zona colonial dessa cidade eram de nacionalidade italiana.

Segundo o levantamento da Secretaria de Agricultura de São Paulo, entre 1908 e 1932, dos imigrantes que entraram no país pelo porto de Santos, 91,1% dos alemães, 89,9% dos japoneses, 71,3% dos italianos, 51,7% dos portugueses e 46,3% dos espanhóis eram alfabetizados (KREUTZ, 2000). Se até o final do XIX, os italianos emigrados eram majoritariamente camponeses analfabetos, a entrada de um grande número de pessoas que sabiam ler e escrever ao longo do XX – apesar de os dados acima não serem uma

62 Entre os anos de 1896 e meados de 1900, dos quarenta casamentos registrados, 35 foram de italianos. Os mapas estatísticos também indicam o nascimento de 124 crianças, mas são confusos em relação a quais eram filhas de brasileiros e quais eram filhas de italianos.

63 Os núcleos urbanos referenciados pela autora são os cinco da capital Belo Horizonte, criados no final dos anos 90 do XIX: os núcleos Carlos Prates e Américo Werneck, criados em 1896 e implementados em 1898; e os Afonso Pena, Bias Forte e Adalberto Ferraz, em 1899.

64 Em Belo Horizonte, a maioria dos imigrantes estava fora da zona colonial. (RODRIGUES, 2009)

representação completa de cada grupo – podem indicar uma mudança de perfil, mas também uma expansão do sistema escolar na Itália.

Infelizmente, não foram encontrados dados censitários do núcleo após sua emancipação. Mas acredita-se que não houve corrente imigratória para seu território nesse período, assim os italianos que ali estavam eram os mesmos que entraram ainda no XIX e permaneceram. Desse modo, o perfil predominante, provavelmente, ainda era o de lavrador em condição de analfabetismo. Segundo a estatística escolar da colônia do Marçal em 1907, dos 44 nomes de pais indicados – mais de 80% italianos – apenas dois eram negociantes, sendo o restante lavradores.

A tradição escolar dos imigrantes variava, portanto, entre os diferentes grupos étnicos – italianos, alemães, japoneses e outros – e também dentro de um mesmo grupo dependendo da sua região de proveniência e período de vinda para o Brasil. Os estudos indicam que aqueles provenientes de regiões com alguma tradição escolar, geralmente, foram os que mais se movimentaram em busca de instrução para seus filhos, seja reivindicando escolas públicas ao governo brasileiro, seja criando suas próprias escolas. As relações estabelecidas pelos colonos e descendentes fixados em São João del Rei com o processo de escolarização é um dos assuntos a serem discutidos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2:

PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: A INSTRUÇÃO PARA OS FILHOS DOS IMIGRANTES ITALIANOS EM SÃO JOÃO DEL REI

Segundo David Hamilton, o processo de escolarização visa promover uma aprendizagem a partir de modos de ensino formalizados e institucionalizados. Nesses termos, pode-se analisar esse processo quando se identifica um elemento ou um conjunto deles em determinado contexto histórico, tais como: pessoal educacional distinto, por exemplo, professores; instrumentos educacionais distintos, por exemplo, materiais pedagógicos; e instalações educacionais distintas, escolas (HAMILTON *apud* MASCHIO, 2014). Hamilton (2001) afirma que a emergência da escolarização no Ocidente não ocorreu de forma linear e evolucionária; ideias, por vezes desordenadas, combinaram-se a outras extraídas de diferentes sistemas complexos gerando novas premissas e práticas. Autores europeus e norte-americanos, como Comenius, por exemplo, considerados inovadores, agregaram às suas concepções de educação escolar pensamentos presentes em obras da antiguidade clássica e também da Idade Média.

A escolarização se organiza e se desenvolve não apenas de acordo com ideias, mas também a partir das relações e transformações ocorridas na sociedade na qual está inserida. Assim, parece plausível afirmar que a escola primária da Primeira República no Brasil não foi o resultado de evolução das formas anteriores de escolarização. Houve mudanças, rupturas, e também permanências.

Um importante marco para a organização da instrução pública foi a Lei Geral do Ensino de 15 de outubro de 1827. No entanto, é importante lembrar que esta não foi uma lei pioneira relacionada à organização do ensino público. No período colonial, a Reforma dos Estudos Menores, promovida por Pombal na segunda metade do XVIII, foi responsável pela introdução, ainda que de forma precária, da educação pública em várias regiões do Reino de Portugal, além de ter sido importante no processo profissionalização do professor público.

A organização instituída no período imperial apresentava continuidades com essa reforma, assim como na Primeira República também houve continuidades com o período anterior, apesar de todo um esforço em se romper com o que era considerado um atraso e a busca por uma modernização do ensino. No final do século XIX e início do XX, período o qual o país recebeu imigrantes de várias nacionalidades, o sistema escolar brasileiro, ainda em organização, não atendia a uma parte considerável da população. Assim, para compreender o

processo de escolarização dos filhos dos imigrantes italianos inseridos no núcleo colonial de São João del Rei, torna-se necessário verificar se esses sujeitos estavam contemplados nas políticas educacionais do estado de Minas Gerais. Analisar o processo de escolarização desses sujeitos requer situá-los no contexto escolar dessa cidade na Primeira República, além de trazer uma discussão sobre as escolas étnicas italianas criadas no país no período em análise.

2.1 – As escolas da Primeira República em Minas Gerais

O discurso educacional nas primeiras décadas republicanas do país, segundo Rodrigues (2014), assumiu importante papel no sentido de fortalecer o regime a partir dos valores apregoados e para se construir a nação brasileira, sob a égide da modernidade. O debate acerca da necessidade de educação do povo dava continuidade à ideia, defendida principalmente após a Independência pelas elites intelectuais e políticas, de difusão da civilização e progresso por meio da escola. Em comparação ao período imperial, segundo Veiga (2011), a atuação republicana teve uma característica reformista mais intensa, voltando-se para a reforma das instituições que, por sua vez, transformariam os indivíduos e, conseqüentemente, a sociedade.

Vinculando o Império àquilo que era considerado atrasado, as escolas imperiais foram representadas sob o signo da precariedade. As casas onde aconteciam as aulas foram identificadas como pardieiros pobres e ineficazes. As ideias e as práticas pedagógicas estariam superadas, além da ausência ou má formação do professor. (SCHUELER; MAGALDI, 2008) Pretendendo-se reinventar a nação e inaugurar uma nova era, seria necessária, portanto, uma nova escola que formaria o cidadão republicano.

Fazendo jus ao federalismo, a instrução primária ficou a cargo dos estados e municípios. Segundo Veiga, “a política educacional federalizada, no contexto republicano, introduziu uma relação entre as reformas educacionais e o localismo político como expressão do governo das oligarquias.” (VEIGA, 2011, p. 161) Ou seja, a permanência da responsabilidade dos estados sobre as políticas referentes ao ensino público primário possibilitou a continuidade das relações de clientelismo, proporcionando ainda mais visibilidade e legitimidade às ações das elites locais.

De acordo com Rodrigues (2014), em Minas, a política de educação nos anos iniciais da República foi marcada pelas tentativas de reorganização do ensino dadas pelas variadas reformas educacionais as quais pretendiam promover a transformação da instrução pública.

Entre 1888 e 1914, pelo menos quatro reformas e/ou revisões dos regulamentos do ensino primário foram implementadas no estado. Esses regulamentos deram nova organização ao serviço de fiscalização, diferentes classificações para os estabelecimentos de ensino primário, fixaram horários e programas, tendo como base a premissa de uma instrução elementar gratuita e obrigatória.

Quadro 1 – Reformas e Regulamentos da instrução em Minas (1892 a 1911)

Leis e Decretos	Classificação das escolas	Frequência mínima	Idade escolar
Lei nº 41 de 1892 e Decreto nº 655 de 1893	Urbanas	25	7 aos 13 anos para ambos os sexos.
	Distritais	20	
	Rurais	15	
Lei nº 281 de 1899 e Decreto nº 1348 de 1900	Urbanas	20	7 aos 13 anos para ambos os sexos.
	Distritais	20	
	Escolas das colônias..	15	
Lei nº 439 de 1906 e Decreto nº 1960 de 1906	Escolas isoladas:		7 aos 14 anos para meninos e 8 aos 12 para as meninas.
	Urbanas	30	
	Distritais	25	
	Coloniais.....	20	
	Grupos escolares ⁶⁵		
Lei nº 533 de 1910 e Decreto nº 3191 de 1911	Escolas Isoladas:		7 aos 14 anos para ambos os sexos.
	Urbanas	30	
	Distritais	25	
	Rurais ou coloniais...	20	
	Grupos escolares:		
	Da Capital	30X nº de cadeiras ⁶⁶	
	Urbanos.....	30 X nº de cadeiras	
Distritais.....	25 X nº de cadeiras		

Fonte: Coleção de Leis e Decretos mineiros

Como apresentado na tabela, a reforma de 1906 instituiu no estado os grupos escolares. Estes, de acordo com Diana Vidal (2006), constituíram-se como escolas graduadas, sendo o ensino seriado e sequencial, regulado pela introdução da figura do diretor, o que oferecia maior organicidade à escolarização e produzia uma nova hierarquia funcional pública. Assumiram nas quatro primeiras décadas republicanas a posição de uma “escola de verdade” a uma parte da população brasileira. Fundaram, segundo esta autora, “uma representação de ensino primário que não apenas regulou o comportamento, reencenado cotidianamente, de

65 Não há a indicação da frequência mínima nos grupos nesse regulamento, mas provavelmente era de acordo com sua classificação (urbano ou distrital), multiplicada pelo número de cadeiras.

66 A frequência mínima para os grupos escolares não se aplicava ao 4º ano do curso primário. (LEIS E DECRETOS MINEIROS, DECRETO nº 3191 de 1911)

professores e alunos no interior das instituições escolares, como disseminou valores e normas sociais (e educacionais).” (VIDAL, 2006, p. 9)

No entanto, as várias dificuldades de implantação das escolas graduadas em diferentes regiões, não apenas de Minas, mas de todo o país, principalmente pelo alto custo que representavam, significaram a manutenção das escolas isoladas que funcionavam a partir do “modelo multisseriado”. Segundo Gouvêa e Souza (2016), em termos quantitativos – em unidades e matrículas – as escolas isoladas e reunidas, cujas condições de funcionamento e financiamento, comparadas aos grupos, eram precárias, imperaram em várias localidades do país. Porém, alguns autores apontam a necessidade de se relativizar esse diagnóstico de precariedade. Juliana Viega e Ana Galvão afirmam que, embora a situação de debilidade, provavelmente, “deva ter caracterizado as escolas isoladas de vários lugares do Brasil, não há garantias de que todas elas se encontravam no mesmo quadro de precariedade.” (VIEGA; GALVÃO, 2013, p. 496)

Portanto, os grupos escolares, considerados como o modelo de escola moderna, emergiram ao longo das duas primeiras décadas republicanas em vários estados.⁶⁷ Mas, a disseminação desse tipo de escola não se estendeu a todo território nacional. Formas e práticas de educação herdadas do oitocentos, tais 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.” (VIEGA; GALVÃO, 2013, p. 46) Além disso, apesar da crescente preocupação com a instrução primária e sua ampliação para as diversas camadas da população, sendo o analfabetismo eleito pelas elites como o maior problema a ser vencido, a extensão do ensino primário ainda se mostrava muito limitada na maior parte do Brasil.

O governo mineiro, numa tentativa de melhor organizar e difundir a instrução primária, num curto período criou várias leis, decretos e regulamentos buscando (re)formar as estruturas do sistema educativo e também impor mudanças mais concretas, estabelecendo, por exemplo, programas e horários. O estado, no entanto, não tinha condições de implementar todas essas mudanças por todo o território, faltando, entre outras, condições financeiras e materiais. Adiante, será apresentado em que medida as crianças filhas de imigrantes foram contempladas nessa política e no discurso educacional.

67 São Paulo (1893), Rio de Janeiro (1897), Maranhão e Paraná (1903), Minas Gerais (1906), Bahia, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Santa Catarina (1908), Mato Grosso (1910), Sergipe (1911), Paraíba (1916) e Piauí (1922). (VIDAL, 2006)

2.2 – As escolas coloniais e as escolas étnicas

Como apresentado anteriormente, o grupo escolar não se consolidou como modelo hegemônico de escola na Primeira República. Parte considerável da população mineira foi escolarizada por meio das escolas isoladas e reunidas – ou agrupadas. Essas escolas, em determinados momentos, tiveram diferentes classificações. Aquelas classificadas como coloniais promoveram a escolarização das crianças que moravam nos núcleos coloniais, entre elas, os filhos dos imigrantes.

Segundo o artigo 60, do Regulamento nº 108 de 1888, relativo ao serviço de imigração em Minas, caberia ao governo criar nos núcleos coloniais escolas de ensino primário. Entretanto, na lei nº 41 de 1892, que dava nova organização à instrução pública no estado, não há nenhuma referência a esse dever do estado. Qualquer escola que tenha sido criada em alguma colônia, provavelmente, foi classificada como escola rural. Na legislação educacional, somente a partir de 1899, na lei nº 281, as “escolas coloniais” aparecem como responsabilidade do governo: “haverá uma escola mixta em cada colônia agrícola, mantida pelo Estado, se a respectiva população escolar for superior a vinte meninos de ambos os sexos.”⁶⁸ (Lei nº 281; § 3, 1899, p. 41)

Nesse mesmo ano, o decreto nº 1258, que aprovou novo regulamento dos núcleos coloniais, em seu artigo 4º determina que, para a fundação de um núcleo, deveria estar em seu orçamento as despesas necessárias para a construção de casas para os colonos, casa para a administração, além de casa que servisse para a instalação de uma escola. Ou seja, teoricamente, a oferta de instrução primária para os filhos dos colonos estava na pauta do governo.

Segundo o decreto nº 1960 de 1906, assim como o nº 3191 de 1911, as escolas de colônias eram aquelas que funcionavam dentro das colônias do estado, sendo que o decreto nº 3191 determina que nas colônias haveria de uma até duas escolas singulares – ou isoladas –, ou seja, teria apenas uma escola mista para toda a população escolar ou uma feminina e uma masculina se houvesse um grande número de crianças em idade escolar, além de prédios para que essas fossem instaladas. O regulamento geral dos núcleos coloniais de 1911, em seu artigo nº 13, reafirma que em cada colônia seria construído um prédio modesto para a instalação de uma escola mista. (Decreto nº 3390, dezembro de 1911)

68 Os núcleos coloniais são considerados colônias agrícolas.

Viu-se, portanto, que tanto a legislação sobre o serviço de imigração quanto a legislação educacional mineira previu a criação de escolas públicas nos núcleos coloniais do estado. No entanto, isso não significa que foram realmente criadas, instaladas e providas. Segundo as mensagens dos presidentes mineiros, até 31 de março de 1910, existiam, em todo o estado, 1438 cadeiras isoladas, sendo 364 urbanas, 1062 distritais e 12 coloniais. No primeiro semestre de 1911, funcionaram 11 escolas coloniais, ou seja, além de criadas foram instaladas e providas.

De acordo com os dados informados na mensagem de 1916, em 1912 e 1913 houve um crescimento desse número existindo, respectivamente, 19 e 20 escolas coloniais em Minas. No entanto, há uma pequena queda em anos posteriores e novo crescimento nos anos 20. A queda, provavelmente, deve-se à emancipação de alguns núcleos nesse período, enquanto o crescimento se deve à criação de novos.

Tabela 8 – Escolas Coloniais existentes em Minas (1909/1925)

Ano	Número de escolas coloniais
1909	12
1910	12
1911	16
1912	19
1913	20
1914	21 ⁶⁹
1915	18
1916	–
1917	16
1918	14
1919	13 ⁷⁰
1920	15
1921	24
1922	22
1923	23
1924	22

69 Dezenove cadeiras estavam providas. (Nem todas as mensagens informam quais cadeiras coloniais estavam providas ou vagas. A maioria apenas informa o provimento relativo ao total de cadeiras isoladas no estado.)

70 Todas as 13 cadeiras estavam providas.

Fonte: Relatórios dos presidentes do estado de Minas Gerais de 1916 a 1926.⁷¹ Disponíveis em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

Segundo os dados apresentados por Rodrigues (2014), entre 1854 e 1947 existiu em Minas Gerais cerca de 41 núcleos coloniais dispersos em seu vasto território, onde foram acolhidos imigrantes ingleses, alemães, belgas, suíços, entre outros, mas principalmente italianos. Considerando as diferentes datas de criação e emancipação, parece correto afirmar que foi criada uma escola pública em cada um deles. Porém, apesar dos decretos de criação e até mesmo com o provimento da cadeira, essas escolas nem sempre funcionavam – isso será discutido mais adiante na apresentação da escola da colônia em São João del Rei.

Consideradas escolas isoladas, não havia, pelos regulamentos do ensino primário, nenhum programa específico para as escolas coloniais. Estas, geralmente, deveriam seguir os programas para as escolas rurais ou distritais, os quais tinham como conteúdo básico o ensino da leitura e escrita, aritmética, língua pátria e história do Brasil. Também não havia nenhuma formação diferenciada para os professores que ocupariam essas cadeiras. Nos regulamentos e programas da Escola Normal em Minas Gerais não foram encontradas orientações para uma formação diferenciada para aqueles que ensinariam crianças que, possivelmente, não falavam o português e tinham outras referências culturais de acordo com o grupo as quais se identificavam.⁷²

Como demonstrado no capítulo 1, além dos imigrantes, também havia nacionais nos núcleos, o que indica que as escolas coloniais atenderiam não apenas os filhos de imigrantes. Além da escola funcionar como instrumento para homogenização cultural, a possibilidade de crianças filhas de brasileiros nessas escolas também pode ter sido fator importante para a não distinção do programa. Entretanto, o fato de os professores não conhecerem a língua e outros

71 Os dados até o ano de 1915 estão presentes na mensagem de 1916, o restante está nas mensagens posteriores. É importante lembrar que a mensagem de um ano, geralmente, traz um relatório do ano anterior. Por exemplo, a informação do número de escolas em 1915 está na mensagem de 1916.

72 Pela pesquisa, somente após a política de nacionalização de Vargas e com a criação dos cursos normais regionais aparece na legislação uma “formação específica” para os professores que viessem a ensinar em áreas de colonização. O decreto-lei 1873 de dezembro de 1946, que adaptou o ensino normal no Estado aos princípios e normas da lei orgânica do Ensino Normal, baixada com o decreto-lei federal nº 8530 de janeiro de 1946, determinava que: “o curso normal regional que funcionará em zonas de colonização dará ainda nas últimas duas séries noções de idioma de origem dos colonos e explicação sobre seu modo de vida, costumes e tradições.” (Decreto-lei 1873, 1946, Art. 14, §2º)

traços culturais marcadores de pertencimento⁷³ de determinado grupo étnico pode ter gerado conflitos com as comunidades imigrantes.

Elaine Maschio (2014) em sua pesquisa sobre escolarização pública e imigração italiana em algumas colônias as quais, mais tarde, constituíram o município de Colombo em Curitiba, observou que alguns tensionamentos entre brasileiros e italianos foram reverberados na escola. Algumas famílias passaram a recusar enviar seus filhos à escola pública mista, criada em 1882 na colônia Alfredo Chaves, regida por uma professora brasileira. A justificativa era a preferência por uma escola particular que fora aberta por professor italiano. Segundo o relatório do inspetor escolar, padre Pietro Cobalcchini, aquela escola pública não era frequentada por nenhum menino ou menina da colônia, pois os pais não confiavam na professora. Segundo a autora, a preferência por um professor italiano pode ter sido causada pelo interesse na manutenção da língua e costumes italianos ou a professora pode ter sido vítima de disputas políticas, pois assumir cargos de grande visibilidade tornava os imigrantes mais atuantes nas comunidades que também eram compostas por brasileiros.

Nesta pesquisa realizada sobre o núcleo de São João del Rei não foram encontrados relatos sobre os possíveis conflitos desencadeados nas relações interétnicas dentro da escola. Porém, em relatório de 22 de junho de 1912, o inspetor regional Bento Ernesto Júnior chamou atenção para a dedicação da professora D. Josephina Augusta de Paula, brasileira, na regência da cadeira da escola da colônia José Theodoro que refletia não apenas no seu funcionamento, mas também na “boa tradição que a docente tem, entre a população local.” (APM: SI-3388, s/p) Este mesmo inspetor, em relatório anterior, afirma que o ensino ministrado pela antecessora de D. Josephina não havia produzido nenhum fruto. A partir disso, pode-se supor a existência de alguma tensão entre os colonos e as professoras anteriores, dando a entender que a relação entre eles refletia diretamente no aproveitamento dos alunos. Porém, essa seria apenas a visão do inspetor, não se tem evidências das opiniões dos outros envolvidos.

Em todo o país, o Estado não foi o único que promoveu a escolarização dos filhos imigrantes nos núcleos e também fora deles. Por falta de escolas públicas, não foi rara a construção do espaço escolar, o pagamento dos professores, mobiliário e material escolar pelos próprios imigrantes. Estas escolas, em geral, tiveram em comum o ensino ministrado na língua materna⁷⁴ e um currículo que envolvia o ensino da história e cultura do país de origem

73 Elementos que, como dito no capítulo 1, não são por si só um atributo étnico. Só são transformados em atributos quando utilizados como marcadores de pertença por aqueles que reivindicam uma origem comum. (POUTIGNAT;STREIFF-FENART, 2011)

74 Geralmente em dialetos das respectivas regiões dos imigrantes. (LUCHESE; KREUTZ, 2010)

do grupo. Em decorrência disso, ficaram conhecidas como escolas étnicas. Kreutz e Luchese assim as descreveram:

as escolas étnicas eram ‘aulas’ elementares que ensinavam as noções básicas de escrita, leitura e cálculo. Na maioria dos casos, eram constituídas por iniciativas das próprias comunidades. As que funcionavam na zona urbana, em geral, foram resultados do empreendimento das Sociedades de Mútuo Socorro, que mediante a inexistência de escolas públicas ou pela própria distância, escolhiam um professor entre os moradores, aquele que era um pouco mais instruído. (LUCHESE; KREUTZ, 2010, p. 229)

De acordo com estes autores, essas iniciativas foram muito comuns nas colônias italianas do Rio Grande do Sul, onde os pais e a comunidade criavam aulas e o professor era pago para que ministrasse o conhecimento básico de leitura, escrita e cálculos. Em várias colônias “famílias de imigrantes uniram-se para empreenderem em mutirão a construção da escola, geralmente uma pequena casa de madeira rústica, apesar de, nos primeiros tempos, as aulas terem funcionado na própria casa do professor ou em casa de alunos.” (LUCHESE; KREUTZ, 2010, p. 231)

Porém, Luchese (2015) chama atenção para o fato de que as escolas étnicas, sejam italianas, alemãs ou polonesas, não tiveram as mesmas condições e nem organização comum. Provavelmente, muitas foram efêmeras, temporárias e pouco sistematizadas. Entretanto, outras receberam apoio dos governos dos países de origem dos imigrantes ou foram organizadas por confissões religiosas. Houve ainda aquelas, geralmente em meios urbanos, que estiveram vinculadas às Associações de Mútuo Socorro. Vale lembrar que além de auxílios, estas associações assumiram, em diversos contextos, funções de intermediações e preservação dos laços com a pátria de origem, principalmente a partir de comemorações cívicas e, em muitos casos, também investiram na educação escolar.

Seja qual for o grupo étnico, não houve um padrão único de escola. Por exemplo, entre os japoneses, concentrados em São Paulo, tiveram escolas criadas a partir da união de famílias, fundadas por indivíduos com recursos para atender a demanda da comunidade, criadas pelas companhias de imigração e também por entidades religiosas. Entre os alemães, concentrados no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, o processo escolar foi assumido mais diretamente pelas igrejas católicas e protestantes, tendo forte conotação confessional. Foi a ação escolar, em geral, incentivada e estruturada pelas confissões religiosas, sendo criada toda uma estrutura de apoio direto à escola, além de uma ampla produção de material didático. As escolas alemãs situadas em regiões rurais foram criadas e mantidas pelas

comunidades teuto-brasileiras, mas algumas delas também foram consideradas confessionais. (KREUTZ, 2016)

Em relação às escolas italianas, alguns autores as dividem em particulares, paroquiais e escolas de associações. As particulares seriam aquelas cujo professor era um dos imigrantes mais instruído ou que teve alguma experiência de docência na sua região de proveniência, funcionam, geralmente, na casa do próprio professor ou em alguma casa modesta construída pelos colonos. As paroquiais também tinham contribuições dos colonos, mas a iniciativa de sua construção, em geral, partia de um padre e podia funcionar em alguma sala da própria igreja. Já as escolas mantidas pelas associações, em sua maioria, estavam localizadas em áreas urbanas. As mais conhecidas foram as chamadas escolas Dante Alighieri auxiliadas pelas Sociedades de mesmo nome e que chegaram a receber algum subsídio por parte do governo italiano por meio de livros e até envio de professores⁷⁵. Segundo Luchese (2015), entre os materiais que circularam por essas escolas, alguns foram impressos na Itália e outros, aqui mesmo no Brasil.

A primeira escola italiana no Brasil foi fundada pela Sociedade Italiana de Beneficência e Mútuo Socorro no Rio Janeiro, em 1877, com o objetivo de oferecer o ensino primário para os filhos dos operários italianos e, também, o ensino da língua italiana para os demais.⁷⁶ (LUCHESE, 2015) Mas foi no estado de São Paulo onde foi criado o maior número de escolas italianas. De acordo com os dados no livro publicado pelo jornal *Fanfulla* em 1906, existiam no país cerca de 170 dessas escolas, sendo três no Rio de Janeiro, quatro no Espírito Santo, uma em Pernambuco, sete no Paraná, 27 no Rio Grande do Sul, 92 em São Paulo, 32 em Santa Catarina e quatro em Minas Gerais.⁷⁷ Houve um crescimento desses números até a primeira década do XX, como mostra a tabela a seguir:

75 Já foi falado no capítulo anterior que essa política italiana foi instável e auxiliou poucas escolas no Brasil. (SALVETTI, 2014)

76 Essa informação está presente no artigo “*Historias Cuzadas: imigrantes italianos e processos educativos (1875/1914)*” de Terciane Angela Luchese do livro *Imigração e Sociedade*, porém, segundo Angelo Trento (1989), as primeiras escolas italianas surgiram no sul, por iniciativa dos próprios colonos.

77 É importante lembrar que pode haver controvérsias em relação a esses dados, mas aqui apenas se transcreveram os dados contidos no livro nas páginas 800 a 802. No livro também há informação da existência de alguns ginásios, colégios e bibliotecas fundadas principalmente pelas Sociedades Dante Alighieri.

Tabela 9 – Escolas Primárias Italianas no Brasil (1908/1930)

Estados	Anos				
	1908	1911	1913	1924	1930
Rio de Janeiro	3	7	7	4	2
Espírito Santo	13	29	30	15	-
Minas Gerais	7	6	6	4	5
Paraná	9	8	8	7	7
Pernambuco	3	4	4	5	3
Rio Grande do Sul	47	91	91	123	38
São Paulo	115	122	187	87	56
Santa Catarina	33	33	60	83	56
Mato Grosso	2	3	3	-	-
Pará	-	-	-	1	-
Total	232	303	396	329	167

Fonte: TRENTO. *Do outro lado do Atlântico: um século de imigração italiana no Brasil*. São Paulo: Nobel: Istituto Italiano di Cultura di San Paolo, 1989, p. 182.

Em algumas localidades, essas escolas coexistiram com as escolas públicas. Em geral, nas colônias, quando uma escola italiana, principalmente confessional, entrava em funcionamento, a frequência nas escolas públicas, especialmente das meninas, costumava diminuir. Analisando a infância imigrante no Paraná, Maschio aponta que a “escolarização da infância camponesa imigrante e descendente, em especial a feminina, foi complementada pelas escolas católicas.” (MASCHIO, 2013, p. 80) Nas colônias pesquisadas pela autora, as famílias costumavam preferir a escola pública no que se refere à escolarização dos meninos, por proporcionar o conhecimento da língua portuguesa e possibilidade de adaptação mais rápida à sociedade brasileira. Enquanto para as meninas, a preferência era pelas escolas católicas por prezarem uma educação que formaria a futura mulher-mãe.

Em Minas Gerais, a partir dos dados apresentados acima, percebe-se que existiu um número bem pequeno de escolas italianas.⁷⁸ A publicação do *Fanfulla* mostra que havia quatro dessas escolas no estado: em Belo Horizonte – capital –, em Dolores do Guaxupé – sudoeste de Minas –, em Juiz de Fora e na Paraíba – ambas as cidades pertencentes à Zona da Mata. Mais tarde, os dados mostram mais três escolas, provavelmente, referentes às escolas

78 O número de escolas étnicas em Minas foi muito pequeno se comparado às outras regiões as quais receberam grandes levas de imigrantes. Além dessas italianas, sabe-se que existiram duas escolas alemãs. (KREUTZ, 2016)

instaladas em Nova Lima – cidade próxima a Belo Horizonte –, Ouro Fino – sul de Minas – e outra em Juiz de Fora.⁷⁹ Tem-se a informação que, pelo menos as escolas de Belo Horizonte, Ouro Fino, Nova Lima e uma de Juiz de Fora estavam vinculadas às Sociedades Italianas de suas respectivas cidades. Pelo nome da escola de Paraíba – Beneficenza e Amor Reciproco – acredita-se que esta também era vinculada a alguma Associação. Quanto às demais, a denominada escola Regina Margherita, segundo Rodrigues (2014), foi fundada por Amalia Battisti e atendeu muitos filhos de imigrantes em Juiz de Fora. Quanto à Scuole Italo-Brasiliene em Guaxupé, não se encontraram mais informações.

Analisando o currículo de, pelo menos, quatro dessas escolas – a de Belo Horizonte, Ouro Fino, Nova Lima e Juiz de Fora – Maysa Rodrigues (2014) identificou uma proximidade entre seus currículos e organização, na maioria delas, o ensino da língua portuguesa era contemplado com o da língua italiana. De acordo com esta autora, o atendimento das exigências nacionais, mantendo uma proximidade com os programas propostos nos regulamentos foi uma das características dos currículos das escolas italianas, sendo “adaptados às circunstâncias e interesses locais”. (RODRIGUES, 2014, p. 264) A manutenção de um bom relacionamento com os governos locais teria favorecido a continuidade dessas escolas sem maiores tensionamentos.

Nos regulamentos tratados aqui, não há referências às escolas étnicas. Estas, legalmente, provavelmente foram tratadas como as demais escolas particulares. O ensino particular no estado poderia ser exercido livremente, desde que os estabelecimentos estivessem de acordo com o padrão de higiene exigido e que o ensino fosse exercido pelos honestos e competentes. Estava sujeito, portanto, à fiscalização do governo. O Regulamento de 1911 ainda exigia o envio, semestral, dos mapas de matrícula constando frequência e notas.

Quanto ao programa, aparentemente era livre, porém, o artigo 402, do decreto nº3191 apresenta algumas vantagens para as escolas e institutos que professassem as diversas matérias do curso primário de acordo com os programas e métodos oficiais: o Estado poderia fornecer gratuitamente os livros para os alunos pobres e também forneceria, a preço de custo, alguns móveis escolares. Não se sabe se a proximidade do currículo das escolas italianas com o oficial apontada por Rodrigues (2014) teria também relação com esses benefícios. Considerando apenas a data do decreto, parece que não. Mas certamente oferecer o ensino do

79 De acordo com Teixeira (2016), entre 1878 e 1922, existiram em Juiz de Fora quatro escolas italianas: escola Umberto Primo, escola Regina Margherita, escola do italiano A. Gerevin e escola da professora Giuditta Seganti, tendo essas duas últimas curta duração.

português nas escolas étnicas, sejam italianas ou não, seria fator de peso para qualquer auxílio do governo estadual. Em requerimento – feito em 1909 – de subsídio para a escola da colônia alemã em Teófilo Otoni, por exemplo, o professor ressalta que nesta havia o ensino do português.

Segundo Kreutz (2016), a maior parte das escolas étnicas foi criada em núcleos rurais, exceto em São Paulo e, nos estados onde havia um número grande de imigrantes, houve relativo apoio a elas, pelo menos, até a Primeira Guerra Mundial. Nos locais onde o processo de escolarização de imigrantes estava mais concentrado nas áreas rurais, o número de escolas étnicas foi aumentando até o início da década de 1930, quando a política nacionalista foi impulsionada, o que fez com que várias delas fossem fechadas ou transformadas em escolas públicas brasileiras.⁸⁰

Em Minas, aparentemente, praticamente todas as escolas italianas foram instaladas em locais urbanos ou distritais fora dos núcleos coloniais, podendo-se inferir que nas colônias criadas pelo governo, a escolarização das crianças ficou a cargo, quase que exclusivamente, do Estado.⁸¹ A partir do núcleo de São João del Rei, essa “opção” pela escola pública será melhor discutida.

2.3 – Escola no núcleo de São João del Rei: a escola da colônia José Theodoro

No dia 8 de julho de 1891, na sessão ordinária da Câmara Municipal da cidade de São João del Rei, foi decidido que o presidente⁸² enviaria um ofício ao governo do estado solicitando a transferência da cadeira de Ponte Nova para o núcleo colonial. A justificativa para tal pedido seria porque Ponte Nova era desconhecida, os membros da Câmara não sabiam se existia na cidade essa localidade. Além disso, foi apresentada uma lista com cerca de cinquenta crianças do núcleo as quais precisavam de uma escola para aprenderem a ler e escrever.

Pela documentação consultada, não foi possível determinar se esse pedido de escola e a criação da lista foram feitos pelos próprios colonos. Mas, era comum que, para a criação de uma escola, a própria população local solicitasse sua instalação. De acordo com Faria Filho,

80 É importante ressaltar que o processo de fechamento das escolas étnicas se deu de maneira gradual, mesmo sendo ampliado com a política de Vargas, em decorrência não apenas da nacionalização, mas também da ampliação da oferta de escolas públicas pelos governos.(VIRTUOSO; RABELO, 2015)

81 Em 1909 foi feito um requerimento de subsídio ao governo do estado para a escola particular do professor Leonel Sander na colônia alemã em Theofilo Ottoni, no entanto, não está claro se o uso da palavra colônia no documento é no sentido de colônia agrícola ou de comunidade. (APM- SI-2976)

82 Sessão ordinária de 8 de julho de 1891; Presidência do Sr. Dr. João Mourão. (Atas nº 34 de 16 de fevereiro de 1888 a 7 de março de 1892, pgs 401/402)

Até início do século XX, o processo de criação e estabelecimento de uma escola isolada de instrução pública, ao que tudo indica, era bastante simples, apesar de trabalhoso. Bastava que um professor (titulado ou não) ou um grupo de moradores de determinada localidade, procedendo ao levantamento do número de crianças em idade escolar residente na região e verificando o número suficiente de meninos e meninas (...) solicitasse a criação de uma cadeira de instrução primária no local. Em boa parte das vezes, a efetiva criação da cadeira dependia tanto do interesse das autoridades estaduais em prestigiar uma dada região ou pessoa quanto da pressão exercida pelos interessados, principalmente pelas famílias.(...) (FARIA FILHO, 2014, p. 34-35)

Por iniciativa dos próprios imigrantes italianos, em São João del Rei, foram encontradas solicitações para abertura de escola ou permissão para o ensino dos anos iniciais da colônia. No livro de cópia de cartas do núcleo colonial verificou-se que, pelo menos, duas solicitações referentes à instrução foram feitas. Em agosto de 1889, Carlos Preda, que estava na cidade há cerca de oito anos – provavelmente, não morava no núcleo –, enviou solicitação ao governo pedindo permissão para lecionar no núcleo:

Illustrissimo e Excelentissimo Senhor,
Tenho a honra de enviar a Vossa Excelencia a [ilegível – 1 palavra] petição de Carlos Preda, de nacionalidade italiana, propondo-se a leccionar no nucleo colonial desta Cidade, algumas materias de curso primario. Como já teve a honra de faze-se ver[?] a Vossa Excelencia, alem dos existentes[?] pedidos dos colonos, é de vantagem a creação de uma eschola na colonia. Quanto às condições propostas[?] pelo petissionario, deixo à esplendida inteligencia de Vossa Excelencia, resolva como entender de justiça.
Deus guarde a Vossa Excelencia
Illustrissimo e Excelentissimo Coronel F. De B. Accioli de Vasconcellos. D.
Inspector Geral das Terras e Colonisação
[assinatura] Agostinho da Silva Oliveira
director do nucleo(APM- SG-806, 1889, p. 202)⁸³

Por ter ocupado cargo na Hospedaria da cidade e ter sido intermediário entre os fazendeiros e os imigrantes, além de entender diferentes dialetos das regiões italianas, Carlos Preda, provavelmente, conhecia grande parte dos colonos, então sabia das suas necessidades e exigências. Por ter feito o requerimento para lecionar, é provável que tinha algum nível de escolaridade, ao contrário da maioria dos colonos. Em resposta, o jornal *A Verdade Política* traz a seguinte nota:

Escola na colônia – A este respeito eis um officio do sr. Inspector Geral de Terras e Colonisação, dirigido ao illustrissimo sr. dr. Agostinho Oliveira, zeloso director do nucleo colonial desta cidade: Em respeito ao officio de 21 do corrente, ao qual acompanha o requerimento de Carlos Preda, propondo-

83 Não foi encontrado o pedido escrito pelo próprio Carlos Preda.

se a leccionar nesse nucleo, declaro a V.S. que visto achar-se prestes a ser emancipado o mesmo nucleo, é conveniente aguardar-se a attitude que assumem os immigrantes ahi estabelecidos, afim de resolver-se depois como fôr mais conveniente. F. de B. Accioli Vasconcellos. (*A Verdade Política*, 31/08/1889, nº37, p.)

Desde os primeiros meses de criação do núcleo, em 1888, havia a previsão de se reformar uma das antigas casas para que ali fosse instalada uma escola. Porém, como o governo estadual tinha a intenção de emancipá-lo em 1890, negou, naquele momento, o pedido do imigrante Carlos Preda, sugerindo que a instalação desta só acontecesse após verificar se os colonos permaneceriam no núcleo após a emancipação. Quanto ao ofício da Câmara Municipal em 1891, a cadeira do sexo masculino de Ponte Nova foi transferida para o núcleo, por ato do governo, em quinze de julho de 1891, entrando na relação de cadeiras existentes em São João del Rei neste ano.⁸⁴ No entanto, em quinze de outubro deste mesmo ano, essa cadeira foi transferida para Guarita, termo de Santo Antônio do Amparo. Na documentação consultada, não foi encontrado o motivo dessa transferência.

O quadro de cadeiras primárias de Minas Gerais⁸⁵ apresenta dezenove cadeiras existentes em São João del Rei no ano de 1891, sendo onze masculinas, sete femininas e uma mista. Porém, cinco estavam vagas. A partir de 1896, os mapas das escolas públicas registram um número de 22 cadeiras na cidade até o ano de 1906⁸⁶. Em todos eles, aparece uma cadeira na colônia José Theodoro.⁸⁷

Em abril de 1895, o jornal *Minas Geraes* anuncia a abertura de concurso para várias cadeiras de instrução primária, entre elas, uma mista e rural na colônia José Theodoro. Entre 1895 até meados de 1896, pelo menos, duas professoras provisórias foram nomeadas para essa cadeira⁸⁸, até que a D. Emília E. de Carvalho Faria fosse nomeada. Porém, não foram

84 APM- IP-59. Em julho de 1891 foi transferida uma cadeira, feminina e depois convertida em masculina, de Turvo para Bengo, na colônia José Theodoro (também aparece na relação de cadeiras). No entanto, de acordo com o livro de matrícula de professores primários, “A professora D. Maria Carlota Rios apresentou a Secretaria das Finanças documento passado pela Camara Municipal de São João d’El Rey provando estar esta cadeira dentro do perimetro da cidade. Esse documento é datado de 31 de outubro de 1892. Bengo é suburbio da cidade. Officio do Secretario da Camara de 23 de setembro de 1893.” (IP-56, P. 166) Ou seja, Bengo não era território do núcleo colonial.

85 APM: IP-80.

86 Entre esse período, algumas estavam vagas e outras foram, temporariamente, suspensas. (APM: SI-833;834;835 e 836)

87 Como visto no primeiro capítulo, o núcleo era dividido em dois territórios: Marçal e José Theodoro, por isso, nos documentos, é comum encontrar os termos colônia do Marçal e colônia José Theodoro.

88 De acordo com o jornal *Minas Geraes* foram nomeadas como provisórias as professoras D. Josephina de Oliveira Machado, em agosto de 1895, e D. Mathilde Soares, em julho de 1896.

encontrados indícios de que a escola tenha funcionado nesses dois anos. Encontraram-se informações sobre matrícula e frequência somente a partir do ano de 1897:

Tabela 10 – Cadeira da Colônia José Theodoro (1896/1899)

Anos	1º trimestre		2º trimestre		3º trimestre		4º trimestre	
	Matr.	Freq.	Matr.	Freq.	Matr.	Freq.	Matr.	Freq.
1896	-	-	-	-	-	-	-	-
1897	-	-	18	0	24	13	26	17
1898	27	25	-	-	26	11	24	14
1899	25	13	33	23	39	16	-	-

Fonte: APM: SI-836, pgs. 69, 146, 222, 290 e 291 [Adaptado]

Considerando apenas a tabela acima, seria plausível pensar que no ano de 1896 a escola não funcionou e que nos três anos posteriores seu funcionamento não foi contínuo⁸⁹. No entanto, deve-se considerar a possibilidade de a professora não ter enviado os mapas de matrícula e frequência à Secretaria do Interior, órgão responsável pela instrução em Minas no período estudado. Em geral, esses mapas, segundo Vidal (2008), eram uma estratégia de comprovação de efetivo exercício docente e de viabilidade da escola, pois atestava o atendimento ao número mínimo de alunos exigidos nas leis e regulamentos da instrução. Funcionavam como dispositivos de governo para controle do trabalho do professor e da frequência de alunos.

Os mapas de matrícula e frequência foram exigências dos governos em Minas desde o século XIX, integrando o conjunto de dados estatísticos no âmbito educacional. Funcionavam não apenas como dispositivos de controle, mas também como maneira de representar a realidade. Segundo Faria Filho, “a representação estatística da realidade é, a um só tempo, a ação sobre esta mesma realidade e a adoção de ferramentas de controle sobre os rumos que se quer dar à história.” (FARIA FILHO, 2003, P. 84) Nesse sentido, as estatísticas não seriam apenas uma forma de ler a realidade, mas uma maneira de representá-la e produzi-la. Em algumas mensagens, no período entre 1891 e 1914, os presidentes mineiros recorrem às estatísticas como meio de comprovar a expansão da instrução primária no estado: “Si compararmos o movimento de matrícula actual com o de anos anteriores, verificar-se-á que

⁸⁹ Na documentação consultada foi encontrada justificativa apenas para o não funcionamento no segundo trimestre de 1897 (0 frequência, segundo o mapa das escolas). De acordo com o jornal *Minas Geraes*, em maio de 1897, a professora D. Emilia recebeu licença de 60 dias. (*Minas Geraes*, 02/05/1897, nº115, p. 1)

progredimos muito em materia de ensino, não obstante ter havido suppressão de grande número de cadeiras.” (Mensagem do Presidente Francisco Antonio de Salles, 1906, p. 52)

Os professores, portanto, eram responsáveis por enviar os mapas e eram cobrados se não o fizessem. No início de 1914, um ofício foi enviado à professora da colônia cobrando-lhe o mapa de matrícula. Em resposta, a professora escreve:

Illustrissimo Excelentissimo Director J. Carvalhaes,
 Communico a Vossa Excelencia que recebi o vosso officio exigindo o mappa de matricula da minha escola, elle foi remetido e registrado sob. N° 794 de 31 de janeiro de 1914 à Secretaria do Interior.
 Saúde e fraternidade
 A professora da Colonia José Theodoro
 Maria Cecilia Machado. (APM: SI- 2920, 1914, s/p)

Voltando ao início do funcionamento da escola da colônia, a tabela nº 9 indica uma média relativamente baixa de matrícula e uma frequência, por vezes, inferior à mínima exigida pela lei, de quinze alunos. Anos depois, houve um relativo aumento tanto da matrícula, quanto da frequência:

Tabela 11 – Cadeira da Colônia José Theodoro (1902/1906)⁹⁰

Anos	Alunos				Alunas			
	1º Semestre		2º Semestre		1º Semestre		2º Semestre	
	Matr.	Freq.	Matr.	Freq.	Matr.	Freq.	Matr.	Freq.
1902	34	17	28	25	33	14	24	22
1903	33	13	32	14	29	11	26	14
1904	32	18	30	18	29	24	27	23
1905	27	16	-	-	16	10	-	-
1906	21	13	-	-	21	9	-	-

Fonte: APM: SI-833, Pgs. 47 e s/n; SI-834, Pgs. 39/40 e 86; SI-835, Pgs. 39/40. [Adaptado]

Os dados acima indicam que, entre 1902 e 1906, a discrepância entre os números de matrícula e frequência dos meninos em relação aos das meninas não era muito grande. Fazendo um balanço sobre a instrução primária no país, Gouvêa e Schueler (2012) afirmam que no que decorrer do regime republicano houve uma notável ampliação do acesso à instrução pela população feminina, desembocando em uma quase equidade na década de 1930. Em Minas, de acordo com a tabela a seguir, a presença feminina nas escolas primárias

⁹⁰ Durante esse período, segundo os mapas das escolas da cidade de SJDR, a escola foi classificada como distrital. Acreditava-se que essa mudança havia ocorrido em razão da emancipação do núcleo em 1900, mas sua classificação novamente como rural em 1910 refutou essa hipótese.

nos primeiros vinte anos da República teve aumento significativo se comparada à última década do Império. A obrigatoriedade escolar para as meninas, instituída em 1882 em Minas Gerais, pode ser entendida como um dos motivos desse paulatino crescimento. Somando-se a isso, a ampliação do mercado de trabalho para as mulheres, destacando-se a feminização do magistério⁹¹, possivelmente, teve impacto no aumento da demanda por instrução feminina nesse período.

Tabela 12 – Presença das meninas nas escolas primárias em Minas (1880/1909)

Anos	Meninos		Meninas	
	Matrícula	Frequência	Matrícula	Frequência
1880	23.714	11.929	9.518	5.488
1885	26.611	14.649	12.411	7.274
1889	28.418	-	15.168	-
1890	36.001	17.207	20.567	10.841
1900 ⁹²	18.421	7.556	12.647	5.557
1909 ⁹³	47.868	24.995 (1º sem.) 23.144 (2º sem.)	35.084	21.333 (1º sem.) 19.036 (2º sem.)

Fonte: FARIA FILHO, O processo de escolarização da província. In. RESENDE; VILLALTA (orgs.). *História de Minas Gerais*. Vol. 2. Belo Horizonte, Editora Autêntica; Companhia do Tempo, 2013; e Mensagens dos Presidentes, 1901, 1891 e 1910.

Tendo como referência apenas os dados acima, poderia se afirmar que houve uma queda na matrícula e frequência tanto de meninas quanto de meninos em 1900. Porém, segundo a estatística escolar de 530 distritos mineiros, apresentada na Mensagem de 1901 do presidente Silviano Brandão, em Minas Gerais 52.655 crianças recebiam instrução, sendo 31.501 meninos e 21.154 meninas. Dessas, 41.918 estavam matriculadas nas escolas do Estado, 4.406 nas particulares e 825 recebiam a educação doméstica, “no seio da família”.⁹⁴ Quanto às crianças que não recebiam instrução, 17.713 eram meninos e 14.643 meninas. Ainda que em menor número, em comparação aos meninos, a presença das meninas nas escolas primárias era significativa. Assim, afirmar que na cadeira da colônia as meninas representavam um

91 Sobre a feminização do magistério ver: LOPES, Eliane Marta. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria e Educação*, nº 4, 1991.

92 Segundo a Mensagem do presidente Silviano Brandão, neste ano havia 1.222 cadeiras providas (630 masculinas, 510 femininas e 82 mistas) mas apenas 716 enviaram seus mapas de matrícula.

93 Das 1438 cadeiras que funcionaram nesse ano, somente 1237 enviaram os mapas de matrícula à Secretaria do Interior. Não estão inclusos nesses dados as matrículas dos grupos escolares.

94 Mensagem de 1901, p. 19.

percentual de 45% das matrículas e 47% da frequência segue a tendência do cenário escolar mineiro nesse período, ainda que esses números possam variar de escola para escola.

Segundo a tabela nº 10, a média de matrícula na escola foi maior no primeiro semestre de cada ano, mas a frequência no segundo, exceto nos anos 1905 e 1906, para os quais não há dados e nem justificativas para a falta destes, foi relativamente, maior. Poderia se pensar que a recorrência de uma frequência menor no primeiro semestre teria relação com o costume das crianças em ajudar suas famílias nas temporadas de plantações e colheitas e, em decorrência disso, não frequentarem as aulas. Essa hipótese seria plausível se essa cadeira atendesse aos filhos dos colonos, em sua maioria, lavradores.

No entanto, os relatórios dos inspetores e algumas correspondências da Secretaria do Interior afirmam que a cadeira, ainda que denominada Colônia José Theodoro, por alguns anos, não funcionou na sede da colônia. Em maio de 1907, o inspetor técnico⁹⁵ Bento Ernesto Júnior escreve ao Secretário do Interior: “[...] Como tive ocasião de informar a Vossa Excelencia, a cadeira da colonia José Theodoro está funcionando nesta cidade, à rua do Capitão Villarim. Essa mudança de sede se deu por autorização dos governos transactos e pelo de não existir na colonia casa para funcionamento das aulas da escola [...]” (APM: SI-2824, 1907, s/p) Além do prédio escolar que estava em ruínas, segundo ofício de 1907, a casa construída com auxílio do governo para a professora era muito pequena.

A falta de condições espaciais adequadas para o funcionamento da escola foi, provavelmente, o motivo pelo qual a professora pediu a suspensão do ensino em junho de 1897:

Secretaria 22 de junho de 1897

Sr. Inspector escolar municipal de S. João d’El Rey

Afim de que faça constar à professora, Dona Emilia Edeltrudes de Carvalho Faria,, signataria do officio que acompanhou o tomo [?], de 17 do corrente mez, declaro-vos que, como o motivo dellegado não justifica a suspensão do ensino na cadeira regida por aquella professora, deixo de tom que essa providencia, podendo, entretanto, a professora tornar a leccionar em outro predio. (APM: SI-869, s/p)

95 A partir da Reforma de 1906, a inspeção do ensino seria dividida em administrativa e técnica, sendo a administrativa exercida pelos inspetores municipais e distritais, podendo ser feita, em situações extraordinárias, também pelos inspetores técnicos ambulantes. Já a técnica ficava a cargo apenas dos inspetores ambulantes. Para efetivação da inspeção técnica, o estado foi dividido em 40 circunscrições literárias. De acordo com Rogéria Moreira Isobe (2012), as funções do serviço de inspeção não se restringiam apenas à fiscalização das questões burocráticas das escolas, mas também eram responsáveis por orientar os professores, prescrever e propagar métodos. Focava-se, principalmente, na “modelização das práticas escolares”. (ISOBE, 2012, p.74)

O ofício acima demonstra que, apesar de o governo ter recusado suprimir a cadeira da colônia, permitiu que esta fosse transferida para outro prédio, corroborando a informação do inspetor de que a escola funcionava fora da colônia com a autorização do governo.

As fontes indicam que a escola, antes mesmo dessa solicitação de suspensão feita por D. Emília, não funcionou na colônia:

4ª Secretaria, 9 de janeiro de 1896

Sr. Inspector Escolar Municipal de S. João d'El Rey

Havendo a professora da cadeira do núcleo colonial “José Theodoro” instalado a princípio a respectiva escola nas proximidades da antiga fazenda que deu nome ao núcleo, transferindo-a em seguida para lugar distante, apenas um quilometro da rua do Barro, dessa cidade, onde existe outra escola, e dando assim lugar a reclamação de diversos colonos da primeira situação; tendo em vista o que informam o presidente da camara municipal e inspetor escolar ambulante, recomenda-se providencias no sentido de ser a referida escola de novo estabelecida no seu primeiro ponto d'instalação, em que ficam melhor consultados os interesses do ensino.

S. F. [saúde e fraternidade]

O Secretario do Interior

Dr. Henrique Diniz

Segundo o secretário Henrique Diniz, desde 1896 a cadeira não funcionava no perímetro do núcleo colonial e a iniciativa de mudança de local partiu da professora. A partir dos documentos consultados não se pode determinar qual foi a professora responsável por essa transferência, mas acredita-se que tenha sido aquela nomeada como provisória no segundo semestre de 1895.(Verificar quadro de provimento da escola na página 104)

Mesmo o ofício sendo datado de janeiro de 1896, não há confirmação de que a escola efetivamente funcionava nas proximidades da Rua do Barro, pois, como se viu na tabela 9, só há dados referentes à matrícula e frequência a partir do 3º trimestre de 1897, ou seja, após a resposta da Secretaria ao pedido de suspensão do ensino. O ofício acima indica que os colonos não foram coniventes com a transferência da escola. Essas reclamações apontadas pelo secretário podem ter sido a causa do levantamento de estatísticas escolares e solicitação de providências feitas pelos inspetores.

Em setembro de 1907, o inspetor escolar municipal Odilon Andrade afirma ter levantado, com o auxílio de alguns colonos, uma estatística de 73 crianças em idade escolar, ou seja, de sete a quatorze anos, na colônia José Theodoro. Segundo o inspetor, essas crianças, privadas de instrução, não sabiam ler e escrever e, embora nascidas no Brasil, muitas não entendiam o português. Chamar atenção para o fato de que muitas dessas crianças – filhas de

italianos, mas nascidas do Brasil – não entendiam o português pode ter sido uma estratégia para reforçar, diante o governo estadual, a necessidade de uma escola dentro da colônia.

Passados cerca de dez anos de sua instalação, a escola não atendia os filhos dos colonos. Joaquim José Pedro Lessa, em seu relatório de 31 de agosto de 1908, assim como inspetores anteriores, chamou atenção para isso:

(...) A escola da Colonia José Theodoro desde a sua primitiva installação, e isso com conhecimento do governo de então e dos seus successores, nunca funcionou na sede própria por falta de predios, e cinco mezes já tem sido mudada de localidade, mais ou menos no mesmo perimetro, e frequentada por alumnos fora d'aquella colonia, que apenas, como agora se observa, fornece a escola 3 a 5 alumnos dos primeiros lotes d'aquelle bairro, de sorte que fica demonstrado que a escola actual e cuja matricula é de 69 alumnos de frequencia mais ou menos regular, como se verifica dos livros competentes, é de facto urbana ou suburbana servindo como tal; e aquella Colonia - provida que seja de predio escolar – precisa d'esse beneficio, que ali manter-se-ha independente da escola de que se trata. (...) (APM: SI-3258, 1908, s/p)

Os alunos oriundos da colônia não representavam nem 10% dos matriculados. A cadeira denominada Colônia José Theodoro, criada antes da emancipação do núcleo colonial, não beneficiava os imigrantes e nem os brasileiros que ali permaneceram. Porém, o número considerável de matriculados, entre 1902 e 1906, e sua frequência superior ao mínimo exigido justificam a existência da cadeira mesmo que não atendesse às crianças da colônia. Por isso, o inspetor sugere a continuidade dessa escola e a criação de outra na colônia.

Os filhos dos colonos não eram os únicos sem acesso à instrução elementar na cidade, que, assim como no restante do estado, não tinha cadeiras em número suficiente para atender a toda população escolar, principalmente nas áreas rurais. Em fins da década de 1910, o ensino primário em São João del Rei era promovido por escolas públicas estaduais e várias escolas particulares:

Quadro 2 – Escolas primárias em São João del Rei

Escolas	Matrícula
Escolas Estaduaes	592
Escola Annexa ao Asylo de S. Francisco	43
Escola Mattosinhos – auxiliada pela Camara	53
Escola Particular – Petita [?] S. Thiago – professora	12
Escola Particular – Talita [Pa...] - professora	13
Escola Particular – Maria da Conceição Gonçalves [?]	29

Escola Particular – Amelia Ferreira – professora	19
Escola Particular – Pedro Rapozo (diurna)	30
Escola Particular – Pedro Rapozo (nocturna)	<u>21</u>
(oitocentos e doze) Total	812

Fonte: XCOP 243 – Copiadores de 1902 a 1908, pgs. 257/258 [documentos do final do livro, acredita-se que seja de 1907 ou 1908]

Segundo o documento Câmara Municipal enviado à Secretaria do Interior, essas escolas, no entanto, não eram suficientes para atender a toda população em idade escolar, superior a mil crianças, havendo a necessidade de criação de novas cadeiras nos lugares mais distantes da cidade.

A partir das informações acima acerca das escolas e matrículas, viu-se que parte da população foi escolarizada a partir da iniciativa particular. Em artigo de 1909, quando já havia sido instalado um grupo escolar na cidade, segundo informação do jornal *A Opinião*⁹⁶, em São João del Rei funcionavam, aproximadamente, trinta escolas primárias, sendo muitas delas particulares.⁹⁷ Para os redatores desse jornal, o aumento do número de escolas particulares era vantajoso, pois significava economia aos cofres públicos.

Em relatório anual referente ao ano de 1911, o inspetor escolar municipal, Antônio Augusto Ribeiro Campos, reitera a existência de vários estabelecimentos de instrução particular no município de São João del Rei, não apenas de ensino primário, mas também secundário. Entre esses estabelecimentos, o inspetor destaca os seguintes: o Colégio Nossa Senhora das Dores, equiparado à Escola Normal e dirigido pela Irmã Matricon; o Ginásio São Francisco, dirigido pelo professor Antônio Pinheiro Campos; o Grupo Escolar Católico, mantido pelos frades franciscanos; o Externato Pio X, dirigido pelo professor Pedro de Oliveira Raposo; o Externato São Geraldo, dirigido pelo inspetor municipal; e o Liceu São Luiz, dirigido pelo Padre Nicoláo Badariotti. Percebe-se a presença da Igreja Católica em alguns desses estabelecimentos, podendo considerá-la um agente importante no âmbito educacional ainda que, nesse período, vários integrantes das elites intelectual e política defendessem uma educação laica.

Já no início da segunda década do século XX, houve crescimento significativo do número de matriculados em escolas estaduais. Em 1911, o primeiro grupo escolar da cidade,

⁹⁶ *A Opinião*, 18/08/1909, n° 12, p. 1

⁹⁷ De acordo com Abreu Junior; Fernandes e Neves (2008), no final do século XIX havia nove escolas particulares em São João del Rei, sendo o Colégio Nossa Senhora das Dores (curso primário e Normal) uma das escolas mais presentes no ideário da elite sanjoanense.

criado em 1907 e instalado oficialmente em julho de 1908⁹⁸, dirigido pela professora Dona Maria de Castro Campos Cunha, funcionou com sete cadeiras, tendo uma matrícula de 443 alunos e uma frequência de 212 no primeiro semestre e 222 no segundo. Além do grupo, de acordo com o inspetor, existiam mais dezenove estabelecimentos públicos em São João del Rei, sendo três cadeiras mistas urbanas, uma escola noturna, treze cadeiras distritais e duas cadeiras rurais. Esses estabelecimentos somaram uma matrícula de 1.511⁹⁹ e uma frequência de 804 alunos no primeiro semestre e 798 no segundo.¹⁰⁰

Segundo Cyro Bosco (2014), nas primeiras décadas do século XX, circularam vários discursos na imprensa sanjoanense acerca da necessidade de instrução pública. O autor afirma que vários eram os assuntos discutidos nas páginas dos jornais, desde as reformas educacionais até o descompasso entre a demanda e a oferta escolar. O autor afirma que a cidade, mesmo após a criação do Grupo Escolar, carecia de estabelecimentos públicos de ensino primário, já que o Grupo não atendia a população fora da área urbana, em razão da longa distância.

Em 1912, o recenseamento – publicado nos jornais – indicava um número de 3.024 crianças em idade escolar em São João del Rei, das quais 2.110 recebiam instrução. (BOSCO, 2014) Embora, de acordo com o autor, parte dos jornais indicasse a falta de escolas como motivo para um número significativo de crianças sem instrução primária, deve-se considerar a possibilidade de outros fatores que influenciavam nas matrículas e frequência das escolas existentes terem incidência nesse número. Pois o número reduzido de matrícula e frequência na cidade, por vezes, foi atribuído à ignorância das famílias, que não davam a devida importância à instrução primária ou devido às questões financeiras – as crianças não iam para a escola devido ao trabalho -. Por isso, segundo Bosco (2014), a imprensa local atuava na tentativa de conscientizar as famílias acerca da importância social da escola.

Entre os estabelecimentos citados no relatório do inspetor municipal em 1911, estava a escola da colônia José Theodoro que, passados mais de dez anos, finalmente havia sido instalada para funcionar dentro da colônia. Como a escola funcionou pelo menos até 1908 fora do território do antigo núcleo colonial, um novo prédio teve que ser construído para sua instalação na colônia:

98 De acordo com Bassi (2012), a escola fundada em 1881, pelo Dr. João Baptista dos Santos, foi transformada em Grupo Escolar em 1908, vindo a ser o primeiro Grupo de SJDR. Inaugurado no dia 26 de julho de 1908, ocupava o prédio nº 15, da Rua da Prata – atualmente Rua Padre José Maria Xavier – mudando-se em 1918 para um prédio construído especificamente para o Grupo.

99 Segundo o relatório, por motivos diversos, 339 alunos foram eliminados.(APM: SI-3413, 1912, s/p)

100 Quadro demonstrativo de matrícula e frequência em anexo.

Tendo tido conhecimento pelo Senhor Doutor Inspector Escolar desta cidade, existir, n'essa secretaria, planta mandada levantar por Vossa Excelencia para a construção de um prédio para a escola na Colonia José Theodoro, pertencente ao districto d'esta cidade, e tendo sido verificado pelo mesmo Senhor Doutor Inspector haver n'esse local numero superior a cem creanças em idade escolar, como me consta comunicação a Vossa Excelencia, venho pedir o esforço de Vossa Excelencia para que essa construção se faça, pondo ao dispôr de Vossa Excelencia o concurso que esta Camara Municipal possar prestar na administração da obra ou de qualquer outro. [...]

Ao Excelentissimo Senhor Doutor Manoel Thomaz de Carvalho Britto
D. D. Secretario do Interior do Estado de Minas Geraes. (XCOP 243 – Copiadores de 1902 a 1908, pgs. 257/258 [documentos do final do livro, acredita-se que seja de 1907 ou 1908])

Auxiliado pelo governo estadual, com uma verba de 4:500\$000, o prédio foi construído e a escola instalada em 23 de maio de 1910, com a presença do inspetor escolar municipal, sendo novamente classificada como cadeira rural. Confirmando a informação de que no local havia uma considerável população em idade escolar, a matrícula atingiu o número de 84 alunos de ambos os sexos. Essa escola, segundo o inspetor técnico Alberto da Costa Mattos, tratava-se de uma “escola especialíssima”, pois todos os alunos tinham pais de nacionalidade italiana.

Situada “no coração da colônia”, segundo relatório de agosto de 1912, todos os alunos aos quais a escola atendia eram filhos de colonos. Situação diferente à descrita por Rodrigues (2009) em relação às escolas das colônias situadas em Belo Horizonte. Comparando os dados estatísticos aos números de matrículas, em 1910, a autora apontou que “a população escolar, na maioria das colônias, superava em mais de um terço a população em idade escolar dos núcleos”. (RODRIGUES, 2009, p. 342) Ou seja, o número de matrículas nas escolas coloniais de Belo Horizonte era superior ao número de crianças em idade escolar que moravam nos núcleos da capital. Isso indicaria que essas escolas estavam abertas ao atendimento de um público externo.

Com um número de matriculados aparentemente inferior ao da população em idade escolar, a escola da colônia José Theodoro não atendia a um público externo. As fontes indicam que nem as crianças da colônia do Marçal – parte do território do antigo núcleo – foram atendidas nesta escola. Portanto, era frequentada apenas pelas crianças da José Theodoro. Apesar de um número significativo de população em idade escolar – cerca de cem crianças – e de matriculados – 84 – logo quando foi instalada, a frequência, segundo os termos de visita, no decorrer do tempo, não se manteve em números elevados. Se no primeiro

semestre de funcionamento, o número de matrículas registradas pelos inspetores foi 84, no decorrer dos anos a presença de alunos foi reduzindo consideravelmente:

Tabela 13 – Presença de alunos – escola da colônia José Theodoro (1910/1913)

Data da Visita	Alunos Presentes
26 junho de 1910	52
27 de agosto de 1910	42
31 de agosto de 1910	42
1 de maio de 1912	19
4 de junho de 1912	18
7 de agosto de 1912	13
15 de maio de 1913	17
7 de junho de 1913	35
2 de agosto de 1913	17

Fonte: APM: SI – 3343; 3326; 3361; 3392; 3393; 3453 e 3464; s/p [adaptado]

Viu-se que, após o primeiro semestre da sua instalação na colônia, em quase todos os dias de visita, a presença de alunos foi inferior à frequência mínima de vinte alunos exigida pelo regulamento da instrução de 1911. Já a matrícula teve uma redução de cerca de quase 40% em três anos: 84 em 1910, 56 em 1911, 43 em 1912 e 54 em 1913. Poderia se atribuir essa redução à própria atividade familiar, comum em áreas agrícolas, onde, principalmente nos períodos de plantio e colheita se fazia necessário mais pessoas para trabalhar na lavoura, incluindo-se os filhos menores. Em relatório de agosto de 1912, o inspetor Bento Ernesto Junior relata a seguinte reclamação:

(...) Registro aqui a reclamação da docente em referencia ao afastamento de alumnos da escola, observado em certas epochas do anno e que lhe difficultam em extremo a administração regular do ensino.

Estando a escola collocada em o coração da colonia e sendo todas as creanças que a frequentam filhos de colonos, explica-se o facto pela preocupação que têm os paes de família de aproveitamento do serviço de seus filhos nos trabalhos ruraes. Essa preocupação, dominando em geral o espirito dos paes de família em Minas, mostra quão necessario seria uma modificação no regimen a que obedecem nossas escolas singulares, tendendo essa modificação a alcançar que o aproveitamento do serviço das creanças nos trabalhos domesticos e ruraes em cousa alguma viesse prejudicar o progresso do ensino dado em as escolas singulares. (...) (APM: SI-3388, 1912, s/p)

O afastamento do ambiente escolar em decorrência do “trabalho infantil” não era algo exclusivo dessa colônia e nem dos ambientes rurais, embora tivesse maior recorrência nestes meios. Nesse período, segundo Viega e Galvão (2012), a matrícula e frequência era uma preocupação tanto das escolas isoladas quanto dos grupos escolares.

Nas cadeiras de instrução primária, em especial naquelas localizadas em pequenas vilas e distritos em zonas rurais, a distância a ser percorrida pelas crianças, os afazeres domésticos e das condições climáticas eram apontadas como os principais motivos para a baixa frequência registrada.(VIEGA; GALVÃO, 2012, p. 489)

Não há referências ao clima como motivo da irregularidade da frequência dos alunos nesses anos (1912/1913), e quanto à longa distância, essa não seria mais uma justificativa, já que nesse momento a escola funcionava dentro da colônia José Theodoro. Apesar dos dados apresentados referirem-se apenas aos dias de visitas dos inspetores¹⁰¹, concentradas em determinada época – maio, junho e agosto – e da reclamação feita pela professora, outras hipóteses podem ser formuladas como justificativa para essa queda de matrícula e frequência. Eliane Maschio (2014) ao identificar uma diminuição de alunos filhos de italianos nas escolas públicas das colônias paranaenses estudadas verificou que, além dos serviços realizados pelas crianças, a dificuldade de aprendizagem da língua portuguesa também era apontada como “fator determinante deste cenário de faltas e desistências” (MASCHIO, 2014, p. 78) Porém, mesmo que a maioria das crianças da colônia não entendesse o português, não foram encontrados relatos de que esse seria um dos motivos da evasão.

A descontinuidade no funcionamento da escola também poderia ser entendida como um dos motivos. Após apenas alguns meses de sua instalação na sede da colônia, a escola ficou um ano sem funcionar em razão da licença solicitada pela professora. Na tabela nº 12 percebe-se que não há dados referentes ao ano de 1911 e, embora o quadro demonstrativo das escolas de São João – em anexo – ter registrado, neste ano, uma matrícula de 56 alunos, nos dois semestres não houve frequência. Em visita realizada pelo inspetor técnico Arthur Napoleão em janeiro de 1911, este verificou o não funcionamento da escola, já que a regente estava de licença. Retornando a visitá-la em junho relata que: “Não encontrei funcionando a escola, por ter sido considerada de nenhum efeito a nomeação interina de d. Zulmira d’Angelo, e achar-se a proprietária em gozo de licença.” (APM: SI – 3361, 1911, s/p)

Assim, a escola ficou sem funcionamento durante um ano, sendo novamente instalada em 26 de fevereiro de 1912, sob regência de nova professora. Após esse hiato, de acordo com

101 Não foram encontrados os mapas de matrícula dessa escola entre 1910 e 1914.

os dados apresentados anteriormente, em 1912 houve uma baixa significativa no número de matriculados, além de brusca queda de alunos presentes. No ano de 1913, embora tenha apresentado um ligeiro aumento em relação à matrícula, a média de presença continuou baixa.

A irregularidade no atendimento aos filhos dos colonos, com um período em que a escola funcionava fora da colônia e, após instalada em sua sede, com interrupção do funcionamento por falta de professor, pode ter causado algum desânimo nos pais em enviar seus filhos para uma escola onde o ensino seria constantemente interrompido. No entanto, essa é apenas uma suposição.

Quanto à reclamação da professora, o inspetor destaca a necessidade de alteração no regimento das escolas isoladas ou singulares do estado, criando medidas para se evitar essas situações. Porém, sua sugestão não foi aprovada no Conselho Superior¹⁰², do qual era membro. A Secretaria do Interior, ciente de que em várias localidades o aproveitamento das crianças nos trabalhos rurais era considerado prejudicial à regularidade do ensino, respondeu que:

(...) a melhor providencia, para os casos desta natureza na 15^a e noutras circunscripções, seria a acção do inspector perante as auctoridades e perante os paes de família no sentido de modificar a educação destes (em termos) sob o ponto de vista do dever inilludível e gravissimo da educação dos filhos, dever de todos os tempos, de todas das condições sociaes, mas de extraordinaria responsabilidade no actual momento historico em que a intensidade da lucha pela vida solicita as melhores energias as maiores aptidões dos indivíduos.(APM: SI – 3388, 16/11/1912, s/p)

A aplicação de multas aos pais não resolveria o problema, tinha-se que conscientizá-los da necessidade e das vantagens da instrução, tendo em vista não apenas o progresso do país, mas o próprio crescimento do indivíduo. Pois, nesse período, em vários discursos, atribuiu-se à escola a finalidade de regeneração social, contribuindo para a construção da nação brasileira. O inspetor regional, Bento Júnior, alega ter demonstrado aos colonos da José Theodoro que era de interesse deles próprios que a escola tivesse maior frequência possível. Um possível desinteresse pela educação escolar, de certo modo, se justificaria pela falta de tradição escolar de grande parte dos colonos, como foi demonstrado no primeiro capítulo.

Não se sabe se a escola funcionou nos anos posteriores pois, embora a professora tenha afirmado que, em janeiro de 1914, enviou o mapa de matrícula à Secretaria, não foram

102 Segundo Regulamento da Instrução de 1911, eram atribuições e deveres do Conselho Superior: Colaborar com o governo em todas as reformas, emitir pareceres a respeito de métodos, materiais didáticos, elaborar ou rever os regimentos internos, aprovar, elaborar ou rever os programas, examinar e aprovar as plantas dos prédios escolares, entres outras. (Decreto nº 3191, 1911)

encontrados dados referentes ao seu funcionamento em 1914 e 1915. Nos relatórios do inspetor da circunscrição a qual a cidade de São João del Rei pertencia, não há referência à escola da colônia José Theodoro nesses anos. Assim, inferiu-se que nesse período esta teve o funcionamento interrompido, mais uma vez.¹⁰³

A criação de escolas nos núcleos fazia parte da política de difusão do ensino elementar em Minas. Pode-se considerar ainda essa previsão de criação de cadeiras nos núcleos coloniais pela legislação educacional e pelos regulamentos da imigração e colonização em Minas como uma das formas do Estado de se fazer presente nesses espaços ocupados, em parte, por estrangeiros e seus descendentes. Viu-se que, embora existisse uma demanda, durante os mais de vinte anos compreendidos no estudo aqui apresentado, os filhos dos imigrantes italianos inseridos no núcleo colonial de São João del Rei tiveram acesso à instrução primária pública durante pouco tempo considerando todo período estudado.

2.3.1 – Condições espaciais e materiais de funcionamento

Na história da educação brasileira, o espaço escolar se configurou num dos grandes desafios a se enfrentar para a construção de um sistema de ensino primário que atendesse às demandas políticas e sociais. Segundo Faria Filho e Vidal (2000), a construção de espaços adequados para o ensino estava relacionada “não apenas a possibilidade de a escola vir a cumprir as funções sociais que lhe foram crescentemente delegadas, mas, também, à produção da singularidade da instituição escolar e da cultura que lhe é própria.” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 20) De acordo com esses autores, foi, especialmente, a partir da segunda metade do XIX que, no Brasil, a questão de um lugar adequado para abrigar as escolas surgiu.

A discussão acerca da adoção de um novo método nas escolas – o método mútuo – o qual possibilitaria o ensino de centenas de alunos ao mesmo tempo, por um único professor auxiliado por seus monitores¹⁰⁴, trouxe a questão do espaço escolar para o debate, uma vez que, para sua implementação, eram necessários materiais e espaços adequados. Estes deveriam ser adequados ao número de alunos, possibilitando a mobilização dos monitores entre as turmas, permitindo a vigilância do professor. Além de lugares grandes e arejados, alguns materiais eram imprescindíveis para a otimização do espaço, como bancos para todos os alunos, quadros para murais, quadros-negros, entre outros. Tudo isso representava um

103 Não foi encontrado nenhum documento que indique alguma relação de um possível fechamento da escola em razão da Guerra, uma vez que a maioria dos alunos era filhos de italianos.

104 Os monitores seriam escolhidos entre os alunos mais adiantados. (INÁCIO; FARIA FILHO; ROSA; SALES, 2006)

custo relativamente alto para a realização do ensino mútuo e a falta dessas condições foi um dos principais empecilhos à sua implementação.

No final do século XIX, defensores do método intuitivo, assim como aqueles do método mútuo, argumentavam que para a funcionalidade do método eram necessários espaços adequados para que as classes pudessem realizar as lições de coisas.¹⁰⁵ Além disso, nesse período, a escola foi invadida por um novo arsenal de materiais didático-pedagógicos para os quais não se podia mais ficar adaptando espaços. Tornou-se necessária a implantação de prédios adequados onde se pudessem obter resultados eficazes com o uso desses materiais. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000)

Entre meados do século XIX e a primeira metade do XX, o diagnóstico da precariedade dos espaços ocupados pelas escolas brasileiras, em especial as públicas, foi reforçado pelos discursos médico-higienistas. A manifestação do higienismo como um ramo da medicina no oitocentos permitiu que a “formação sistematizada das novas gerações, isto é, a educação escolar” (GONDRA, 2016, p. 521) entrasse na agenda médica. O projeto higienista teve como preocupação desde a saúde física e mental até as condições dos espaços escolares.

A higiene, segundo Gondra (2016), forneceu um modelo de organização escolar baseado na razão médica, que retiraria do âmbito privado o monopólio sobre a formação do espírito e do corpo das crianças. Assim, várias foram as prescrições sobre a necessidade de uma edificação apropriada para o funcionamento das escolas, o ingresso dos alunos, o tempo e saberes escolares, a alimentação, as roupas, a ginástica, entre outras.

No período estudado, as condições topográficas, climáticas, sanitárias, de iluminação, além da arquitetura do prédio escolar foram temas presentes nos discursos acerca da educação e da higiene. Em discussão sobre o projeto de organização do serviço sanitário em Minas no Senado, as condições do prédio escolar e sua mobília foram um dos tópicos a ser aprovado. O artigo 1º, do título VII, destaca que o planejamento das casas para as escolas primárias deveria:

atender rigorosamente às exigências de boas condições de hygiene, luz e ventilação, se proverá sobre abastecimento de agua nas escolas para todas as applicações necessarias, havendo, sempre que fôr possível canalisal-a, torneiras para uso interno e lavatorio, e tanques de natação. (...) (*Minas Geraes*, 16/7/1892, nº 83, Sessão do senado de 6 de julho de 1892, p. 3)

105 Sobre lições de coisas ver: VALDEMARIN. Lições de coisas: Concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. *Cadernos Cedes*, ano XX, Nº 52, novembro/2000.

Segundo Fonseca (2013), a precariedade no que se refere às questões higiênicas dos estabelecimentos de ensino foi considerada como um dos principais problemas nos primeiros anos republicanos no estado. Em sua mensagem de 1904, o presidente Francisco Salles afirma a necessidade de uma reforma no ensino primário, a qual teria como elementos essenciais: “a constituição de um bom professorado, a fiscalização real da escola, o fornecimento de prédios que reúnem as necessárias condições de hygiene, o mobiliário escolar conveniente e a obrigatoriedade do ensino.” (Relatório do Presidente de Minas Gerais, 1904, p. 34/35)

A criação dos grupos escolares, os quais gradativamente deveriam substituir as escolas isoladas, viria como a solução para essa questão, porém, sua implementação em todas as localidades era inviável. As escolas isoladas comumente descritas, de acordo com Fonseca (2013), como espaços improvisados, sem conforto, higiene, material pedagógico, mobília escolar e entendidas como atrasadas e desorganizadas contrariavam à representação de escola-modelo dos inspetores escolares e do governo.

Como já foi dito, desde sua criação, a falta de prédio adequado foi o principal motivo para que a escola da colônia José Theodoro não funcionasse em sua sede. Embora, de acordo com o resumo do relatório do diretor do núcleo publicado no jornal *O Resistente* em janeiro de 1899, no ano de 1898 uma casa tenha sido construída na colônia especificamente para abrigar a escola, as fontes indicam que esta casa não foi utilizada pela professora D. Emília, pois só havia três cômodos muito pequenos. Em 1907, esse prédio, segundo o inspetor, estava em ruínas, tendo caído uma parte do telhado. Não havendo nenhuma casa na colônia a qual pudesse servir para o funcionamento da escola, já que “[...] a única que se poderia obter para esse fim não é assoalhada, tem apenas onze palmas do soalho ao tecto e não offerece accomodações para a professora e sua família.[...]” (APM: SI-2824, 1907, s/p), o governo permite que a cadeira funcione em lugar fora da colônia.

Na visita realizada em agosto de 1908, Joaquim Pedro Lessa verifica que, mesmo fora da colônia, a casa onde funcionava a escola era inapropriada, tendo apenas “duas acanhadas e muito inconvenientes salas” (APM: SI-3268, 1908, s/p). Assim, comunica à Secretaria a péssima impressão que teve logo que pisou na escola e solicita sua necessária mudança de local. O pedido foi atendido e, em novembro, ela funcionava em outro espaço mais adequado.

[...]A escola que em agosto, quando visitei-a, funcionava em commodo muito acanhado e mais que insufficiente, já está provida de duas salas, contiguas, bem arejadas e illuminadas, e muito bem assejadas, notando-se o bem estar dos alumnos e a boa disciplina, muito sensivelmente por mim percebida. (APM: SI-3268, 1908, s/p)

Percebe-se a apropriação do discurso médico-higienista pelo inspetor ao relacionar as boas condições de salubridade ao bem-estar dos alunos e aos seus comportamentos em sala.

Segundo o artigo 49 do Regulamento de 1906, o governo forneceria para edificação dos prédios escolares, *tipos arquitetônicos*, em desenhos, compreendendo as plantas detalhadas para cada tipo de escola. Ou seja, espaços planejados não seriam características exclusivas dos grupos escolares, as escolas isoladas também teriam planejamento próprio. Isso poderia ser um indício para problematizar a precariedade atribuída às escolas isoladas no período republicano. Porém, como se sabe, assim como nem todos os grupos escolares foram instalados em prédios próprios e nem atendiam as exigências das plantas arquitetônicas, várias escolas isoladas, principalmente em áreas rurais, não tiveram recursos para construção de prédio próprio de acordo com seu tipo arquitetônico.

O prédio construído na colônia José Theodoro para a instalação da escola em 1910 provavelmente seguiu algumas bases da planta para as escolas isoladas fornecida pelo governo, já que, segundo relatório de agosto de 1910, a sala de aula tinha as dimensões regulamentares. De acordo com o inspetor técnico Arthur Pereira, o prédio construído especificamente para a escola encontrava-se em boas condições de higiene, sendo amplo e arejado: “(...)a escola mixta desta colonia funciona em predio construido pela Camara Municipal, com seis compartimentos, compreendendo a sala da escola, de ms. 8,10 x 5,90, illuminada por tres largas janelas, e cinco outros que se prestam a residencia da professora. (...)” (APM: SI-3361, 1911, s/p)

Conforme o Regulamento de 1911, os prédios construídos para abrigarem grupos escolares deveriam ter um salão para museu e biblioteca, um gabinete para o diretor, um salão para trabalhos manuais e de quatro a doze salas de aulas. Aqueles destinados a abrigarem escolas singulares deveriam ter, no mínimo, três salas, sendo duas de aula e uma para trabalhos manuais. As salas deveriam ter as dimensões de cinco metros de altura, sete de largura e nove de comprimento. O prédio da escola na colônia não atendia algumas dessas exigências, mas, ainda assim, era considerado apropriado.

Resolvida a questão do prédio escolar, ainda havia a falta de mobiliário e materiais pedagógicos. De acordo com o decreto nº 1960 de 1906, o governo forneceria, na medida do possível, os utensílios e materiais convenientes ao ensino. Porém, desde 1908, os inspetores da circunscrição a qual São João del Rei pertencia reclamavam da insuficiência dos livros didáticos remetidos pela secretaria em diversas escolas. O inspetor Joaquim Pedro Lessa, em

relatório sobre a escola da colônia em agosto daquele ano, destacou que a falta de livros para todos os alunos prejudicava a uniformidade do ensino, já que, às vezes, eram entregues livros diferentes.

Após sua instalação em prédio próprio em 1910, o inspetor Alberto Mattos relata que faltava à escola material didático, mobiliário e quadro-negro, sendo o ensino de escrita ministrado em ardósia pela deficiência do mobiliário.¹⁰⁶ Relata, ainda, ter encontrado apenas um contador mecânico, solicitado pela professora em julho, feito nas aulas técnicas do Grupo Escolar da cidade. Em fevereiro de 1911, a escola ainda encontrava-se “totalmente desprovid[a] de mobiliario. Para funcionar no anno passado forão improvisados bancos com taboas brutas e completados por alguns tomados por emprestimos aos colonos. Não dispõe de material escolar.” (APM: SI-3361, 1911, s/p) Percebe-se que, enquanto o governo não agia, os próprios colonos, provavelmente aqueles interessados em enviar seus filhos à escola, tiveram que ajudar com o provimento de móveis, emprestando bancos para que as crianças assistissem às aulas.

O regulamento de junho de 1911 previa que às escolas localizadas em prédios do estado, o governo forneceria os móveis, tais como cadeiras, mesa, quadro-negro, armário e relógio, e materiais didáticos solicitados pelos professores e diretores dos grupos e aprovados pelo Conselho Superior. (Decreto nº 3191, Capítulo VI, 1911) Após seu período sem funcionamento, tendo nova instalação em 1912, não foram encontradas reclamações referentes ao mobiliário e material didático. O inventário feito em agosto de 1911 corrobora a hipótese de que, mesmo sem funcionamento, no decorrer desse ano a escola foi recebendo os utensílios necessários:

Inventário da escola mixta da Colonia “José Theodoro” municipio de S. João d’El Rey, regida ela professora effectiva normalista Rita Mafra de Andrade
O predio escolar
14 exemplares de Amiguinho de Nhônhô
28 exemplares de Nossos Amigos
10 exemplares de Historias de Nossa Terra
9 exemplares de As Boas Creanças
32 exemplares de Palavração de A. Joviano
1 Contador Mechanico
1 Livro de matricula
1 Livro de ponto diário
1 Quadro negro
1 Mappa do Brazil
Colonia “José Theodoro”, 1º de Agosto de 1911
Rita Mafra de Andrade.(APM: SI-3820, 1911, s/p)

106 Um quadro-negro foi feito à tinta parede. (APM: SI-3343, 1910)

Vê-se que foram enviados alguns materiais pedagógicos, no entanto, considerando o número de matriculados, a quantidade de exemplares de cada livro seria insuficiente, indicando, assim, uma continuidade do problema apontado pelo inspetor em 1908. A falta de reclamações sobre a insuficiência dos materiais didáticos pode ter sido em razão da baixa frequência apresentada em 1912 e 1913. Alguns móveis como mesa, cadeiras e relógio não aparecem nesse inventário, mas, provavelmente, foram enviados posteriormente, já que em 1912, o inspetor Bento Júnior declara como “regulares as condições de funcionamento das escolas visitadas. Não sugere providências neste relatório.” (APM: SI-3388, 1912, s/p)

Inicialmente sem prédio adequado e, por vezes, sem material, a escola da colônia teve condições similares às de muitas escolas isoladas em Minas. Num período marcado pela ascensão do discurso higienista e pela emergência de um novo modelo escolar, a produção de uma escola e uma sociedade higienizada seria um dos elementos do processo de escolarização. A elaboração de plantas para as edificações escolares, como os tipos arquitetônicos elaborados pelo estado, significou “um momento do processo de produção e afirmação de um lugar específico para a educação.” (FARIA FILHO, 2014, p.49) Embora uma representação de espaço adequado ao ensino tenha sido construída, a realidade, em várias localidades, não era condizente ao discurso.

2.3.2 Rotatividade das professoras

A constituição de um professorado qualificado, como já indicado, foi um dos temas que perpassaram os séculos XIX e XX em várias regiões do Brasil. A falta de habilitação do professor, a necessária intervenção na sua formação foram questões presentes nos discursos políticos e jornalísticos em Minas desde a primeira metade do XIX. (INÁCIO; FARIA FILHO; ROSA; SALES, 2006) Com o advento da República, a qualificação dos professores, segundo Fonseca (2013), seria peça fundamental nas reformas propostas as quais pretendiam difundir o ensino primário com o objetivo de regenerar/formar a nação por meio da educação.

Os professores das escolas isoladas, em geral, foram representados como aqueles que não permaneciam nas cadeiras e sem formação. Analisando a trajetória de algumas professoras em Sabará no século XIX, Cecilia Nascimento (2011) indica que era comum a transferência de cadeiras permitindo uma mobilidade espacial de professores e professoras. A falta de infraestrutura adequada e a distância dos povoados em relação aos centros urbanos são algumas das razões que motivavam essa não permanência. Alguns passavam por vários

distritos e povoados no intuito de se aproximarem dos locais onde queriam atuar, sendo essa prática corriqueira principalmente nas áreas distantes, com piores condições de vida e população mais diminuta, o que poderia acarretar em baixa frequência escolar. (NASCIMENTO, 2011)

A partir da documentação consultada, certa rotatividade de professores na cadeira da colônia José Theodoro foi identificada:

Quadro 3 – Professoras da cadeira da colônia José Theodoro

Ano	Nome da professora
1895	Maria Josephina de Oliveira Machado
1896	Mathilde Soares
1897 a 1908	Emilia Edeltrudes de Carvalho Faria
1910	Rita Mafra de Andrade
1912	Josephina Augusta de Paula
1913	Maria Cecília Machado

Fonte: *Minas Geraes* e Relatórios dos inspetores [adaptado]

Como dito anteriormente, entre 1895 e 1896, pelo menos duas professoras provisórias – Dona Maria Josephina de Oliveira Machado e Dona Mathilde Soares – foram nomeadas para essa cadeira. De acordo com o Regulamento da instrução de 1893, os professores seriam classificados como efetivos, provisórios e substitutos. Efetivos eram os professores definitivamente nomeados, por serem normalistas ou aprovados em concurso; provisórios, aqueles nomeados para preencherem cadeiras vagas, até o provimento das mesmas; e substitutos, os nomeados para cobrir as licenças tanto dos efetivos quanto dos provisórios. (DECRETO Nº 655, Cap. IV, Art. 67, 1893) O prazo máximo de permanência de um professor provisório era de seis meses. Passado esse tempo, não sendo nomeado um professor efetivo, outro professor provisório seria nomeado.

Somente em 1897, a normalista Dona Emilia Edeltrudes de Carvalho Faria assume a cadeira, permanecendo, pelo menos, até 1908¹⁰⁷. Em relatório de agosto de 1908, o inspetor Joaquim Pedro Lessa informa que Dona Emília exercia o magistério em São João del Rei há onze anos, tendo lecionado em outras localidades. Ou seja, em todos os anos – até 1908 – atuou na cidade como professora da cadeira da colônia, apesar de ter solicitado a suspensão do ensino no mesmo ano em que assumiu essa escola.

107 Não foram encontrados indícios de que a escola tenha funcionado em 1909.

Quando instalada em prédio dentro da colônia, uma nova professora foi nomeada:

São João d'El Rey, 17 abril de 1910

Affectuosas saudações,

Recebi sua carta de 8, relativa ao meu pedido sobre provimento da cadeira da colônia José Theodoro. Verifiquei que o diploma da normalista D. Rita Mafra de Andrade já se acha registrado na secretaria do Interior desde dia 23 de maio de 1907, pois ha no verso do diploma a seguinte nota: "Notado. Secretaria do Interior, 23 de maio de 1907. F. Motta."

Do A^{mo.} e coll^{o.} Adm^{or.} e ob.

Odilon Andrade

[despacho] Nomear.

[rubrica] M.T. (APM: SI- 2998, 1910, s/p)

Dona Rita Mafra de Andrade, assumindo o cargo cumpriu suas funções até o final de 1910, entrando de licença em 1911. Durante sua ausência, houve a tentativa de nomeação de uma professora interina. O regulamento de 1911 classificou os professores em: efetivos, interinos e substitutos, sendo os interinos nomeados livremente pelo secretário do Interior. (Decreto nº 3191, Título III, Cap. I, 1911) Por ter sido considerada sem efeito a nomeação de D. Zulmira d'Angelo em 1911, a escola ficou durante todo esse ano sem funcionamento.

Instalada novamente em fevereiro de 1912, a cadeira é assumida pela normalista D. Josephina Augusta de Paula. Esta permaneceu durante o ano de 1912, tendo outra professora assumido a cadeira em 1913. Pela documentação encontrada, Dona Maria Cecilia Machado continuou como professora da colônia, pelo menos, até janeiro de 1914. Percebe-se que a rotatividade da regência desta cadeira acontece após sua instalação em território da colônia, Durante seu relativo curto período de funcionamento, três professoras foram responsáveis pelo ensino dos filhos daqueles colonos, sendo que nenhuma delas, aparentemente, permaneceu por mais de um ano.

As fontes indicam que as professoras nomeadas para a cadeira da colônia eram de fora desta localidade, por isso, além de prédio para escola era necessário casa para abrigá-las. D. Emília transfere a escola para fora do território da colônia José Theodoro por não encontrar no local prédio adequado ao ensino e que a acomodasse junto com sua família. O funcionamento da escola isolada na mesma casa em que o(a) professor(a) residia era comum, mas com a crescente preocupação com local específico para o ensino, houve a tentativa de proibição dessa prática.

O regulamento de 1906 determinava que "as escolas isoladas e os grupos funcionarão sempre que possível em casas próprias sendo vedado aos professores terem nestas residências". (Decreto nº 1960, Art. 48, 1906, p.162) Proibição reafirmada em 1911: "prohibe-

se aos professores a residência nos prédios escolares de propriedades do Estado.”(Decreto nº3191, Tit. V, Cap. V, Art. 186, p. 218) Ainda assim, o prédio construído na colônia tinha cinco cômodos para a residência da professora.

Segundo Faria Filho (2014) até o início do século XX, nas escolas isoladas, as relações entre as professoras e as comunidades poderiam ser bastante próximas, pois a manutenção da frequência, e conseqüentemente da cadeira, dependia da confiança que as famílias tinham no professor. A existência de rotatividade das professoras pode ter tido como conseqüência o não estabelecimento dessa proximidade entre as professoras e os colonos. Embora as professoras tenham residido na colônia na condição de regentes da escola, o período relativamente curto de permanência na cadeira pode ter impedido que os colonos, em parte de nacionalidade italiana, depositassem confiança em uma brasileira, possivelmente alheia às suas condições de vida. Como dito anteriormente, foi encontrado relato de “boa tradição” com a população local, apenas referente à professora D. Josephina Augusta.

Contrariando a representação de professor sem formação, com exceção de uma, as outras três professoras foram apresentadas como normalistas. Aparentemente, somente a professora D. Maria Cecília não tinha este título tendo o inspetor Bento Júnior relatado sua “dedicação digna de louvor” para suprir sua falta de mais amplo preparo. (APM: SI-3478, 1913) Essa falta de preparo, porém, não necessariamente está relacionada à formação, podendo ser em razão de uma falta de experiência. Mas, por não ser referenciada como normalista, acredita-se que seja essa a razão da falta de preparo apontada pelo inspetor.

Enquanto teve funcionamento fora da colônia, não atendendo os filhos de imigrantes ali instalados, por onze anos a escola teve a mesma regente. Após instalada em sede da colônia, em quatro anos, três professoras passaram pela cadeira. Apesar de não terem sido encontrados registros dos motivos dessa não fixação das professoras, a distância maior do centro urbano da cidade parece uma razão plausível.

2.3.3 – Escola para a colônia do Marçal

Em relatório referente ao ano de 1898, o diretor do núcleo colonial, coronel João José Pinheiro, solicitou ao governo “(...) a criação de uma escola na colônia do Marçal onde se encontra uma grande quantidade de meninos em idade de receber instrução (...)” (*O Resistente*, 12/01/1899, nº 175, p. 1). O território do Marçal, assim como o território da colônia José Theodoro, era parte do núcleo colonial de São João del Rei, tendo, segundo o

livro com as despesas do núcleo entre 1888 e 1889¹⁰⁸, mais de cem lotes. Ou seja, representava a maior parte do núcleo.¹⁰⁹ A criação de uma escola que atendesse aos filhos dos colonos desse território estava prevista desde 1896. Na sessão de 17 de agosto de 1896 da Câmara dos deputados mineiros, segundo o jornal *Minas Geraes*, foi aprovada a criação de uma cadeira, mista, de instrução primária na colônia do Marçal. Porém, passados dois anos, sua criação não havia sido concretizada.

Após essa solicitação do diretor, a lei nº 259 de 10 de agosto de 1899 criou uma cadeira mista na colônia. Embora tenha sido criada por lei, a escola não chegou a ser instalada no local. A documentação consultada não indica o motivo pelo qual não houve sua instalação, já que a necessidade da cadeira havia sido reconhecida. Em maio de 1907, após levantar a estatística escolar da colônia do Marçal a qual indicou a existência de cem crianças com idade entre sete e treze anos¹¹⁰, sendo a maioria brasileiras filhas de italianos, o inspetor Bento Ernesto Júnior solicita ao secretário do Interior a transferência da cadeira da colônia José Theodoro para o território do Marçal: “(...) Suggesti, com a devida [1 palavra ilegível], a Vossa Excelencia a transferencia da alludida cadeira da colonia José Theodoro para a Varzea do Marçal, onde, como bem se vê pela estatistica junto, é grande a população em idade escolar. (...)” (APM: SI-2824, s/p)

O não funcionamento da cadeira em sede da colônia José Theodoro foi uma das motivações desse pedido de transferência. Em resposta, o secretário Carvalho Britto, em 19 de junho de 1907, informa que:

(...) Para se tomarem providencias sobre o que pedis, torna-se preciso me informeis se naquelle logar existe predio apropriado para installação da escola, ou si à professora Emilia Edeltrudes de Carvalho Faria será facil obtel-o, porquanto sendo intuito ao governo, como bem conheceis, dotar as escolas publicas de commodos convenientemente adaptados ao seu funcionamento, não convem que a professora para lá se transfira sem existir aquella condicção, que repito essencial. Peço-vos também me declareis si os alumnos da escola da professora acima referida são residentes na cidade ou na colonia, e si, mesmo no local em que aquella si acha, torna-se facil frequentarem-na as creanças residente na “Varzea do Marçal”.(...) (APM: SI – 2824, s/p)

Não se sabe se esse inspetor enviou as informações solicitadas à Secretaria, mas as fontes indicam que a escola de Dona Emília, nesse período, não atendia as crianças da colônia José Theodoro e tampouco as da colônia do Marçal.

108 Ref: APM: SG-803

109 Verificar planta do núcleo em anexo.

110 Em anexo, a relação das crianças em idade escolar.

Pode-se afirmar que a transferência solicitada não foi atendida. Como dito anteriormente, a relação de crianças em idade escolar na colônia José Theodoro – indicando 73 crianças –, produzida pelo inspetor municipal Odilon de Andrade em setembro desse mesmo ano, demonstrou a necessidade de uma escola nesse território. A partir das duas estatísticas feitas em 1907, percebe-se que era necessária a instalação da escola na colônia José Theodoro e a criação de outra na colônia do Marçal.

O levantamento feito na colônia do Marçal indicou cem crianças em idade escolar, sendo 53 meninos e 47 meninas. Isso justificaria o pedido da Câmara Municipal de São João del Rei para a construção de uma escola feminina e uma masculina, já que, segundo o artigo nº 81 do Regulamento da Instrução de 1906, para ser instalada, a escola deveria ter, no mínimo, a matrícula de 40 alunos nos distritos e 45 nas cidades e vilas:

Excelentíssimo Senhor

Por indicação da Câmara Municipal d'esta cidade em sua sessão de 27 de maio corrente, por unanimidade de votos, me foi incumbido representar a Vossa Excelência, pedido de criação de uma cadeira do sexo masculino e outra do sexo feminino na Colônia do Marçal, d'esta cidade, visto como ha população escolar dos dous sexos.

Como existe um único prédio no local que se presta a provisoriamente ser instalado uma escola mixta venho pedir-vos a criação d'esta, quanto antes, para ser installada no prédio provisório, visto como dentro de sete meses estará construído o prédio para ser offerecido ao Governo, afim de serem installadas as duas escolas.

Apresentando os protestos de minha estima e subida consideração.

Saude e fraternidade

Ao Illustríssimo Senhor Doutor Manoel Gomez[?] de Carvalho Britto

D. D. Secretario dos Negocios do Interior e das Finanças

Antonio Carvalho[?] Coelho [1palvra ilegivel]" (XCOP 243 – Copiadores de 1902 a 1908 [documentos do final do livro, acredita-se que seja de 1907 ou 1908]; p. 257)

O sr. Antônio Carvalho afirma haver na colônia prédio para a instalação provisória de uma escola mista e promete a construção de outro prédio para abrigar duas escolas, uma feminina e outra masculina. No entanto, não houve a instalação da escola mista e nem a construção do prédio prometido.

No artigo publicado em 1910, o jornal *A Opinião* afirma que o secretário anterior, Dr. Estevam Pinto, havia prometido ao inspetor Odilon Andrade a construção de um prédio escolar na colônia do Marçal ainda nesse ano. Mas tendo o inspetor se exonerado do cargo, a criação da escola não foi realizada. Questionada sobre essa situação, a seção responsável, em setembro de 1910, afirma não saber de tal promessa e ressalta que no arquivo não havia nenhum documento a respeito.

Nesse artigo do *A Opinião* há um forte apelo à Secretaria para a criação da escola:

Um appello

Ao sr. dr. Secretario do Interior

Já por vezes tem a imprensa local reclamado do governo do Estado, criação de uma escola de instrucção primaria na colonia do Marçal. Distante da escola mais próxima, que é a do Mattosinhos, a colonia se vê privada por completo dos beneficios da instrucção, havendo lá quasi uma centena de creanças condemnadas ao analphabetismo. (...) A necessidade dessa escola continúa dia a dia mais accentuada. Accresce que é uma crueldade athairmos para as nossas colonias innumeradas famílias estrangeiras, sob bellas promessas, que quasi nunca se realisam, e deixarem depois de cumprir o mais elementar de nossos deveres – o de ensinar a lêr a seus filhos. (...) Ao espirito altamente esclarecido e justo do exm. sr. dr. Delfim Moreira, endereçamos estas linhas, e estamos certos de que s. exc. não retardará um dia as providencias necessarias para ser realisada a antiga e justissima aspiração dos colonos do Marçal, que vieram para o Brasil na esperança de melhores dias, almejando ao lado da prosperidade material, o conforto da instrucção para os seus filhos. A risonha esperança que os animava não teve realisação. A terra se lhes deu para cultivar era, em sua maior parte, rebelde aos esforços persistentes que empregavam em seu amanho. Não desesperaram com isso. E, redobrando de esforços ahí estão elles a colaborar comnosco, honestamente, para o progresso do Brasil, dando aos nacionaes uma vontade forte e o amor ao trabalho. É justo, pois, que se lhes não negue o favor pedido – si se pode chamar favor o comprimento da mais elementar de nossos deveres. (*A Opinião*, 21/9/1910, nº17, ano IV, p. 1)

Percebe-se a ênfase que o jornal dá ao trabalho dos imigrantes que permaneceram no antigo núcleo colonial, usando a perseverança dos colonos e suas contribuições à cidade de São João del Rei para apontar o quão injusto seria permitir que seus filhos ficassem sem acesso ao ensino primário. Deixá-los na condição de analfabetos era condená-los à ignorância.

Nesse período, o analfabetismo aparece como o problema nacional a ser resolvido¹¹¹. Em vários discursos educacionais, ele foi entendido como uma patologia cultural, atribuindo ao sujeito – que não sabia ler e escrever – à categoria de ignorante. Portanto, o “problema do analfabetismo” não era algo que atingia apenas os filhos desses imigrantes. Bosco (2014) aponta que, embora falte dados estatísticos consistentes, em São João del Rei, no início do século XX, a população alfabetizada era pequena, havendo elevados índices de analfabetismo.

O jornal afirma que os colonos, que como foi visto no primeiro capítulo eram – a maior parte – provenientes do norte da Itália e não tinham tradição escolar, aspiravam prosperidade e também a instrução para seus filhos, indicando que o apelo da imprensa correspondia aos

¹¹¹ É importante entender a questão do analfabetismo como problema enquanto uma construção, especialmente, da elite política e intelectual republicana.

interesses desses imigrantes. E, tendo o Estado trazido esses sujeitos para a cidade, seria seu dever oferecer instrução às suas crianças.

O Repórter também publicou vários apelos em relação à necessidade de escola nessa colônia. Segundo este jornal, a escola de Matosinhos ficava a dois km de distância, sendo necessário as crianças passarem pela linha férrea e pela ponte do Rio das Mortes, estando sujeitas a vários acidentes. (*O Repórter*, 20/10/1910, p. 1) De acordo com o artigo publicado nesse jornal, além da população ali instalada, outros sujeitos, como o político Dr. Paulo Teixeira e o frei Julio¹¹², movimentaram-se em prol da criação de uma escola na colônia:

[...]O nosso companheiro dr. Paulo Teixeira e o revmo. Franciscano frei Julio já levantaram mappa das crianças em idade escolar, já obtiveram dos colonos a promessa de auxílios, já obtiveram sala para funcionamento provisório da escola e, portanto, resta apenas que o governo venha em socorro da iniciativa particular, creando a escola nomeando professor e mandando que seja Ella installada e elle empossado. [...](*O Repórter*, 18/06/1911, p. 1)

A instalação da escola na colônia do Marçal foi realizada somente em janeiro 1918¹¹³ após doação do prédio pelo sr. Giarola. Na documentação consultada não há indícios de que crianças dessa colônia frequentaram outras escolas. Com exceção de algumas poucas que, de acordo com *O Repórter*, frequentavam a escola de Matosinhos, que era a mais próxima, as fontes indicam que apesar da existência de uma população escolar considerável e das solicitações enviados ao governo, durante o período estudado, provavelmente, a maioria crianças dessa colônia não teve acesso à educação escolar.

2.3.4 – A “opção” pela escola pública

De acordo com Kreutz, entre as etnias com o maior número de escolas étnicas, “os italianos foram os que menos vincularam a escola com suas perspectivas de organização comunitária cultural, sendo que a igreja tinha peso maior” (KREUTZ, 2016, p. 360). Em sua

112 Embora este jornal cite a atuação do frei Julio em prol da educação escolar, não foram encontrados outros indícios sobre a relação da Igreja com a educação desses imigrantes situados nas colônias de SJDR.

113 Publicação do jornal A nota, São João del Rei, 16 de Janeiro de 1918, anno 1, nº 223: “A COLONIA DO MARÇAL – Realizou-se hontem na colonia do Marçal a inauguração da escola pública criada pelo Estado e que vai ser regida pela professora d. Augusta Passos. As 11 horas achando-se presentes os srs. Professores Bento Ernesto Junior- Inspetor Regional de Ensino e Lauro Pinheiro – delegado do dr. Inspector escolar municipal, foi a mencionada installada no predio gratuitamente cedido e adaptado a este fim pelo sr. Giarola. Ao acto compareceram 63 alumnos dos 68 já matriculados. Sobre a solenidade falaram os professores Lauro Pinheiro e Bento Ernesto, que tiveram as mais sympaticas manifestações de aplausos por parte dos assistintes. Está, pois, satisfeita a antiga e mais justa aspiração dos laboriosos habitantes da Colonia do Marçal, que tiveram, para afetival-a o concurso poderoso e patriotico do illustre sr. dr. Odilon de Andrade.”

pesquisa sobre os imigrantes italianos e descendentes no Rio Grande do Sul, Luchese (2013) afirma que eles trouxeram da Itália uma religiosidade com práticas diferentes das vivenciadas nesse estado. Por isso, empenhavam-se na construção da capela que se tornava o centro cultural, social e econômico das comunidades.

Como foi dito no primeiro capítulo, todos os colonos de nacionalidade italiana inseridos no núcleo de São João del Rei foram considerados católicos e, segundo o jornal *O Resistente* de 1898, frequentavam as missas dos domingos e dias de santos na cidade. A construção de uma capela em 1909 na colônia José Theodoro foi atribuída aos esforços do franciscano Frei José pelo jornal *A Opinião*. Não se conseguiu identificar a relação que este padre tinha com os colonos, mas pode ser que havia uma demanda por parte desta população. Porém, não se pode afirmar que, assim como no Rio Grande do Sul, teria havido uma “reconstrução do mundo religioso que permitiu a manutenção cultural e moral dos italianos.” (LUCHESE, 2013, p. 101)

Ter a igreja como o lugar central onde pudessem promover uma organização comunitária e a construção de uma identidade teria favorecido a uma reivindicação ao acesso à escola pública. Esta opção estaria relacionada também com o próprio significado que a escola teria para esses sujeitos. Sendo vários dos italianos entrados no Brasil sem tradição escolar, a escola brasileira foi considerada por algumas comunidades italianas como necessária para a aprendizagem do português, o que facilitaria a inserção em outros meios e as relações comerciais com a população brasileira.

Esse maior peso da igreja em relação à escola não pode ser generalizado. Muitas escolas italianas criadas principalmente em áreas urbanas tiveram maior importância no que se refere à construção de uma identidade italiana no Brasil. Em Belo Horizonte, por exemplo, o jornal *Fieramosca* de 1916 afirma ser necessária a permanência de uma escola que ensinasse a língua e a cultura italiana.¹¹⁴

De acordo com o diretor do núcleo colonial de São João del Rei, no final de 1889 uma petição foi enviada ao governo solicitando a permissão para o ensino da língua italiana naquele local:

Cidadão
Junto remetto-vos a petição de Fava Vittorio e sua mulher, colonos d’este nucleo, dirigida ao cidadão Ministro d’Agricultura, pedindo para lecionar a língua italiana no mesmo nucleo.

114 Jornal disponível em <linhares.eci.ufmg.br>

Existindo na colonia uma casa reformada e apropriada para esse fim faltando apenas os utensilios, sendo os colonos na maior parte analphabetos, sou de parecer que seja concedido este favor, devendo providenciardes como melhor entender.

Saude e fraternidade

Ao cidadão Inspector Geral das Terras e Colonisação

[assinatura]Agostinho Oliveira (APM: SG-806, 1889, p.294)

Percebe-se que o fato de a maioria dos colonos não saber ler e escrever é utilizado como justificativa pelo diretor para que o pedido seja concedido. Não foi encontrada a petição feita pelos colonos, mas é provável que tenham utilizado a mesma alegação, pois apresentar o pedido como uma necessidade de “manutenção dos costumes” provavelmente não seria aceito pelo governo. Diferentemente de outras escolas étnicas criadas em vários núcleos coloniais do país, a proposta feita por esse casal era apenas de ensino da língua italiana, não incluía noções básicas de outras matérias do ensino primário. Além disso, requeriam o uso de prédio público, sendo esse o motivo mais provável da necessidade de permissão do Estado.

Não se sabe qual foi a resposta do ministro e do inspetor, mas acredita-se que a solicitação tenha sido negada. Nessa pesquisa não foram encontrados indícios da existência de escola étnica no núcleo colonial de São João del Rei e nem na área urbana da cidade. Apesar disso, na sessão fúnebre em homenagem à memória do Rei Humberto em agosto de 1900, um dos oradores fala da criação de uma escola com o nome de Humberto Primo: “[...] Pello inteligente official do exercito italiano Erasmi de Borghi Gustavo foi recitado um succulento discurso, em língua italiana, que muito agradou aventando nelle o distincto orador a ideia de ser creada uma escola com o titulo de Humberto Pirmo. [...]”(*O Combate*, 15/08/1900, nº6, p. 2) Porém, não foram encontradas evidências da criação dessa escola, e nem mesmo de discussão sobre sua construção entre os membros da colônia.

Os filhos dos imigrantes italianos que se situaram na área urbana foram atendidos pelas escolas estaduais ou particulares ali existentes assim como o restante da população sanjoanense. Como, por exemplo, as duas filhas do italiano Antonio Lombello que em 1891 estavam matriculadas na escola anexa à Escola Normal. Amália e Clarinda Lombello, de onze e dez anos respectivamente, ambas nascidas na Itália, frequentaram a escola anexa e, segundo atas dos exames, eram avaliadas como as outras alunas:

[...] da terceira classe compareceram as alumnas Maria Damaso, Anna Augusta, Eponina Amelia Barboza, Maria Lucia Conceição, Maria Gabriella da Paixão, Amalia Lombello, Maria Jose da Conceição, Amelia Damaso, [...] que foram approvadas em leitura, calligraphia e a primeira operação de arithimetica, deixando de comparecer sete alumnas desta classe; em

syllabação do segundo livro de Abilio foram examinadas, sendo aprovadas as alumnas Marieta Igama[?] de Oliveira, Alexandrina Julia Campos, Clarinda Lombello, Maria Roza do Carmo, [...] (APM: IP- 154, Ata dos exames dos alunos das aulas práticas da Escola Normal, 13/121891, pgs. 62v, 63 e 63v; grifo da autora)

Ao contrário das crianças das colônias, essas duas, provavelmente, já entendiam melhor o português, já que, possivelmente, tinham mais contato com brasileiros.

Os filhos dos imigrantes das diversas etnias que vieram para o Brasil ao final do século XIX e início XX tiveram processos escolares diferenciados. Alguns imigrantes criaram suas próprias escolas marcadas, segundo Luchese (2014), por uma iniciativa singular de escolarização: as marcas étnicas. Porém com organização e condições diferenciadas, não foram as mesmas em diferentes espaços e tempos. Outros buscaram na escola pública primária, onde se ensinava apenas o português, o meio para a instrução de seus filhos.

Parece correto afirmar que o processo de escolarização dos filhos dos imigrantes italianos que se fixaram em São João del Rei, principalmente no núcleo colonial dessa cidade, aconteceu de forma semelhante ao da população local por meio das escolas estaduais as quais, assim como outras escolas isoladas em Minas Gerais, tinham dificuldades em manterem um funcionamento regular. Embora os colonos não tivessem uma tradição escolar, viu-se que, de certa forma, se movimentaram em favor da instrução de seus filhos. Demanda que demorou a ser atendida em razão da falta de espaço adequado, material ou professor. Pode-se dizer que o interesse pela instrução dos filhos desses imigrantes correspondia à necessidade aclamada pelo novo regime de se formar uma nação instruída, civilizada, dotada de valores republicanos, mas também à de ensiná-los a língua portuguesa. Esse é um dos assuntos a serem discutidos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3:

O COTIDIANO ESCOLAR ENTRE AS PRESCRIÇÕES E AS PRÁTICAS

Sob influência da história cultural, as pesquisas sobre as práticas escolares vêm se acentuando no campo dos estudos da História da Educação e da História da Alfabetização no Brasil. Porém, de acordo com Magda Soares (2006), a pesquisa histórica sobre as práticas no processo de alfabetização ou em relação às outras disciplinas escolares enfrenta muitas dificuldades uma vez que “as práticas de ensino se perdem na transitoriedade de sua ocorrência, na natureza oral e, portanto, fugidia de seu exercício, na ausência de sua realização.” (SOARES, 2006, p. 7) Embora a autora chame atenção para a existência de poucos registros dessas práticas, aponta algumas fontes importantes com as quais se pode trabalhar, tais como os documentos legais que buscavam orientar o trabalho do professor, cadernos de professores e alunos e os materiais didáticos. Acrescentando-se a essas os relatórios dos inspetores e os periódicos, tem-se um conjunto considerável de documentos os quais possibilitam analisar aspectos das práticas e ideários pedagógicos.

Neste capítulo, buscou-se apreender as possíveis práticas que fizeram parte do processo de escolarização dos filhos dos imigrantes italianos situados no núcleo colonial de São João del Rei. Práticas que eram formalmente instituídas pelos programas de ensino os quais determinavam os conteúdos que deveriam ser trabalhados pelos professores, pela prescrição de métodos que deveriam ser empregados e pelos livros indicados para uso. Certamente, tais prescrições e métodos foram apropriados de diferentes formas conforme as condições da escola e do professor.

Uma especificidade da escola aqui analisada é que, para além dos conteúdos fixados pelos programas, essas crianças, filhas dos imigrantes, deveriam aprender a língua nacional, uma vez que, de acordo com as fontes, mal entendiam o português. Torna-se relevante, portanto, deter-se sobre as recomendações dadas pelos inspetores acerca dos métodos de ensino e dos materiais de leitura.

3.1 – Os programas do ensino primário: o que se devia ensinar

Atualmente, no campo educacional, estudos apontam o que seria uma “crise do currículo” na sociedade pós-moderna. Ivor Goodson (2007) afirma que os velhos padrões

desenvolvimento dos currículos, presos a uma aprendizagem primária¹¹⁵ e prescritiva são inadequados para uma “sociedade de riscos, instabilidades e rápidas mudanças (...)”(GOODSON, 2007, p. 242). Assim, é necessária uma mudança de um currículo prescritivo, de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida¹¹⁶. (GOODSON, 2007, p. 242)

Porém, historicamente, a noção de currículo esteve ligada à ideia de prescrição. José Gimeno Sacristán (2013) afirma que, desde seu uso inicial, o conceito de currículo e a utilização que se fez dele está relacionado à “ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar.” (SACRISTÁN, 2013, p. 17) Mas, para além disso, segundo Sacristán (2000), ele deve ser entendido como algo que adquire forma e significado educativo na medida em que sofre uma série de transformações dentro das atividades práticas realizadas nas aulas que o têm como objeto. Assim, as condições de produção e de desenvolvimento desse currículo devem ser analisadas em conjunto.

A partir dessa perspectiva, neste trabalho, atribui-se como currículo as matérias e programas aprovados pelo governo mineiro para o ensino primário nas escolas estaduais, que tinham como referência os conteúdos estabelecidos pelas reformas educacionais. A primeira reforma educacional em Minas Gerais no período republicano foi realizada em 1892 e trouxe nova organização à instrução primária no estado, estabelecendo um conjunto de matérias que variava de acordo com a classificação da escola. No curso rural, ensinariam-se a leitura, a escrita, a língua materna, as quatro operações, noções de higiene, além da instrução cívica e moral. Os meninos deveriam aprender noções práticas de agricultura e as meninas, trabalhos de agulhas.

O curso distrital seria equivalente ao rural, acrescentando-se o ensino da geografia do estado e história do Brasil. Já o urbano previa o acréscimo do ensino da gramática portuguesa e também noções de ciências físicas e naturais aplicadas à indústria, agricultura e higiene. Em todas haveria o exercício do canto, devendo ser adotados os “hinos patrióticos”. É importante

115 Goodson explica a divisão feita por Gregory Bateson (1979), que em sua análise dividiu a aprendizagem em três tipos: a primária – de conteúdos do currículo formal –, a secundária – processo subterrâneo do aprender a aprender – e a terciária – aprender a viver sem hábitos ou aprendizagens rotineiras, rompendo com as prescrições determinadas do currículo. (GOODSON, 2007)

116 O currículo como narrativa, segundo Goodson, significa “ver a aprendizagem como algo ligado à história de vida, ou seja, é entender que ela está situada em um contexto, e que também tem história – tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem, como de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve.” (GOODSON, 2007, P. 250)

ressaltar a proibição dos castigos físicos aplicados aos alunos pelos professores, porém, mesmo que proibida pela lei, sabe-se que, em algumas escolas, essa prática persistiu ao longo do século XX.

Com nova organização em 1899, o currículo foi uniformizado, não havendo mais diferenças no ensino de acordo com a classificação do curso. Em todos eles haveria o ensino de leitura e caligrafia, ensino prático da língua portuguesa, aritmética, noções de geografia e história do Brasil, além de educação moral e cívica. A partir do decreto nº1947 de 30 de setembro de 1906 foi estabelecido um novo programa do ensino primário no qual, além das disciplinas¹¹⁷ acima, incluiu-se o ensino de geometria e desenho, história natural, física e higiene, exercícios físicos, música vocal e trabalhos manuais.

Já com o decreto nº 3191 de 1911, o curso primário, com duração de quatro anos, teve uma ampliação do currículo compreendendo as matérias de leitura, escrita e caligrafia, língua pátria, aritmética, geometria e desenho geométrico, noções de geografia, história do Brasil e instrução moral e cívica, física e química, mineralogia, botânica, zoologia e geologia, higiene, trabalhos manuais e agricultura, desenho, música vocal, canto, ginástica e exercícios militares. No entanto, o programa seria adaptado de acordo com a classificação da escola, o ensino das noções de agricultura, por exemplo, seria aplicado apenas nas escolas rurais.

Percebe-se que, embora existisse uma base comum a todos os programas, houve uma tentativa, ao longo desses anos, de se incluir disciplinas as quais atendessem às preocupações daquele momento, como a higiene e a educação do corpo. De acordo com Rosa Fátima de Souza,

a introdução de novas disciplinas nos programas, especialmente as ciências, desenho e educação física, articulou-se com a linguagem da modernidade, isto é, a justificativa para a inclusão desses conteúdos culturais assinalava as contribuições que eles trariam para a modernização. (SOUZA, 2000, p. 12)

A presença de disciplinas voltadas à orientação das meninas e as de conteúdos visando uma instrução prática, de saberes utilitários os quais possibilitassem o desempenho em atividades urbanas e ligadas à agricultura também é encontrada em alguns desses programas. Desde o século XIX, pode-se perceber a escolarização de vários saberes sociais, porém, mesmo o conhecimento científico “foi incorporado pela escola primária com características

117 Segundo Andre Chervel (1990), a palavra disciplina no sentido de “conteúdo de ensino” aparece nos primeiros decênios do século XX. Nos documentos analisados nessa pesquisa, em geral, a palavra utilizada para designar conteúdo de ensino é matéria, mas no programa de ensino de 1906 a palavra disciplina já aparece com esse sentido.

muito peculiares, ou seja, em forma de rudimentos ou noções vinculadas fortemente à metodologia de ensino.” (SOUZA, 2000, p. 15)

Segundo Neto (2011), o espectro conteudístico do ensino primário era muito amplo, o que acarretava problemas para sua implementação. O programa proposto pela reforma de 1892, por exemplo, foi considerado inviável, já que para o governo ele estava além das habilidades dos professores que atuavam naquele momento. Com a criação da escola graduada pela reforma de 1906, a estrutura organizativa das matérias se tornou mais complexa. (GONÇALVES, 2004) As matérias e seus respectivos conteúdos foram estabelecidos de acordo com cada ano do curso primário. A organização do ensino em diferentes graus, organizados em sequência e de acordo com a complexidade de seus conteúdos permitiu, cada vez mais, que o currículo se transformasse em “um importante regulador da organização do ensino, proporcionando coerência vertical ao seu desenvolvimento.” (SACRISTÁN, 2013, p. 18)

Os inspetores escolares eram responsáveis pela verificação da execução do programa nas escolas, observando as adaptações feitas pelos professores e aconselhando quais matérias deveriam ser mais trabalhadas. Embora seus escritos, em geral, fossem muito calcados numa representação de escola “ideal”, a partir de seus relatórios, tem-se indícios do funcionamento interno dos estabelecimento de ensino. Em agosto de 1912, por exemplo, o inspetor Bento Junior relata que na escola da colônia José Theodoro “(...) O programma official vai tendo observancia nessa escola (...)” (APM: SI – 3388, s/p) Sendo nesse momento classificada como rural, essa escola deveria seguir o programa aprovado pelo decreto nº 3405 de 15 de janeiro de 1912 para as escolas rurais do estado:

Tabela 14 – Programa de Ensino das Escola Rurais – 1912

Ano	Matérias
Primeiro anno	Leitura, escripta, língua pátria, arithmetica, geographia, couzas da natureza, trabalhos manuaes e música vocal.
Segundo anno	Leitura, escripta, língua pátria, arithmetica, geographia, couzas da natureza, trabalhos manuaes e música vocal.
Terceiro anno	Leitura, escripta, língua pátria, arithmetica, geographia, couzas da natureza, trabalhos manuaes, música vocal e geometria e desenho.
Quarto anno	Leitura, escripta, língua pátria, arithmetica, geographia, couzas da natureza, trabalhos manuaes, música vocal, geometria e desenho e história do Brasil.

Fonte: Leis e Decretos mineiros – 1912; Pgs. 73 a 91 [adaptado]

Percebe-se pelo programa que há pouca diferença nas matérias que deveriam ser ofertadas em cada ano do curso, porém, há variação no conteúdo trabalhado em cada ano, sendo orientadas a ampliação dos exercícios e a utilização de modelos diferentes. Por exemplo, para os exercícios de leitura do primeiro ano, indica-se a leitura de frases e sentenças a partir de um vocabulário conhecido e depois a transposição de frases, formação de novas sentenças e decomposição de vocábulos. No segundo ano, passa-se à leitura de pequenos contos, revistas e jornais, agregando-se novos vocábulos. No terceiro ano utiliza-se contos mais extensos, com leituras de materiais diversos havendo pausas e inflexões, de preferência, sobre fatos históricos, exemplos sobre moral e cívica, assuntos sobre higiene ou coisas da natureza. Já no último ano há uma ampliação dos exercícios do ano anterior, exigindo-se interpretações e comentários, utilizando-se também dicionários.

Essas, no entanto, são as orientações regulamentadas pelo governo. A maneira com a qual cada professor(a) apropriou-se dessas normatizações é algo que deve ser discutido considerando as especificidades de cada escola. Nesse ano, de acordo com o inspetor mencionado acima, na escola da colônia só havia alunos do 1º e 2º ano do curso primário, podendo-se presumir que isso facilitaria, de certa forma, o cumprimento do programa. Mas a afirmação de que este estava sendo executado não significa que as lições eram tomadas de acordo com as orientações do governo para cada semestre.

Segundo Sacristán (2013), deve-se considerar também algumas dimensões reguladoras ou aspectos estruturais do currículo, tais como a divisão do tempo e a organização dos conteúdos. Assim, o governo buscou determinar a distribuição diária das matérias a serem ensinadas em cada ano do curso primário, criando horários específicos para grupos escolares e escolas isoladas. Porém, esses horários foram apropriados de diferentes formas de acordo com o professor e as condições da escola. Um indício desse aspecto pode ser percebido na fala no inspetor Joaquim José Pedro Lessa que, em visita à escola da colônia José Theodoro em 1908, momento no qual esta era regida pela professora Dona Emilia, afirma que teve que “fazer algumas observações em ordem mesmo à divisão das materias ensinadas pelo horario adoptado e formulado pela própria professora” (APM: SI-3258, 1908, s/p).

Aplicando as proposições de Sacristán (2013) quanto ao currículo¹¹⁸, pode-se considerar que esses programas regulamentados foram a expressão do projeto educacional proposto pelo governo mineiro. A maneira como poderiam ser interpretados, adotados e realizados na prática carece de outras fontes e de um estudo mais aprofundado.

3.2 – O método intuitivo

No processo de institucionalização da instrução pública, a utilização de um método de ensino eficiente foi um dos pontos bastante discutidos pelas autoridades políticas e educacionais. A questão do método de ensino marcou os discursos pedagógicos modernos os quais apontavam a necessidade de se dotar o ensino escolar de uma racionalidade, conferindo-lhe eficácia e eficiência. Segundo Faria Filho (2016), no decorrer dos anos 20 do século XIX, todo o debate pedagógico no Brasil estava articulado em torno do método mútuo. E, embora tenha-se percebido, principalmente pelas experiências que se foram organizando, sua inviabilidade, pois não havia sido produzidas as condições materiais fundamentais para sua aplicação, essas discussões, ao incidirem sobre a organização, espaço, material e formação do professor, acabaram por contribuir para a afirmação inicial da especificidade da escola e da instrução escolar. (FARIA FILHO, 2016)

No final dos anos 30, os métodos mistos – que buscavam aliar as vantagens do método individual às do método mútuo e/ou aliar os aspectos positivos deste último ao método simultâneo – também entraram nas discussões pedagógicas em várias províncias. Mas, aos poucos, o método simultâneo tornou-se aquele que melhor atendia às especificidades da educação escolar, pois permitia uma organização mais homogênea dos alunos, a ação simultânea do professor, entre outros. Porém, o estabelecimento desse método, no Brasil, teve que habituar-se à insuficiência de materiais pedagógicos e espaços próprios para a escola.

A discussão sobre os métodos de ensino no século XIX, no Brasil, sobretudo entre os anos 40 e meados dos anos 70, incide fundamentalmente sobre a forma de organização escolar. Segundo Faria Filho (2016), nesse momento, o método era entendido muito mais como forma de “organização da classe” do que como “forma de ensinar”. Somente a partir de

118 Aderindo uma concepção do currículo como processo e práxis, Sacristán elabora o seguinte esquema: 1º Plano: Projeto de educação: texto curricular → 2º Plano: Currículo interpretado pelos professores, pelos materiais → 3º Plano: Currículo realizado em práticas, com sujeitos concretos e inseridos num contexto → 4º Plano: Efeitos educacionais reais → 5º Plano: Efeitos comprováveis e comprovados -currículo avaliado. (SACRISTÁN, 2013, p. 26)

1870, a discussão passa a incidir diretamente sobre as “relações pedagógicas de ensino e aprendizagem”.

Já no final do século XIX, outro método entra em destaque no campo educacional brasileiro. Segundo Valdemarin e Pinto (2010), produziu-se um discurso sobre a modernização educacional no qual a implantação e adoção no método intuitivo foi um dos principais estandartes. Este método fundamentava-se em princípios os quais defendiam que o ato de conhecer inicia-se “nas operações dos sentidos sobre o mundo exterior, a partir das quais são produzidas sensações e percepções sobre fatos e os objetos que constituem a matéria-prima das ideias. As ideias assim adquiridas são armazenadas na memória e examinadas pelo raciocínio, a fim de produzir julgamento.” (VALDEMARIN, 2000, p. 76-77)

Seguindo esses princípios, o processo de ensino deveria ser desenvolvido partindo do simples para o complexo, daquilo que se conhece para aquilo que se ignora, do que pode ser observado, do concreto para o abstrato. Tendo os “sentidos como instrumentos determinantes para a aquisição do conhecimento”, os objetos a serem observados assumem um importante papel, uma vez que possibilitam que o conhecimento não seja meramente transmitido, mas construído a partir do contato com eles. (VALDEMARIN, 2000, p. 77)

Sendo o método intuitivo considerado como a forma moderna de se ensinar, governos brasileiros buscaram implementá-lo nas escolas públicas. Algumas pesquisas, como a de Rosa Fátima de Souza sobre a implementação dos grupos escolares em São Paulo, apontam que alguns estados, por meio dos seus regulamentos da instrução e programas de ensino, determinaram sua utilização. De acordo com Souza (1998), pode-se entender a determinação do método a ser utilizado como uma tentativa do Estado em impor a maneira de conceber e praticar o ensino primário.

Em Minas Gerais, segundo Resende (2002), desde as décadas finais do século XIX, as “lições de cousas” aparecem como matéria do ensino elementar. As lições de coisas, segundo o verbete elaborado pela professora Analete Regina Schelbauer¹¹⁹, podem ser entendidas como a forma pela qual o método de ensino intuitivo foi vulgarizado. Nas primeiras reformas educacionais do período republicano, as lições de coisas continuaram a ser consideradas como uma matéria e não como um procedimento de ensino. Por exemplo, a lei nº 281 de 1899, assim como o Regulamento de 1900, estabeleceu: “O ensino primário, uniforme para as escolas urbanas e districtaes, comprehende as seguintes matérias: [...] e) Lições de cousas,

119 Glossário elaborado pelo grupo de pesquisa HISTEDBR (1986/2006). UNICAMP/ Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_licoes_das_coisas.htm>

educação moral e cívica, leitura explicada da Constituição do Estado e da Federal.” (Decreto nº1348, Art. 36, 1900, p. 34) Pode-se observar que a prescrição, nesse momento, não é de sua adoção como método e sim, como uma disciplina.

Maria Helena Bastos (2013), em sua apresentação da tradução da *Conférence Sur L’enseignement Intuitif* a qual Ferdinand Buisson¹²⁰ participou em 1878, destacou a afirmação do autor de que “lição de coisas é um procedimento de ensino, uma das aplicações do método intuitivo, não é uma disciplina, mas deve estar presente em todas as atividades de ensino em todo o período escolar, pois envolve tudo que se refere à vida e a todos os fenômenos da natureza.” (BASTOS, 2013, p. 234) Partindo dessa afirmação, pode-se inferir que a implementação das lições de coisas como disciplina não foi algo exclusivo do estado de Minas Gerais. Provavelmente aconteceu em outros países, levando Buisson a chamar atenção para isso.

No programa aprovado em 1906 para o ensino primário, as lições de coisas não aparecem mais como uma das disciplinas. Aparentemente, houve uma mescla entre a memorização e o método intuitivo nas instruções regulamentadas. Para o ensino da aritmética, por exemplo, seria “necessário grande exercício de memória com os números, simples, repetindo-os com exemplos numerosos, frequentemente.” (Decreto nº 1947, Programa – Instruções, 1906, p. 108) Mas, “os cálculos, a princípio, devem ser por meio de dados concretos, até que cheguem às abstrações. É recomendável o uso de tornos de sapateiro, contadores mecânicos, cartas de Parker.” (Ibidem)

De acordo com esse programa, a organização de um museu escolar nas escolas seria de grande proveito para os professores e alunos, já que ali se poderiam realizar pequenas exposições, “conseguindo desse modo um elemento dos mais importantes para o ensino intuitivo das crianças”. (Ibidem, p. 112) Percebe-se que aqui a referência ao ensino intuitivo já aparece como método e não mais como disciplina.

Porém, de acordo com Guimarães e Gatti Júnior (2012), não basta uma legislação determinar os princípios de ensino para que esses sejam executados conforme suas prescrições, pois cada escola opera de acordo com suas especificidades. No entanto, houve estratégias do governo na tentativa de se controlar as práticas do processo educativo. Os relatórios, tanto dos diretores dos grupos escolares quanto dos inspetores escolares, podem ser entendidos como uma forma de “ação reguladora que punia comportamentos e legitimava

120 Ferdinand Buisson foi um intelectual e educador francês que teve significativa influência nos debates educacionais brasileiros no final do século XIX e primeira metade do XX. (BASTOS,2013)

práticas.” (ISOBE, 2012, p. 76) Segundo Isobe, a produção de relatório, principalmente dos inspetores, evidencia a ação do governo em busca de “controle e modelização do processo educativo por meio da visibilidade das práticas escolares dadas a ver nos relatórios da inspetoria técnica.” (Ibidem)

Em 1913, o inspetor regional da 13ª circunscrição, afirma que: “[...] Nas escolas visitadas, tenho examinado cuidadosamente a escripturação dos livros do expediente, o regimento aos professores sobre o modo de preleccionamento das materias do programma, instituição de medidas tendentes à obtenção da disciplina desejavel em as aulas.” (APM: SI-3478, 1913, s/p) Era, portanto, dever do inspetor verificar os procedimentos de ensino utilizados pelos professores e também orientá-los sobre os métodos a serem utilizados:

[...] No dia 1º de maio de 1912, visitei a escola mixta da Colonia “José Theodoro”, regida pela professora normalista D. Josephina Augusta de Paula. Estavam presentes 19 alumnos, aos quaes foram feitas arguições, sendo dadas à professora instrucções sobre o emprego de methodos.
Colonia “José Theodoro, 1 de maio de 1912.
O inspetor regional da 15ª circunscripção
[assinatura] Bento Ernesto Junior (APM: SI -3392, 1912, s/p)

Nos documentos consultados sobre a escola da colônia José Theodoro, em São João del Rei, foram encontradas algumas referências ao uso do método intuitivo. Em agosto de 1908, o inspetor Joaquim José Pedro Lessa reconhece as vantagens da utilização do método pela professora Dona Emilia: “[...] reconheci vantagens no aproveitamento de alguns alumnos e na transmissão methodica e intuitiva do ensino.” (APM: SI-3268, 1908, s/p) Nesse momento, como foi dito no segundo capítulo, a escola funcionava fora do território da colônia e não dispunha de muitos materiais pedagógicos nem espaço adequado, o que, provavelmente, dificultava a aplicação de um ensino intuitivo o qual requeria, “nos moldes propostos por seus idealizadores, um vasto conjunto de materiais de apoio, espaço físico e preparo didático dos professores para estimular os sentidos e promover aprendizagens significativas.” (VALDEMARIN; PINTO, 2010, p. 183)

Apesar da falta de materiais ou de espaço adequado em determinados momentos de funcionamento da escola fora ou na sede da colônia, verificou-se nos relatórios a prescrição do método intuitivo pelos inspetores. A partir de 1910, quando a escola foi instalada em território da colônia José Theodoro, os métodos para ensino de leitura também ganharam destaque nos relatórios sobre a escola.

3.3 – Os métodos de leitura prescritos

Os métodos de ensino de leitura e escrita, comumente denominados métodos de alfabetização no campo da história da alfabetização, fazem parte do debate educacional no Ocidente desde que se tentou transformar a escola numa “escola popular”, para instrução das massas. (BRASLAVSKY *apud* FRADE, 2007) Segundo Frade (2007), a discussão sobre esses métodos faz parte da história da formação dos sistemas escolares ocidentais e ganhou evidência sobretudo no período em que a escola passa a ter que criar estratégias para ensinar a “todos”, num mesmo espaço e tempo.

Em Minas, os estudos no campo da história da alfabetização e da educação, assim como algumas fontes consultadas nesta pesquisa, indicam a presença desse debate sobre os métodos de leitura nos documentos oficiais, como legislação e relatórios dos presidentes, nos próprios livros de primeira leitura e até na imprensa não pedagógica. No entanto, alguns autores, afirmam que a discussão sobre os métodos, inclusive os de leitura, historicamente, esteve muito atrelada a um discurso único de eficiência, sem considerar seus limites, apenas apontando os problemas dos métodos que os precederam. Com isso, pode-se dizer que a discussão era fruto mais de um discurso apaixonado do que de evidências racionais sobre seus progressos. (FRADE, 2007)

Apesar disso, a discussão sobre as “maneiras de alfabetizar” foi importante na constituição do que deveria ser a escola moderna. Para compreender a relevância que esse debate teve na escola da colônia José Theodoro, na qual, principalmente depois de instalada na sede da colônia, a aprendizagem da língua portuguesa possuía importância concreta e simbólica diferenciada, é necessário apresentar um panorama sobre os métodos de leitura no contexto em análise.

Historicamente, os métodos de leitura e escrita foram agrupados em dois grupos: um constituído pelos métodos sintéticos e o outro pelos métodos analíticos. Os sintéticos são aqueles cujo ensino inicia-se das partes menores, como letras e sílabas, para as partes maiores, como palavras e frases. Ou seja, deslocam-se das “partes” para o “todo”, estabelecendo uma correspondência entre som e grafia, entre o oral e o escrito, por meio do aprendizado letra por letra, sílaba por sílaba. (BORTOLINI; MIRANDA; BORSSOI, 2015)

Para o conjunto dos métodos sintéticos, propõe-se, inicialmente, um distanciamento da situação de uso e significado. O ensino deve ser realizado partindo de uma leitura mecânica das palavras, baseada na repetição, para posteriormente introduzir a leitura com compreensão.

Os diferentes métodos sintéticos partem da eleição de princípios organizativos diferenciados os quais privilegiam a memorização de sinais gráficos e as correspondências fonográficas. Entre eles, destacam-se três métodos: o alfabético, o fônico e o silábico. Sendo que o primeiro toma a letra como unidade; o segundo, o fonema; e o terceiro, a sílaba.

O método alfabético, ou de soletração, seguia uma sequência modelar:

a decoração oral das letras do alfabeto, seu reconhecimento posterior em pequenas sequências e numa sequência de todo o alfabeto e, finalmente de letras isoladas. Em seguida, a decoração de todos os casos possíveis de combinações silábicas, que eram memorizadas sem que se estabelecesse a relação entre o que era reconhecido graficamente e o que as letras representavam, ou seja, a fala. (FRADE, 2007, p. 22/23)

Segundo esta autora, seria por meio da memorização e adição de letras que os alunos deveriam recuperar, sozinhos, as relações dos sinais gráficos com a fala.

O método fônico tem como princípio ensinar as relações entre sons e letras, para que se faça a relação da palavra falada com a escrita. Com este, começa-se ensinando a forma e o som das vogais, depois ensina-se as consoantes, estabelecendo-se, gradualmente, relações entre consoantes e vogais. Cada letra, deve ser aprendida como um som que, junto a outro som, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, deve-se partir das relações diretas entre fonemas e grafemas¹²¹ para as relações mais complexas. (FRADE, 2005)

Já o método silábico deve ser realizado a partir das sílabas, em todas as suas combinações possíveis, sendo comum a utilização do canto como forma de memorizá-las. Em sua aplicação, geralmente, é selecionada uma ordem de apresentação, partindo das sílabas simples para as mais complexas. Segundo Frade (2005), palavras-chaves são utilizadas para indicar as sílabas, que são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas. Estas são recompostas para formar novas palavras, ou seja, novas palavras são formadas com aquelas sílabas que haviam sido apresentadas aos alunos e, assim, gradativamente, formam-se pequenas frases e textos.

Em geral, os métodos sintéticos tendiam a priorizar a decodificação, com pouca ênfase no sentido e compreensão dos textos. Seguindo uma lógica inversa, o outro conjunto de métodos, denominados analíticos procuram romper com esse princípio da decifração, tendo como primazia a compreensão. Em geral, os métodos analíticos promovem como unidade de análise a palavra, a frase ou o texto e, baseando-se na proposição de que, tendo o reconhecimento global como estratégia inicial, “os aprendizes podem realizar posteriormente

121 Letras ou conjunto de letras (FRADE, 2005)

um processo de análise de unidade que dependendo do método, vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba.” (FRADE, 2007, p. 26)

Entre esses, destaca-se o método da palavração, da sentencição e o global de contos e historietas. Com ênfase nas palavras, geralmente na palavração, essas são apresentadas em grupos e os alunos aprendem a reconhecê-las a partir da visualização e configuração gráfica. Primeiro apresentam-se as palavras que posteriormente serão decompostas em sílabas. Este método privilegia as palavras que fazem sentido para os alunos, sendo que no início do processo de ensino, figuras podem acompanhá-las. A repetição é a estratégia que garante a memorização.

No método da sentencição tem-se a frase como unidade. Nesse a sentença depois de reconhecida e compreendida seria decomposta em palavras e depois em sílabas. As atividades poderiam ter como ponto de partida as expressões orais das crianças, transformando os enunciados em orações simples as quais poderiam ser consultadas, posteriormente, para a seleção de novas palavras e elaboração de outras combinações.

Já o método global de contos e historietas, em geral, parte do reconhecimento global de determinado texto, o qual é lido e memorizado para que sejam reconhecidas as sentenças, seguida do reconhecimento das expressões, palavras e sílabas. De acordo com Frade (2007), na aplicação desse método, tomando como foco o sentido, o professor deve utilizar, por um período, textos completos. Somente após um período maior de contato com o texto é que é feita a decomposição, mas tendo o cuidado em fragmentá-lo em partes maiores: primeiro a sentença, depois a palavra.

Os métodos de ensino de leitura, geralmente, eram determinados nas leis e regulamentos da instrução primária. Segundo Maciel (2003), desde o século XIX, eram constantes também nos Relatórios dos presidentes da província argumentos contra ou a favor de um ou outro método para a aprendizagem da leitura e escrita.

Em Minas Gerais, a determinação para a adoção de métodos sintéticos aparece na legislação até o início do século XX. Porém, o programa aprovado em 1906, apresentou críticas em relação a alguns princípios do método de soletração e fonético no ensino inicial da leitura:

I - Em vez de decorar sons e valores de letras, para depois formar as combinações que produzam o vocabulário, a criança começará por este ultimo, ligando desde logo a idéa expressa pela palavra ao corpo de letras que a formam. [...] V – Seria de grande vantagem que os srs. Professores adoptassem, desde logo, este methodo, de preferência ao de syllabação e

soletração. Este ultimo deverão abolir em absoluto, por ser hoje universalmente condenado, no ensino moderno. (Decreto nº 1947, Instruções – Leitura, 1906, p.106)

Reprovando, principalmente o uso da soletração, introduz alguns princípios do método analítico da palavração:

II – Familiarizados que estejam, pelas primeiras lições, com um certo numero de palavras simples, os alumnos acharão facilidade e até diversão em decompô-las para a formação de novas. III – É conveniente que as primeiras palavras estudadas representem cousas concretas. IV – Partindo das syllabas faceis para as mais complicadas, até percorrer-se todo o syllabario da língua [...].” (Ibidem)

Considerados tradicionais, os métodos sintéticos foram colocados em oposição ao método da palavração, visto como moderno. Pelos detalhamentos do documento legal, percebe-se a aproximação desse método de leitura e os princípios do método intuitivo, ao ser defendida a utilização de palavras simples e relacionadas a coisas concretas.

O debate em torno dos métodos de ensino de leitura esteve presente também na imprensa não especializada: “Anda toda a Minas alvoroçada com a ‘palavração’ (look and say reading), ‘leitura verbal’, segundo a tradução do illustre sr. Ruy Barbosa, - ou leitura por palavras inteiras, como nos parece mais simples. [...]” (*A Opinião*, 31/08/1907, nº 17, ano I, p. 1) O entusiasmo com o método não ficou expresso apenas nos discursos. Aparentemente, houve instruções nos grupos escolares para os professores primários sobre a utilização do método. Em visita à escola da colônia José Theodoro em junho de 1910, o inspetor técnico Raimundo Tavares afirma que:

[...]Tendo escripto no quadro a 1º lição de palavração, dirigi uma classe, dando ao exercicio a maior animação, procedimento que sigo em todas as escolas onde percebo falta de convicção do professor das vantagens do methodo. Deu o trabalho muito bom resultado. A professora que já havia assistido a respectiva aplicação em um dos nossos grupos escolares, confessou que até então não tivera enthusiasmos pelo processo, ficando, porém satisfeita e muito animada, deante da prova a que acabava de assistir, disposta a seguir a palavração exclusiva, no ensino da sua escola. [...] (APM: SI-3343, 1910, s/p)

Percebe-se que, apesar de receberem “treinamento” visando a aplicação das modernas ideias pedagógicas, sua incorporação na prática não ocorria de forma imediata, podendo-se dizer que os professores adotavam os métodos que lhes convinham, pois em inspeção do dia 23 de agosto deste mesmo ano, o inspetor Alberto da Costa Mattos verificou que esta mesma

professora (Dona Rita Mafra) “[...] tem seguido o methodo da syllabação, systema individual, determinei que logo que terminasse o quadro negro, feito a tinta na parede, iniciasse o methodo da palavrção, tendo ministrado esclarecimentos a respeito. [...]” (APM: SI-3343, 1910, s/p)

Embora houvesse certo entusiasmo pelo método da palavrção por parte de alguns agentes da educação escolar, o Regulamento da Instrução de 1911 retomou os métodos sintéticos como referência para o ensino da leitura: “no ensino de leitura adoptar-se-ão os methodos syntheticos; no de todas as outras materias, os inductivos, praticos ou empiricos.” (Decreto nº 3191, art. 286, 1911, p. 239) No entanto, o programa para a instrução primária aprovado no ano seguinte, teve como base um outro método analítico para o ensino da leitura, principalmente para o primeiro ano: o método de sentencição – ou fraseção.

Nesse programa, como demonstrado anteriormente, a orientação para o ensino de leitura no primeiro ano em todas as escolas isoladas e grupos escolares era de leitura de pequenas sentenças formadas a partir de um vocabulário conhecido seguido da leitura de novas sentenças, frases mais ou menos longas também criadas de um vocabulário comum, no primeiro semestre. Para o segundo semestre, a orientação era para a leitura de sentenças mais longas, utilizando-se palavras mais complexas, com letras com mais de um som, com mutação de número e gênero. Entre os exercícios, havia a decomposição das sentenças em palavras e das palavras em sílabas.

Viu-se que em suas visitas e inspeções, os inspetores escolares procuravam instruir os professores sobre os métodos os quais deveriam adotar e o da sentencição – fraseção – também fez parte dessa gama de prescrições. Na visita feita à escola da colônia José Theodoro em primeiro de maio de 1912, o inspetor Bento Júnior deu instruções à professora Dona Josephina Augusta: “[...] sobre o emprego de methodos de ensino, especialmente sobre processos intuitivos no preleccionamento de geographia, arithmetica e leitura (methodo de phraseção).[...]” (APM: SI-3388, 1912, s/p) Ou seja, cerca de dois anos após a orientação para a adoção do método da palavrção, o método da sentencição passa a ter primazia nas orientações.

No decorrer do período pesquisado, percebe-se que, para o ensino dos conteúdos em geral, o método intuitivo foi tido como aquele que deveria ser adotado na escola da colônia desde seu período de funcionamento fora do território colonial até sua instalação na sede da colônia José Theodoro. Já para o ensino de leitura, aos poucos os métodos analíticos foram

sendo introduzidos pelos dispositivos de normatização pedagógica – programas e inspetores – em substituição aos sintéticos. Porém, a constância das instruções por parte dos inspetores sugere que as práticas adotadas em sala de aula, geralmente, não correspondiam às prescritas. Embora não se possa fazer generalizações em relação às apropriações das normatizações ou orientações pedagógicas, pode-se afirmar que não havia hegemonia metodológica absoluta, de modo que cada professora lidava com as prescrições e aplicava as propostas a seu modo, mesmo considerando as possíveis inspeções. Isso reforça a ideia de que as especificidades dos estudantes que frequentavam a escola da colônia demandavam medidas práticas para que aprendessem a ler. Apesar desse aspecto não ter sido mencionado nos relatórios, pode ser considerado como elemento que corrobora a inobservância das prescrições por parte das professoras.

3.4 – Manuais e Livros escolares

Segundo Galvão e Batista (2003), desde o século XIX os textos e impressos destinados à instrução foram, em menor ou maior grau, objetos de controle do Estado.¹²² Eles reproduziam e condicionavam um modo de organização da cultura escolar, concepções pedagógicas e formas de escolarizar os saberes. Entre esses textos e impressos produzidos ou traduzidos, têm-se os manuais escolares. Estes se tornaram importantes instrumentos para o auxílio e formação dos professores de acordo com as necessidades postas à escola, pois expressavam valores, os conhecimentos considerados necessários para a formação das crianças, e constituíram, também, recursos para uma pretendida homogeneização cultural. (VALDEMARIN; PINTO, 2010)

Os manuais escolares, especialmente os livros de iniciação à leitura, são um tipo de publicação especializada, que evidencia determinado ideário e modelo pedagógico visando configurar o currículo e organizar a prática escolar. (ESCOLANO *apud* MACIEL, 2003) Francisca Maciel (2003) aponta a escassez de livros nas escolas primárias do século XIX no Brasil em razão, principalmente, do seu alto custo e da falta de autores nacionais. A autora, porém, afirma que algumas pesquisas¹²³ têm demonstrado que, com o movimento republicano,

¹²² Embora os manuais escolares apareçam, essencialmente, como instrumentos poderosos da constituição identitária dos Estados Modernos, não podem ser considerados simples espelhos da sociedade da qual procedem ou apenas como vetores ideológicos e culturais. O manual é um objeto dotado de múltiplas funções, participa do universo cultural e simbólico de determinada sociedade. Depositário de um conteúdo educativo, tem, entre outras, a função de transmitir às jovens gerações os saberes, habilidades consideradas indispensáveis numa dada área ou num dado momento. (CHOPPIN, 2002)

¹²³ Francisca Maciel (2003) cita as pesquisas de Carvalho: *O ensino da leitura e da escrita: o imaginário republicano (1890/1920)*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC- SP, 1998; e Mortatti: *Para uma história*

na sua busca da expansão da instrução elementar, houve um aumento de manuais escolares de autores brasileiros, assim como uma diversidade de títulos publicados.

Os livros de iniciação à leitura foram comumente chamados de cartilhas¹²⁴. No Brasil, de acordo com Mortatti (2000), encontram-se cartilhas produzidas por autores brasileiros desde a segunda metade do século XIX, no entanto, foi a partir de 1890 que o “impulso nacionalizante” se fez sentir, consolidando-se nas primeiras décadas do século XX. Isso pode ser atribuído ao entrelaçamento de alguns fatores, tais como: a especialização de editoras na publicação de cartilhas, o surgimento de um tipo específico de “escritor didático profissional” – o professor – e o “processo de institucionalização da cartilha, mediante sua aprovação, adoção, compra e distribuição às escolas públicas, por parte de órgãos dos governos estaduais.” (MORTATTI, 2000, p. 42)

Essas cartilhas, em geral, foram produzidas com base no pressuposto de que a aprendizagem da leitura precede à da escrita¹²⁵, sendo que em muitas o ensino da escrita restringia-se a cópia, ditados e formação de frases tendo como foco a ortografia e o desenho correto das letras. Segundo Mortatti (2000), as primeiras cartilhas produzidas principalmente por professores paulistas e fluminenses tinham como base os métodos sintéticos, em especial o de soletração e o de silabação. Já as cartilhas produzidas no início do século XX, em sua maioria, baseavam-se nos métodos analíticos, principalmente o da palavrção e de sentencição.

No capítulo dois foi apresentado um inventário da escola da colônia José Theodoro feito em 1911, no qual consta a existência de “32 exemplares de Palavrção de A. Joviano”. Este livro ao qual a professora Rita Mafra de Andrade se refere é o *Primeira Leitura* escrito pelo inspetor Arthur Joviano¹²⁶ que, segundo Karina Klinke (2003), teve sua primeira edição em

da alfabetização no Brasil. *I Congresso Luso-brasileiro de História da Educação*. Lisboa, 1996.

124 Cartilla foi o nome dado em espanhol (cartilha, em português) aos pequenos livretos que apresentavam as letras do alfabeto e os primeiros rudimentos da aprendizagem da leitura e que se difundiram na Europa, a partir do século XVI. A palavra teve uma imensa popularização na Península Ibérica e na América Latina. (CHOPPIN, 2009, p. 18)

125 Analisando algumas cartilhas editadas no final do século XIX e na primeira metade do século XX, Francisca Maciel (2002) constata que o pressuposto de que o aprendizado da leitura antecede ao da escrita é comprovado nessas cartilhas, percebendo-se que, em geral, as definições de ensinar/aprende a ler são o que constituem as bases metodológicas de alfabetização.

126 Arthur Joviano começou sua carreira como tipógrafo em Barbacena (MG), passando a editor do jornal *A Folha*. Em Barbacena, foi professor no colégio Nossa Senhora da Piedade, na Escola Normal e Ginásio Mineiro. Em Belo Horizonte, foi um dos diretores do *Diário de Minas*, *Jornal de Povo* e *Folha Pequena*. Morando na capital mineira, ocupou a cadeira de português da Escola Normal, além de ter sido membro do Conselho Técnico da Instrução. Foi Inspetor Técnico da Instrução também no Rio de Janeiro. (*Jornal Cidade de Barbacena*, 9/11/1943)

1907. Voltado para o ensino inicial da leitura, foi aprovado pelo Conselho Superior¹²⁷, sendo editado pela Imprensa Oficial do Estado e distribuído nas escolas primárias estaduais. Embora a primeira edição tenha sido “mandada imprimir especificamente pelo Governo de Minas” (Frade, 2003, p. 10), outras instâncias estiveram envolvidas na produção e comercialização de edições posteriores do livro. (FRADE, 2003, p. 10)

O trabalho apresentado por Frade em 2003 apresenta a existência de pedidos de professores, enviados à Secretaria do Interior, solicitando o livro de Joviano. Isso indica que, de certa forma, o livro foi adotado nas escolas, mas também é um indício de que, como demonstrado no capítulo dois, em muitas escolas não havia material pedagógico suficiente.

Em Minas Gerais, o livro de Arthur Joviano, segundo Klinke (2003), foi vastamente solicitado, principalmente nos grupos escolares, entre 1907 e 1911, saindo da lista dos livros adotados pelo Conselho Superior em 1912, voltando, porém, a ser relacionado em 1918 e 1924. Já Frade (2003) afirma que ele esteve presente na maioria dos pedidos entre 1909 até 1925, disputando o “mercado”, principalmente, com a *Cartilha Analytica* de Arnaldo Barreto e com a *Cartilha Nacional* de Hilário Ribeiro.

Não se teve acesso às primeiras edições desse livro, a única edição encontrada foi a oitava, impressa em 1922 pela Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. Nesta edição, “melhorada e aumentada”, há a informação de que as obras¹²⁸ de Arthur Joviano eram aprovadas tanto pelo Conselho Superior de Instrução Pública de Minas quanto pela Diretoria de Instrução Pública da capital federal e eram adotadas nas escolas primárias estaduais e em estabelecimentos particulares de Minas, Rio de Janeiro e outros estados.

Como forma de legitimar o método, o autor escreve “aos Srs. Professores” afirmando a eficácia e as bases científicas do método da palavração:

Para combatermos de prompto o analfabetismo, precisamos evoluir totalmente nesta disciplina, substituindo os processos artificiaes, mecanicos, sem naturalidade, pelos que a psychologia infantil está indicando como mais uteis e consenteanos ao desenvolvimento intellectual da criança. Adoptemos e divulguemos, para o ensino das crianças e dos adultos, o methodo da palavra, oral e escripta conjunctamente, cujas bases fundamentaes são principios scientificos, affirmados pelos mais eminentes cultores da pedagogia moderna, como o leitor verá na exposição que vamos tentar fazer aqui. (JOVIANO, 1922, p. I)

127 Segundo o Regimento Interno dos Grupos e Escolas Isoladas de 1907, “Os livros, utensilios, modelos, etc., serão uniformes em todas as classes, não podendo o professor ou o alumno adoptar outros que não sejam os recommendados pelo governo.” (Decreto, nº1969, art. 17, p. 10)

128 As obras citadas do autor nesta edição foram: *Primeira Leitura* (2\$000), *Primeira Escripta* (\$300), *Lingua Patria* -primeiro-(3\$000), *Lingua Patria* – segundo – (4\$000) e *Lingua Patria* – terceiro- (5\$000). (JOVIANO, 1922)

O autor classifica os métodos sintéticos como atrasados e o da palavração como aquilo que se tem de moderno na pedagogia. Para comprovar esta afirmação, apresenta ao leitor as “opiniões científicas” daqueles considerados autoridades no campo educacional no momento, tais como William James, Alfred Binet, Claparède e Ruy Barbosa.

Segundo o autor, o livro era um “compendio organizado, a proposito e systematicamente para que as palavras, uma vez aprendidas no quadro negro, se reproduzam em pequenas sentenças, variando a sua applicação até que se tornem habituaes aos alumnos.” (JOVIANO, 1922, p. II) Seguindo os princípios da palavração, a proposta era pronunciar e escrever no quadro-negro palavras já conhecidas pelas crianças e assim, por curiosidade e interesse despertado pela escrita dessas palavras, em pouco tempo, conseguiria-se que os alunos as lessem.

Figura 1 – Diagrama demonstrando o processo de impressões que a palavra produziria no cérebro

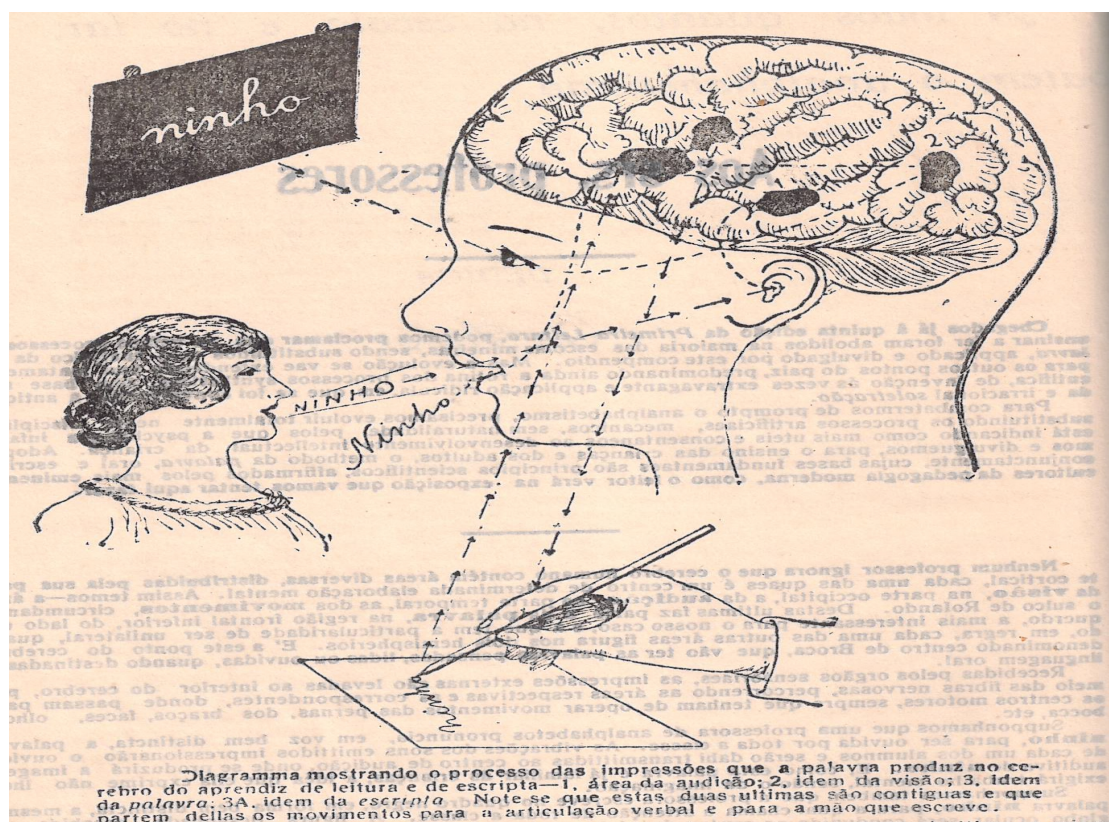


Diagrama mostrando o processo das impressões que a palavra produz no cérebro do aprendiz de leitura e de escrita—1. Área da audição; 2. idem da visão; 3. idem da palavra; 3A. idem da escrita. Note-se que estas duas últimas são contiguas e que partem dellas os movimentos para a articulação verbal e para a mão que escreve.

Fonte: JOVIANO, 1922, p. II

Com cerca de 107 páginas e 53 lições, o livro trazia instruções detalhadas para a aplicação das lições e exercícios, oferecendo modelos principalmente para os professores que

ainda não estavam habituados ao uso do método. A orientação dada pelo autor era que, enquanto faziam as primeiras lições, os alunos já poderiam iniciar o trabalho de escrita. Por não ter tido acesso à primeira edição não se pode afirmar se essa orientação foi dada pelo fato de o autor acreditar na ideia de uma contiguidade na aprendizagem da leitura e da escrita, como demonstrado no diagrama acima, ou se foi para promover seu outro livro, *Primeira Escripta*¹²⁹.

Seguindo as bases do método da palavração, as palavras apresentadas, principalmente nas primeiras lições, deveriam ser conhecidas do cotidiano das crianças para que fizessem sentido a elas. Porém, ao trazer nas lições as palavras com as quais o professor deveria trabalhar inicialmente, pressupõe-se que eram conhecidas por todos os alunos dos diversos contextos. Por exemplo, as palavras da primeira lição proposta por Joviano compunham a frase: “João de barro vae fazer o seu ninho” (JOVIANO,1922, p. 1). Depois de escritas no quadro-negro, lidas pela professora e depois pelos alunos, as palavras seriam isoladas, decompostas e, depois, de divididas, aprendidas de ouvido e vistas, a classe¹³⁰ entraria na “fase” de composição de novas palavras.

Esse foi um manual utilizado em várias escolas e grupos de Minas Gerais, em áreas urbanas e rurais. Pode-se inferir, portanto, que algumas crianças não conheciam a palavra “ninho” ou não sabiam o que era um “João de barro”. O que pensar, então, das crianças da escola da colônia José Theodoro que, como indicam as fontes, mal sabiam falar o português? Assim, deve-se pensar na possibilidade de que algumas das palavras sugeridas no manual não faziam sentido para esses alunos.

A existência de uma quantidade significativa do Livro *Primeira Leitura* na escola da colônia em 1911 sugere sua adoção pela professora. Porém, como foi visto, apesar das instruções dos inspetores para a adoção do método da palavração, os relatórios indicam que a professora Dona Rita em 1910 ainda seguia o método sintético da soletração. Isso pode ser justificado pela falta de livros necessários nesse momento, já que, ao que parece, a escola é provida de material apenas em 1911, ano no qual a escola não funcionou por não estar provida de professor.

Quando volta a funcionar em 1912, regida pela Dona Josephina, outro método já estava sendo prescrito para os professores. Mesmo o inspetor tendo afirmado que essa professora pôs

129 Série de seis cadernos para o ensino de escrita, desde os primeiros traços, acompanhado e completando o da leitura. (JOVIANO, 1922)

130 Palavra utilizada pelo autor. (JOVIANO, 1922)

em vigor as instruções que recebera, isso não significa que ela não utilizava o livro de Joviano, seja mesclando os métodos, seja adaptando o livro ao método da fraseação. Pois, embora a falta dos inventários dos anos posteriores não permita a afirmação de que *Primeira Leitura* era o único compêndio de ensino inicial de leitura disponível nessa escola, o contexto educacional daquele momento, principalmente ao que se refere às condições de muitas escolas isoladas em Minas, é, de certa forma, condizente com tal inferência.

Além de cartilhas, outro material também foi utilizado para auxílio no ensino/aprendizagem da leitura: os livros literários destinados às crianças. O gênero literário dirigido à infância apresentava algumas características peculiares. De acordo com Lajolo e Zilberman (2007), ao depender da escolarização da criança, tomava, de certa forma, uma postura subsidiária em relação à educação escolar. Por isso, a fim de demonstrar e afirmar sua utilidade, costumava adotar posturas nitidamente pedagógicas. Um outro traço tem relação com a representação a que os livros procedem, ou seja, representam o modo como o adulto quer que a criança veja o mundo. Outras características completam a definição daquilo que seria a literatura infantil, mas apenas essas duas serão enfatizadas nesse texto.

Segundo Lajolo e Zilberman (2007), no Brasil, somente entre final do século XIX e início do XX é que se abre espaço para uma produção literária dirigida ao público infantil. Nesse momento, segundo as autoras, ao lado de uma valorização da escola, desponta uma preocupação com a carência de material adequado de leitura para as crianças brasileiras. Assim, intelectuais, jornalistas e professores começaram a produzir livros infantis, destinados, principalmente, à utilização nas escolas.

Adaptando os modelos europeus, nesse momento da literatura infantil no Brasil, além de histórias de contos de fadas, da representação da “boa criança”, muitas obras deram “consistência à ideia de fazer da leitura, principalmente da leitura escolar, instrumento de difusão de civismo e patriotismo (...).”¹³¹ (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 32) Segundo Nelly Coelho (1991), até os primeiros anos do século XX, em sua maioria, as obras de cunho infantil e juvenil expressavam os valores e ideários da época, como nacionalismo, intelectualismo, tradicionalismo cultural, moralismo e religiosidade, os quais deveriam ser transmitidos para as novas gerações.¹³²

131 As autoras citam as obras: *Contos Infantis* (1886) de Julia Almeida e Adelina Vieira; *Pátria* (1889) de João Almeida; *Contos Patrios* (1904) de Olavo Bilac, entre outros.

132 Segundo Choppin (2009), as obras destinadas às crianças e jovens tiveram, por muito tempo, objetivos de edificação religiosa, submissão aos códigos morais e sociais, ou a transmissão de saberes “úteis” ou inculcação de valores patrióticos. A concepção de literatura onde o prazer da leitura e o apelo ao imaginário tem um lugar essencial, a ideia de um material de leitura apropriado a sua idade e aos seus centros de interesse é um fenômeno

Assim, pode-se dizer que a literatura infantil, ao mesmo tempo que expressa uma determinada visão de infância e seus contornos na relação com os adultos, define um conjunto de ações e comportamentos atribuídos à criança. (GOUVÊA, 2000) No período estudado, vários dos textos destinados às crianças buscavam inculcar normas e comportamentos socialmente valorizados. Isso não significa dizer que tais comportamentos se faziam efetivamente presentes no cotidiano da criança a quem o texto se dirigia. (GOUVÊA, 2000)

Pensando na utilização desses livros nas escolas primárias mineiras na Primeira República, a partir dos programas consultados, percebe-se que eram empregados no ensino da leitura, principalmente, a partir do 2º ano do curso, sendo a orientação para leitura de contos e pequenos textos, o mais frequente. Como foi visto no capítulo dois, a escola da colônia José Theodoro teve momento no qual estava totalmente desprovida de material pedagógico. Mas depois de 1910, alguns livros, incluindo os de literatura infantil, foram enviados para a essa escola. Segundo o inventário de 1911, havia quatorze exemplares de *Amiguinho de Nhonhô*, 28 exemplares de *Nossos Amigos*, nove de *As Boas Crenças* e dez de *Historias da Nossa Terra*. Assim como os manuais de leitura, os livros de literatura também deviam ser indicados pelo Conselho Superior e esses, segundo levantamento feito por Kline (2003), estavam entre os livros de leitura que circularam nas escolas primárias em Minas entre 1906 e 1930.

Amiguinho de Nhonhô, um livro de contos, foi escrito por Joaquim José Meneses Vieira, sendo sua primeira edição de 1882. Vieira foi um importante intelectual que contribuiu para o debate no campo pedagógico, principalmente, no Rio de Janeiro. Foi autor de diversas obras pedagógicas publicadas nas décadas finais do século XIX.¹³³

Os Nossos Amigos, de Ana de Castro Osório, constituía-se, segundo Gomes (2014), em parte de outra obra da autora – *A boa mãe* – escolhida em concurso no ano de 1908 em Portugal e teve a segunda e terceira edição¹³⁴ adotadas nas escolas de Minas e São Paulo. Ana de Castro Osório foi uma intelectual razoavelmente reconhecida e estudada em Portugal, sendo autora e editora de vários manuais e livros infantis que circularam em Portugal e no Brasil. Embora tenha tido alguns de seus livros adotados em escolas brasileiras, ela é quase desconhecida no Brasil, onde viveu entre 1911 e 1914. (GOMES, 2014)

O livro *As Boas Crenças* adotado pelo Conselho Superior de Instrução mineiro, segundo Kline (2004), era de Avelino Fernandes. Porém, Ana de Castro Osório também

relativamente recente. (CHOPPIN, 2009). No Brasil, segundo Gouvêa (2000), as expressões de alegria, prazer, correr, saltar aparecem associadas ao ser e sentir infantil na produção posterior à década de 1920.

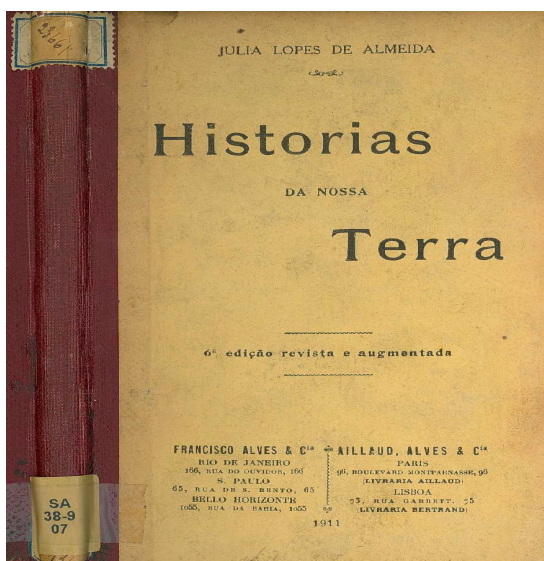
133 Informações obtidas em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaio/LiteraturaInfantil/joaquim.htm>>

134 Não foi possível determinar as datas dessas edições.

escreveu um livro de mesmo título e que, embora não tenha sido prescrito pelo Conselho, também circulou nas escolas mineiras, segundo esta mesma autora.¹³⁵ Como a professora que fez o inventário não informou os nomes dos autores e por não ter conseguido localizar nenhum dos dois livros, não foi possível determinar qual desses havia na escola da colônia.

Dos quatro livros literários relacionados no inventário em 1911, apenas um foi localizado, embora, possivelmente, seja de edição diferente. *Histórias da Nossa Terra*, de Júlia Lopes de Almeida, teve sua primeira edição em 1907. Natural do Rio de Janeiro, Almeida é autora de vários contos, romances e crônicas, incluindo-se a literatura infantojuvenil.¹³⁶ *Histórias da Nossa Terra* é composto de trinta textos, sendo oito cartas e vinte dois contos.¹³⁷

Figura 2 – Livro *Histórias da Nossa Terra*, 6ª edição.



Fonte: LEMAD; Disponível para download em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/8045>> Acesso em 15/12/2017

A edição consultada, como demonstrado na figura acima, foi publicada pela Livraria Francisco Alves & Cia em 1911¹³⁸. Segundo Frade e Maciel (2006), entre o final do XIX até meados da década de 1980, a Francisco Alves atuou, principalmente, em três localidades –

135 Na página 154 de sua tese, Karina Kline (2004) apresenta fragmento de um relatório de 1910 no qual esse livro é citado.

136 Algumas obras da autora: *Histórias da nossa terra*, 1 vol. ill. (2\$000); *Traços e illuminuras*; *A família Medeiros* (3\$000); *Memórias de Martha* (2\$000); *A viúva Simões*; *A Fallencia* (4\$000); *Livro das noivas*, 1 vol. ill. e enc. em Paris; *A intrusa*; *Livro das donas e donzellas*, 1 vo. ill. e enc. em paris (7\$000) e *Cruel Amor!* (ALMEIDA, 1911)

137 Título dos contos: *A nossa bandeira*; *A nossa língua*; *Minha mãe*; *Meu pae*; *A pobre cega*; *O thesouro*; *O grumete*; *O sino de ouro*; *Aventura de Rosinha*; *O preto Velho*; *Polaco!*; *Um martyr*; *Paciencia e bondade*; *Amor da Patria*; *Depois da batalha*; *Coragem*; *A fabrica*; *Uma pergunta*; *Republica*; *O avô*; *Antes morrer de fome* e *O gigante Brasília*.

Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte – e teve seu nome alterado por cerca de quatro vezes.¹³⁹ De acordo com essas autoras, entre 1882 e 1916, a Livraria Francisco Alves publicou cerca de 500 títulos, entre eles cartilhas e livros infantis.

Os contos presentes no livro são marcados por uma visão moralista, pela exaltação ao trabalho, à obediência, ao estudo, à pátria e à República. Na primeira Carta, escrita por Anthero destinada ao seu pai, o jovem conta sobre o passeio feito pelo Rio de Janeiro com seus condiscípulos e professores e descreve a cidade a partir da fala do diretor:

[...] Como vê o Rio de Janeiro é uma grande capital, a mais bella do mundo pela sua posição topographica e uma das mais pacíficas, porque é uma das que mais trabalham. Toda a sua superficie, para mais de mil oitocentos e noventa e dois kilometros quadrados, com mais de setenta mil casas, e cortada de trilhos e de ruas onde o povo, simples e sociável, labuta vigorosamente.[...] (ALMEIDA, 1911, Carta I, p. 24)

Percebe-se o destaque dado ao trabalho como edificante e recompensador. A cidade é boa, pacífica porque seu povo é trabalhador.

A autora mostra uma visão positiva do “descobrimento” do Brasil, considerando os “descobridores” como heróis, pois trouxeram a civilização, enquanto os índios selvagens não tinham amor à terra. No Conto “A pobre cega”, a história se passa na cidade de Vitória e traz indícios do cotidiano de uma escola onde uma “ceguinha” ia sentar-se nas suas proximidades por ser amiga das crianças. Numa das atividades sobre história do Brasil, um aluno lê seu texto:

A civilização adoça os costumes e tem por objetivo tornar os homens melhores, disse-me hontem meu professor, obrigando-me a reflectir sobre o que somos agora e o que eram os selvagens antes do descobrimento do Brasil. [...]O índio vivia para a morte; era anthropophago, não por gula, mas por vingança. Desafiava o perigo, embriagava-se com sangue e desconhecia a caridade.[...] Que alegria invade meu espirito quando penso na felicidade de ter nascido quatrocentos annos depois d’esse tempo, em que o homem era uma fera, indigno da terra que devastava, e como estremeço de gratidão pelas multidões que vieram redimir essa terra, cavando-a com a sua ambição, regando-a com seu sangue, salvando-a com sua cruz! Graças a ellas, agora, em vez de devastar, cultivamos, e soccorremo-nos e amamo-nos uns aos outros! Pedro Alvares Cabral, Pero Vaz de Caminha, Frei Henrique de Coimbra, vivei eternamente no bronze agradecido, com que no Rio de

138 Informação obtida na catalogação feita pelo Laboratório de Ensino e Material Didático. Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/8045>>.

139 Sediada no Rio de Janeiro fundada pelo tio de Francisco Alves – Nicolau Alves –, inicialmente, chamava-se Livraria Clássica. Há uma mudança para Livraria Francisco Alves quando este assume os negócios do tio. Após a morte do editor, em 1917, os direitos da Livraria passam para a Academia Brasileira de Letras que a vende, passando a se chamar Paulo de Azevedo e Cia. Em 1972, a empresa é vendida e é retornado o nome de Livraria Francisco Alves Editora. (FRADE; MACIEL, 2006)

Janeiro vos personificou o mestre dos escultores brasileiros. (ALMEIDA, 1911, p. 30)

O fragmento acima demonstra uma percepção eurocêntrica do achamento e colonização do Brasil, por meio da qual o homem branco europeu é apresentado como aquele que trouxe a salvação para o país com o trabalho, religião, ensinando a benevolência e caridade.

Em exaltação à República, o conto *A Republica*, traz uma conversa entre um pai e seu filho o qual estava aprendendo sobre o tema na escola. O pai explica ao garoto a diferença entre monarquia e regime republicano, condenando o princípio da hereditariedade e exaltando o processo de eleição pelo povo. Para reforçar a ideia de República, diz que o Brasil vinha de uma tradição republicana, pois “por ella em repetidas luctas, muitos brasileiros haviam derramado o seu sangue.” (ALMEIDA, 1911, p. 163)

Algumas questões as quais estiveram em evidência naquele momento histórico, também são relatadas pela autora, mesmo que de maneira superficial, sem serem problematizadas. Por exemplo, no conto “As aventuras de Rosinha” são abordadas as situações de imigração e migração. A jovem Rosa vai para São Paulo em busca de trabalho para ajudar sua família financeiramente e no trem “iam muitos imigrantes italianos, desembarcados nesse mesmo dia de um grande vapor transatlântico.” (ALMEIDA, 1911, p. 74)

Pensando na possibilidade das professoras da escola da colônia José Theodoro terem utilizado esse livro nos anos de 1912 e 1913 e sabendo que a maioria das crianças que a frequentavam era filhas de imigrantes italianos e que, provavelmente, conheciam imigrantes que abandonaram a colônia em busca de oportunidades na região urbana da própria São João del Rei ou em outras cidades, é possível questionar se a leitura dessa passagem do conto causava naquelas crianças uma reação de identificação ou se passava despercebida.

Com 223 páginas, *Histórias de Nossa Terra* tem cerca de 74 figuras, sendo a maioria paisagens de várias cidades brasileiras, as quais são citadas nos contos e um mapa do Brasil. Algumas cidades são cenários das histórias e outras são apenas citadas, sem nenhuma contextualização. A antiga vila e atual cidade mineira de São João del Rei – onde estavam localizadas as colônias José Theodoro e do Marçal – também é mencionada num conto romantizado sobre Tiradentes: “Em uma noite do anno de 1789, passeavam dois homens pela estrada enluarada e deserta, que ia do Pombal para a villa de São João d’El Rei. (...)” (ALMEIDA, 1911, p. 101)

A utilização das várias regiões do país como cenário dos contos, segundo Lajolo e Zilberman (2007), poderia ser atribuída a uma representação regionalista do país, fragmentado em suas várias paisagens e cultura. No entanto, essa diversidade regional “limita-se ao nome das capitais dos vários estados e à paisagem fixada pela ilustração. Em momento algum, quer na linguagem, quer na caracterização dos personagens, quer na ação, as histórias incorporam qualquer peculiaridade da região que as sediam.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 36)

Pode-se afirmar que *Histórias de Nossa Terra* tem como temática central o patriotismo ao lado da exaltação de outros valores republicanos. Em contos como *A nossa bandeira*, *Nossa Língua* e *Gigante Brasilião*, entre outros, há a presença explícita de um nacionalismo no qual a língua nacional, o território e a história do Brasil são engrandecidos. E, honrando a bandeira em sua grandeza, sempre com brio e amor ao trabalho, tornando-se cidadãos dignos dessa terra. A nação, por meio das artes, da ciência, da indústria, da agricultura, deveria, assim, elevar o nome da sua pátria.

Tanto as cartilhas quanto os livros de literatura infantil não eram simples materiais de auxílio do professor. Segundo Choppin (2009), os livros para crianças constituem um dos instrumentos mais importante do processo de aculturação – no sentido de aprenderem os valores e comportamentos aceitos na sociedade a qual estão inseridos – ao qual são submetidos os jovens dentro e fora da escola. Dessa forma, pode-se considerar os livros literários que foram relacionados no inventário na escola da colônia como expressões da concepção de como a criança deveria ser, assim como qual educação deveria receber. Já o livro *Primeira Leitura* pode ser entendido como um sintetizador da leitura escolarizada.

3.5 – O ensino da língua pátria como instrumento de assimilação?

[...] As colônias agrícolas do Estado são povoadas por estrangeiros que o governo manda vir para se collocarem dentro de nossas terras afim de augmentar a nossa população e a nossa produção, e que por sua vez representa um capital, que é introduzido no paiz, e para que não se crie uma raça estranha à nossa dentro da nossa nacionalidade, estabelece-se esta excepção, com fim de realizar a assimilação pela língua um dos meios mais efficazes.[...] (*Minas Geraes*, 2/09/1899, nº 232, ano VIII, p. 5)

O trecho acima é um fragmento da discussão entre os deputados mineiros na 53ª sessão ordinária da Câmara dos Deputados, no dia 21 de agosto de 1899. Discutindo o projeto nº 25 sobre a instrução primária, a proposta de supressão de cadeiras primárias põe em pauta a finalidade de se ter escolas nas colônias. Em defesa da necessidade de escolas nesses locais, o

deputado Raposo de Almeida afirma que, havendo nessas o ensino da língua portuguesa, esse seria o mais eficaz instrumento de assimilação.

Conforme os parâmetros característicos da ideologia nacionalista brasileira gestada desde o século XIX, pelo menos até a primeira metade do século XX, prevaleceu uma concepção de Estado-nação que negava legitimidade às etnicidades, privilegiando a assimilação e o caldeamento racial como base da formação nacional. (SEYFERTH, 1997) Mas o que viria a ser essa assimilação pretendida pelo Estado? Segundo Emilio Willians (1940), pode-se dizer que o processo de assimilação abrange, em geral, os caracteres transmitidos pelo convívio e pela educação, sendo precedida pela aproximação e acomodação entre os grupos. Considerando a questão da imigração, é correto afirmar que o imigrante costuma trazer “elementos culturais e sociais” – como religião, formas de casamento, língua, mentalidade política, econômica, entre outros – que podem entrar em confronto com os elementos correspondentes encontrados no grupo aceitante – que recebe o imigrante. (WILLIANS, 1940)

A transferência, eliminação ou mudança de “elementos culturais” pelo contato, incidentais ou intencionais, de dois grupos étnicos diversos, constitui a aculturação. De acordo com Willians (1940), assimilação e aculturação são aspectos diversos de um mesmo processo¹⁴⁰. Assimilação refere-se à esfera social, enquanto a aculturação à esfera cultural. Aculturação foi o termo cunhado no final do século XIX no campo da antropologia para designar os fenômenos que resultavam dos contatos diretos e prolongados entre duas culturas diferentes implicando em transformação ou modificação de um ou mais aspectos dessas culturas. Refere-se, também, a aquisição e adoção por uma sociedade de um fato cultural característico de outra. (PANNOF; PERRIN, 1973) A partir dos anos 60/70 do século XX, essa palavra foi aplicada, por vezes, num sentido mais restritivo, ao contato cultural particular entre duas sociedades de “força” desigual, em que a sociedade dominante, com maior população ou tecnologia melhor equipada, se impõe direta ou indiretamente à cultura dominada. (PANNOF; PERRIN, 1973)

Esse termo aculturação, no entanto, não aparece nas fontes consultadas, o que nos leva a inferir que estavam lidando com a ideia de assimilação, principalmente por parte dos agentes do Estado desse período, envolvendo as esferas sociais e culturais. Assim, os imigrantes “não-

140 Já segundo Panoff e Perrin (1973), a assimilação é a adoção e fusão, num todo cultural coerente que conserva as características essenciais da cultura tradicional, de elementos pertencentes a uma outra cultura. É um processo unilateral, e por isso a assimilação pode ser considerada como um dos aspectos ou como o resultado do processo de aculturação, entendido no seu sentido amplo. (PANOFF; PERRIN, 1973, p. 24/25)

assimilados” seriam aqueles portadores de culturas não compatíveis com os princípios de brasilidade. (SEYFERTH, 1997) Tanto aculturação quanto assimilação remetem a uma noção de cultura como um sistema fechado, pressupondo uma unidade cultural, a qual, como discutido no primeiro capítulo desse trabalho, segundo determinada perspectiva teórica, influenciada principalmente por Barth, não existe.

Partindo de concepções não estáticas e circunscritas de cultura, autores como Stuart Hall (2015) e Nestor Garcia Canclini (2000), na tentativa de compreender as intensas mudanças culturais em decorrência da globalização e dos processos imigratórios no mundo pós-moderno, utilizam-se de termos como hibridismo e culturas híbridas, forjados nas décadas finais do século XX. A utilização desses termos, em geral, abrange as diversas mesclas interculturais, os vários processos de hibridação. As culturas híbridas podem ser geradas ou promovidas por diversos processos, como o avanço das novas tecnologias, pela reorganização do público e do privado no espaço urbano e pela desterritorialização dos processos simbólicos¹⁴¹.(CANCLINI, 2000)

Considerando os imigrantes, pessoas que saem de sua terra natal, que retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado, Hall afirma que “elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades.” (HALL,2015, p. 54) Essas pessoas pertencem a culturas híbridas¹⁴², ou seja, ainda carregam traços das linguagens, histórias e tradições de onde vieram, ao mesmo tempo que estão inseridas em outras culturas, histórias das sociedades que os receberam. Assim, devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas.

Assim, nas últimas décadas do século XX, tanto no campo da antropologia quanto no da sociologia, a noção de assimilação vem sendo problematizada. No entanto, com base nos estudos sobre imigração no Brasil, entre o final do século XIX e início do XX e nas fontes consultadas, não se pode negar que essa era a pretensão do Estado em várias regiões imigrantistas. E, no longo e descontínuo processo para “fazer” do imigrante e seus descendentes sujeitos brasileiros, as iniciativas oficiais para sua nacionalização, segundo

141 Ao falar em desterritorializar, Canclini refere-se “a perda da relação natural” da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas realocações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas.” (CANCLINI, 2000, p. 309)

142 Segundo Hall (2015), as culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia.

Maria Payer (2006), se diversificaram no tempo e espaço, com medidas locais e esporádicas, até a campanha de nacionalização na década de 1930.

Embora Minas Gerais não tenha recebido um número grande de imigrantes em comparação a outros estados brasileiros e apesar de ter havido em seus núcleos coloniais um número considerável de nacionais, a instalação de escolas primárias nesses locais pode ser vista como uma tentativa de assimilação. Voltando à fala do deputado em 1899 e considerando a condição das crianças das colônias José Theodoro e do Marçal, o ensino da língua pátria não se resumia ao aprendizado das normas padrões do português.

O artigo do jornal *A Opinião*, publicado em 1910, ao fazer “um apelo” para a criação de uma escola na colônia do Marçal, enfatiza que as crianças dessa colônia “[...] todas nascidas no Brasil, é triste dizel-o! Não sabem fallar a língua de sua patria. A colonia José Theodoro que estava a pouco nas mesmas condições já possui hoje uma escola [...]” (*A Opinião*, 21/9/1910, nº17, p. 1). E, entendendo o não falar o português como um problema, lamenta: “[...] E é doloroso verificar-se que é de innumerous annos esse estado de coisas, e que muitos moços, nascidos e creados no Brasil nem sequer sabem fallar o portuguez. [...]” (*A Opinião*, 21/9/1910, nº17, p. 1)

Enfatizar que as crianças da colônia não falavam português era provavelmente um dos argumentos para o pedido de criação de uma escola. Mas chamar atenção para o fato de serem nascidas no Brasil indica uma associação entre identidade nacional e naturalidade. Ou seja, pessoas nascidas no Brasil são brasileiras, independentemente de terem pais oriundos de outros países, o Brasil deveria ser sua pátria, portanto, deveriam falar o português. (Ver a discussão sobre identidades no capítulo 1)

O discurso da língua como instrumento de unidade e assimilação estava presente nas escolas mineiras. Embora não tenham sido encontradas fontes nas quais as próprias professoras da escola da colônia José Theodoro falassem sobre o significado do ensino do português, isso aparece em fontes sobre outros estabelecimentos de ensino. Pereira e Moreira (2017) em seu trabalho sobre as práticas de alfabetização no Grupo Escolar de Lavras demonstram que o diretor do Grupo, Firmino Costa, também entendia a língua como um laço de união nacional e meio de assimilação. Em relatório de 1915, o diretor afirma: “Ler, escrever e falar bem a nossa língua é, além do mais, cultivar o sentimento patriótico, fortalecer o espirito nacional, facilitar assimilação do estrangeiro.” (APM: Relatórios dos diretores, 1915, p. 15 *apud* PEREIRA; MOREIRA, 2017, p. 320)

A matéria de língua materna ou língua pátria esteve presente em todos os currículos da instrução primária, os quais foram apresentados no início deste capítulo e foi descrita no programa de ensino de 1906 como a “disciplina que mais requer o zelo e atenção dos professores.” (Decreto nº 1947, 1906, p. 107) Falar bem a língua nacional era um dever do cidadão republicano, sendo que o professor deveria aproveitar todos os momentos para corrigir “expressões defeituosas, erros de formas e faltas de orthographia de seus alunos.” (Decreto nº 1947, 1906, p. 108)

Considerando o diário – horário – estabelecido para as escolas isoladas em 1906, em todos os dias, de segunda a sábado, deveria haver uma aula de língua pátria nos quatro anos do curso primário. Já no horário estabelecido para as escolas isoladas rurais em 1912, há uma diminuição no número das aulas de língua pátria, no entanto, a duração dessas aulas é maior, sendo o horário dividido em 1ª, 2ª, 3ª e 4ª hora.

Tabela 15 – Nº de aulas da matéria Língua Pátria (1906/1912)

Dias da semana	1906		1912	
	1º e 2º ano	3º e 4º ano	1º e 2º ano	3º e 4º ano
Segunda	1 Aula	1 Aula	Não tem	Não tem
Terça	1 Aula	1 Aula	Aula na 1ª hora.	Aula na 4ª hora
Quarta	1 Aula	1 Aula	Não tem	Não tem
Quinta	1 Aula	1 Aula	Não é dia letivo	Não é dia letivo
Sexta	1 Aula	1 Aula	Não tem	Não tem
Sábado	1 Aula	1 Aula	Aula na 1ª hora.	Não tem

Fonte: Decreto nº 1947 de 1906 e Decreto nº 3405 de 1912.

No diário de 1906 para as escolas isoladas e no regimento interno de 1907 não há uma definição da duração das aulas, sendo o que o professor poderia dividir o tempo conforme as exigências de cada disciplina do dia. Porém, o programa de 1906 orienta que não seja dado a cada classe mais de 25 minutos de trabalho. Assim, tem-se um horário com aulas de língua pátria todos os dias, mas com um tempo curto de aula e depois um horário com poucas aulas dessa disciplina, mas tendo cada aula uma duração de cerca de uma hora.

No período em que esteve instalada fora do território da colônia José Theodoro e que, provavelmente, atendia a poucos alunos filhos de colonos, não há nenhuma referência em especial à disciplina de língua pátria nos relatórios e termos de visita encontrados. Porém, em 1910, logo quando passa a funcionar dentro da colônia atendendo apenas crianças que ali

moravam, o inspetor Alberto Mattos escreve que aconselhou bastante o exercício da língua pátria e cálculos mentais: “[...] Recommendo especialmente a distincta titular muito exercicio da língua patria de calculos mentaes.[...]” (APM: SI-3326; 27/08/1910, s/p)

Embora o inspetor não tenha feito nenhuma relação dessa orientação com o fato de serem “todos os alumnos filhos de italianos, que mal fallam a língua vernacula” (APM: SI-3343, 1910, s/p), acredita-se que essa instrução sobre intensificar os trabalhos de língua pátria tenha sido, principalmente, em razão dessas crianças não falarem ou mal entenderem o português. Nos anos posteriores, o inspetor Bento Ernesto Junior não faz nenhuma referência a essa questão. No entanto, afirma em alguns relatórios que o ensino ainda não tinha produzido frutos naquela escola, atribuindo essa falta de avanços ao mau trabalho das professoras e à alta rotatividade¹⁴³. Sobre a inspeção feita em 7 de julho de 1913 escreve:

[...]Por muito tempo acephala, depois de regida alguns mezes por professores, que não lhe imprimiram uma direcção regular ou pela duração ephemera no exercicio ou pela auzencia completa de predicados, que se fazem mister, parece que a escola da Colonia entra em uma phase de proveitosos resultados.[...] (APM: SI-3478, 1913, s/p)

O inspetor responsabiliza apenas as professoras e a curta permanência na regência da escola da colônia pelo baixo aproveitamento e falta de resultados positivos. Porém, deixa de lado outros fatores que provavelmente interferiram no ensino. Ensinar alunos que tinham uma dificuldade maior de compreensão da língua portuguesa certamente não era tarefa fácil. Isso provavelmente interferiu no processo de aprendizagem, requerendo uma adaptação das professoras ao uso da língua pelos alunos e um tempo mais longo para as atividades. A maioria poderia não falar o português, mas, pelo contato que tinham com brasileiros nas colônias e na cidade, era capaz de compreendê-lo – pelo menos um pouco.

Esse possível contato entre os imigrantes e brasileiros permite pensar na existência de contato linguístico. Quando duas línguas diferentes são faladas em áreas próximas, os falantes de ambos os lados da fronteira, por estarem expostos à outra língua, podem adquirir alguma fluência no outro idioma. De maneira intencional ou inconsciente os falantes de uma língua podem introduzir nela traços de outra à qual foram expostos. (TRASK, 2006) Assim, pode-se supor que, aos poucos, os imigrantes, além compreenderem alguns termos em português podem ter acolhido algumas expressões traduzidas ou adaptadas ao italiano ou aos seus dialetos.

143 Ver quadro de provimento da escola na página 104.

Aplicando-se os conceitos do campo da linguística de primeira e segunda língua¹⁴⁴, parece óbvio o entendimento de que para o imigrante a primeira língua seria aquela de sua região de origem na Itália e o português seria uma segunda língua. Pode-se dizer que a primeira língua (L1) é aquela primeira, adquirida espontaneamente pela criança no contexto do ambiente vivido. Normalmente, é a língua que se aprende em casa e, frequentemente, também é a língua da comunidade. No entanto, não é tão raro situações em que a língua dos pais, por exemplo, não seja a mesma da comunidade. Ao adquirir as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1. (SPINASSÉ, 2006)

A segunda língua, em geral, é aquela adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. É adquirida ou aprendida¹⁴⁵ em razão da inserção em um novo meio, do contato intenso com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social. Considerando-se os filhos nascidos no Brasil dos imigrantes italianos das colônias de São João del Rei, a classificação de L1 e L2 não é tão simples, principalmente naquele contexto. A língua dos pais era o italiano ou o dialeto da região de origem, assim como a língua da comunidade do núcleo colonial num determinado período. Depois, essa comunidade passa a ter falantes do português, mesmo que em menor número¹⁴⁶. Já o restante da população da cidade, em sua maioria, também falava a língua oficial do Estado brasileiro.

Então, teriam essas crianças duas L1 ou o português, assim como para seus pais, era uma L2? Alguns linguistas, como o estadunidense Noam Chomsky, defendem que a primeira língua pode ser adquirida até o final da infância (cerca dos doze anos). Uma vez superada essa etapa, as habilidades linguísticas do falante são distintas e qualquer língua, agora aprendida, seria considerada como uma segunda. Outros defendem que não há como determinar um período de aquisição de uma língua. Porém, de forma geral, afirma-se que línguas adquiridas ainda cedo são denominadas como L1, desde que desempenhe mais do que um papel de

144 Embora essa não seja uma discussão presente naquele período, parece apropriado atribuir esses termos às línguas emergentes desse contexto, principalmente, como forma de trazer maior inteligibilidade às fontes.

145 No campo da linguística há algumas teorias sobre a diferença entre aquisição e aprendizagem de uma língua. Muitos autores, deram preferência ao uso do termo aquisição em relação à L1 e aprendizagem em relação a uma L2. Em outros, o significado de aquisição é ampliado à aprendizagem de uma L2, que ocorre de maneira similar à forma como uma criança aprende a sua L1, ou seja, por contato direto e de forma espontânea (Eckert; Frosi, 2015)

146 É importante lembrar que, embora os dados estatísticos em 1900 mostrem um número quase equivalente de brasileiros e italianos no núcleo colonial de SJDR, entre esses brasileiros estão inclusos todos os filhos de italianos nascidos no Brasil.

integração social e se torne uma língua diária, relevante no seu cotidiano e que o indivíduo a domine como um nativo. (SPINASSÉ, 2006)

Considerando apenas as crianças citadas nas fontes, aparentemente tinham adquirido o italiano/dialecto, mas ainda não falavam o português, embora provavelmente entendessem algumas palavras e expressões. Partindo de um pressuposto de que o contato entre os imigrantes que permaneceram nas colônias e os brasileiros não era tão intenso e pela inconstância do funcionamento da escola na colônia José Theodoro e instalação tardia da escola na colônia do Marçal, seria plausível pensar que boa parte dessa primeira geração de descendentes teve a língua falada pelos pais como L1 e o português como L2.

Normalmente, atribuiu-se à primeira língua a condição de dominante, porém, o “status” de uma língua pode variar de acordo com o tempo e lugar. Segundo Alexopoulou (2012), a situação do imigrante é um dos exemplos em que a pessoa em um primeiro momento adquiriu uma língua (L1) e depois, por razões econômicas, políticas ou sociais teve que aprender outra língua (L2) que, dependendo do contexto, converte-se em sua língua dominante. No período analisado nesse trabalho, com base nas fontes, o português ainda não era língua dominante para os italianos das colônias de São João del Rei e nem para seus filhos nascidos no Brasil. A maioria ainda estava no início do processo de aprendizagem e/ou aquisição do português.

Se para o governo mineiro o ensino da língua portuguesa tinha um sentido explicitamente assimilacionista, para o imigrante, o aprendizado da língua do país que o recebera tinha um sentido mais prático, o qual não envolvia necessariamente sentimentos patrióticos. A não compreensão do português, tanto falado quanto escrito, pode ter causado alguns desentendimentos no cotidiano desses sujeitos. Em uma nota publicada no jornal *O Combate*, por exemplo, o italiano Luigi Giarola escreve o seguinte:

Tendo eu trazido à redação do Combate para ser publicado um protesto em que diversos membros da colonia do Marçal, José Theodoro e Carandahy, queríamos demonstrar que foi bem recebido o decreto de sua emancipação o mesmo protesto foi publicado conforme o autographo entregue. Acontece que os termos do referido protesto, que foi feito por um terceiro, não exprimiu a nossa vontade, por que affectam questões pessoais, que não sabíamos por ignorar a língua portuguesa, nestas condições faço esta declaração ficando de pé a nossa primeira intenção, isto é, que a colonia recebeu com alegria e satisfação a sua emancipação. Em bem da verdade devo afirmar que nenhum dos membros da redacção do Combate teve parte directa ou indirecta no referido artigo protesto. São João del Rey, 27 de agosto de 1900. Giarola Luigi. (*O Combate*, 15/09/1900, nº 10, p. 3)

O protesto ao qual se refere Giarola foi publicado neste mesmo jornal em 22 de agosto de 1900. A intenção dos imigrantes, segundo Giarola, era dizer que, ao contrário da publicação do jornal *O Resistente*¹⁴⁷, a colônia era a favor da emancipação do núcleo. No entanto, no protesto há ataques explícitos ao autor do artigo de *O Resistente*:

[...]vem todos amplamente e por uma só vez e de inteiro acordo protestar e declarar ser esse artigo uma pura mentira forjada no pensamento corrompido de tal autor atrevido que colloca o nucleo colonial com sentimentos inferiores [...] reunidos saberemos reagir a tuas bicadas peçonhentas, não somos atropelados pelo remorso e nem nos julgamos com necessidade de nos recordar do discurso da celebre cachorrinha! melhor será que te limites ao procedimento do homem sensato ou o imites ao menos, lembrando-te do antigo proverbio que diz: *Quem com muitas pedras méche com alguma se machuca*. [...] (*O Combate*, 22/08/1900, nº7, p. 3)

Da forma que foi escrito, o texto aparenta ser fruto de disputas políticas entre os dois autores, como denunciou o imigrante Giarola. Foi “assinado” por cerca de cinquenta imigrantes italianos os quais “ignoravam a língua portuguesa”. A partir dessa informação, pode-se pensar que eles não falavam e nem entendiam o português ou o entendiam razoavelmente, mas não o falavam. É importante lembrar que a maioria dos colonos não sabia ler e escrever, sendo assim, mesmo que falassem e entendessem bem o português muitos ainda estariam sujeitos a situações como essa.

Segundo Vinão Frago (1993), a funcionalidade da leitura e da escrita é subjetivada por determinado indivíduo ou grupo. Essa funcionalidade pode ser externa, ou seja, a pressão para a alfabetização e/ou escolarização partindo do exterior, como consequência de uma pressão ideológico-proselitista ou de uma ação de controle social efetivada com apoio estatal/local. E também pode ser uma funcionalidade interna, quando a alfabetização ou a escola respondem a uma necessidade autogerada e sentida pelos indivíduos e grupos envolvidos. (VINÃO FRAGO, 1993) Considerando os descendentes desses imigrantes, pode-se acrescentar, além da leitura e da escrita, a funcionalidade da língua portuguesa também como subjetiva. Havia uma pressão externa para que fossem escolarizados, para que fossem resgatados da condição de analfabetos e para que aprendessem o português como sua língua pátria. Enquanto internamente, acredita-se que pela necessidade de adaptação, aos poucos, ler, escrever e falar o português tornaram-se uma demanda.

147 Fragmentos do artigo do jornal *O Resistente* foi transcrito no capítulo 1 desse trabalho.

3.6 – Participação nos eventos cívicos e escolares

Como já foi dito neste trabalho, com o advento da República no Brasil, tornou-se urgente a construção de um novo universo simbólico que pudesse conferir legitimidade ao regime. Os valores republicanos e os novos símbolos nacionais deveriam ser difundidos à população. A criação de uma mentalidade cívica tornou-se tarefa para os republicanos, já que para se viver e legitimar a República era necessário, antes, compreendê-la. De acordo com Gallego e Cândido, era preciso que o povo amasse a pátria e seus heróis. Hinos, hasteamento de bandeiras e festas cívicas constituíram atividades decisivas na construção de uma “memória coletiva oficial” (GALLEGO, CÂNDIDO, 2006, p. 4268).

Nesse contexto, a escola aparece não apenas como o lugar onde os valores e símbolos republicanos seriam ensinados, mas como uma instituição guardiã desses valores, cuja ação pedagógica e moral deveria ser estendida a toda sociedade. (ROSA, 2000) O calendário escolar era composto por várias festividades, porém com sentidos diferentes. Festejava-se para cultuar a pátria, divulgar valores republicanos, inaugurar e encerrar o ano letivo. As festas escolares não contrapunham ao tempo do trabalho/estudo; entendidas como atividades educativas, constituíam também o tempo de aprender.

Mais que momentos de divertimento, as festividades tinham funções pedagógicas que extrapolavam o ambiente escolar. Além das comemorações de datas cívicas, instituídas pelo regime republicano, as exposições de trabalhos e os exames escolares também eram divulgados. Pode-se encontrar, em vários jornais do período, a divulgação dos exames e exposições nas escolas, sendo estas abertas à comunidade.

Instrução Pública

Começam no dia 16 os exames das escolas públicas, do districto desta cidade, e segundo comunicação que tivemos, é esta a ordem: DIA 16 - Escola do sexo masculino, regida pelo professor Lauro Pinheiro. Comissão examinadora: J. Assis Viegas, presidente, na qualidade de inspector escolar, professora Idalina Galvão, professor Fausto Gonzaga. [...] DIA 19 - Escola do sexo feminino, dirigida pela professora d. Maria Candida do Carmo [...] Escola mixta da Col. José Theodoro, regida pela professora d. Emilia de Carvalho Faria. Comissão Examinadora: J. Assis Viegas, professora d. Maria de Mello Mourão, professor Fausto Gonzaga. (*O Reporter*, 4/11/1906, nº40, ano II, p. 1)

A realização e divulgação desses eventos pode ser entendidas como uma forma de dar visibilidade à escola como lugar de sociabilidade e formação da infância. Ter os seus rituais projetados no cenário local possibilitava a confirmação de que as escolas primárias estavam cumprindo suas finalidades educativas. No entanto, segundo Viega (2012) deve-se chamar

atenção para a possibilidade de que ao se exporem em rituais públicos, as escolas também expunham suas fragilidades. Por exemplo, os exames públicos, prática recorrente desde o Império, considerados dispositivos capazes de atestar os trabalhos realizados e divulgar a qualidade das escolas concedendo-lhes prestígio na comunidade, poderiam, dependendo dos resultados, ser utilizados para desqualificar o professor. Ou também exibir as más condições espaciais e materiais das escolas.

Pela nota do jornal transcrita acima, percebe-se que a escola da colônia também teve seus ritos divulgados. As fontes indicam que enquanto foi regida pela professora Dona Emilia e funcionou fora do território da colônia José Theodoro, a escola participava das festividades as quais as escolas primárias organizavam ou compareciam. Em 1901, participou das festas realizadas na cidade em homenagem à Tiradentes:

Homenagens a Tiradentes

Não podiam ser mais sinceras e mais imponentes as homenagens prestadas, nesta cidade, ao grande precursor da nossa Liberdade, no dia 21 do corrente, aniversario do seu aniquilamento physico, porem, da sua justa consagração no livro da humanidade. [...] Compareceram as seguintes corporações, que constituiram o prestito, além de enorme massa popular: [...] As escolas publicas regidas pelos professores Guilherme Barreto, donas Sylvia Braga, Maria do Carmo, Maria Rios, Augusta de Carvalho Freire de Andrade, Idalina Galvão, Emilia de Faria, deixando de comparecer d. Maria C. Mourão por grave encommo na pessoa de um seu filhinho.(Jornal *O Combate*, 24/04/1901, nº58, ano I, p. 1)

As diversas festas cívicas que compuseram o universo simbólico da República foram incorporadas pelas escolas. Diversos estabelecimentos de ensino, estaduais e particulares, participavam das homenagens à pátria ou a seus heróis. Segundo Vieira (2012) ao incorporar tais festividades em seu calendário, as instituições escolares colaboraram para a construção da memória nacional, já que as comemorações cívicas eram momentos oportunos para a produção de sensibilidades em relação à nação a ser construída.

Depois de instalada na sede da colônia José Theodoro, não foram encontradas evidências da participação das escolas de São João del Rei nas festas cívicas, mas provavelmente elas estiveram presentes nas comemorações, já que, segundo Souza (2000), no início do século XX, comemorar as datas cívicas tornou-se atividade obrigatória nas escolas públicas.

Em dezembro de 1913, o inspetor municipal realizou uma festa escolar no Grupo da cidade da qual a escola da colônia fez parte:

[...] Com fim de incrementar o interesse pela instrucção, promovi, de accordo com os professores publicos locaes uma festa escolar que se realizou no dia 9 do corrente, sendo o nome de Vossa Excelencia muito aclamado. No mesmo dia abri uma exposição dos trabalhos escolares, em que tomaram parte todas as escolas da cidade, com excepção apenas das cadeiras nocturna, mixta do Tejuco e do sexo masculino de Mattozinhos. As escolas districtaes, embora convidadas, só se fizeram representar por trabalhos das duas cadeiras do districto de Santa Rita do Rio Abaixo. As ruraes da colonia José Theodoro e da povoação de São Gonçalo do Brumado, também muito concorreram para o brilhantismo desse costumem[?]. (APM: SI-3520, 1913, s/p)

A possível participação da escola da colônia nas festas cívicas e escolares indica um provável contato entre as crianças da colônia e os alunos das outras escolas em determinados momentos e a inserção dessas crianças, filhas de imigrantes, nos rituais e práticas escolares que reforçavam valores, construção de mitos e a memória nacional brasileira, considerando que, além da língua portuguesa, essas festividades também poderiam ser tidas como instrumentos da pretendida assimilação. Não apenas as crianças, mas vários representantes da colônia italiana da cidade, segundo os jornais, costumavam comparecer nas festividades.

Ao mesmo tempo em que podiam participar das festas nacionais, essas crianças participavam das “festas italianas”, como a do vinte de setembro. Segundo Teixeira (2011), as comemorações desta data em São João del Rei eram intensas, tendo seu grau de luxuosidade variando de acordo com a situação econômica. Junto aos italianos, muitos brasileiros participavam dessas festividades, e, geralmente, ao lado da bandeira italiana estava hasteada a bandeira brasileira. Para a autora, ao inserir os símbolos do recente imaginário nacional italiano, esses indivíduos estavam construindo e delimitando suas identidades como italianos. Pode-se dizer que ao acrescentar alguns símbolos do também recente imaginário brasileiro, eles se reconhecem como imigrantes, longe de sua pátria e acolhidos no Brasil.

Após as questões apresentadas e discutidas neste capítulo, pode-se afirmar que a escola da colônia José Theodoro com todas as suas particularidades, teve prescrições em relação às práticas semelhantes às outras escolas estaduais. Embora após sua instalação no território da colônia tenha sido descrita por alguns inspetores como especial, devido ao seu atendimento quase que exclusivamente aos filhos de italianos, aparentemente, a diferenciação em relação às outras escolas aparece expressa apenas quando houve certa intensificação das orientações em relação ao ensino da leitura e da língua pátria. O currículo, os livros de leitura e os ritos escolares deveriam ser aqueles normatizados, estabelecidos para serem adotados nas escolas públicas primárias de Minas Gerais. Pode-se dizer, assim, que a escola, historicamente, tendeu

ao monoculturalismo, sendo, nesse momento, concebida principalmente em razão dos projetos político-sociais visando a construção e afirmação do Estado-Nação. Porém, é importante ressaltar que o que foi apresentado aqui, em sua maior parte, diz respeito às práticas escolares prescritas. A compreensão e a incorporação das prescrições no interior dessa escola necessitaria, principalmente, de um trabalho com fontes orais, o que, dado o período estudado, não seria possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dinâmica do processo de escolarização entre os diferentes grupos imigrantes que vieram para o Brasil entre meados do século XIX e primeiras décadas do século XX esteve vinculada ao momento histórico de construção e afirmação do Estado-Nação, desenvolvendo-se, segundo Kreutz, no tensionamento entre esse processo e a construção de uma identidade étnica sob a crença subjetiva na procedência comum. Para a compreensão da maneira como se desenvolveu a escolarização desses imigrantes, além do entendimento desse processo de formação identitária, fatores como a forma como foram inseridos no país e a tradição escolar de onde provinham devem ser considerados, já que, dependendo da conjunção desses elementos, no âmbito escolar prevaleceria a afirmação do étnico ou do nacional. (KREUTZ, 2016)

Nesta pesquisa, viu-se que os imigrantes que foram inseridos, por meio da imigração subsidiada, no núcleo colonial em São João del Rei, eram, em sua maioria, provenientes do norte da Itália e, em grande parte, não sabiam ler e escrever. Não eram herdeiros de uma tradição escolar, vindos de uma situação semelhante à do Brasil no mesmo período, onde a maioria da população não era escolarizada. Nos regulamentos criados pelo governo mineiro, como parte da sua política de imigração e também de expansão da instrução elementar, havia a previsão de criação de pelo menos uma escola de ensino primário nas colônias, havendo população em idade escolar.

Embora prevista na legislação, a criação e instalação das escolas nas colônias não foi sempre concretizada, já que, como foi visto, havia empecilhos de diversas naturezas, tais como a falta de prédio apropriado, materiais pedagógicos ou professores. Pode-se dizer que a única escola instalada nas colônias em São João del Rei no período estudado foi criada não apenas em razão de uma política governamental, mas também em resposta a uma demanda da população. O tempo relativamente longo para que a escola José Theodoro funcionasse dentro da colônia, além da inexistência de uma escola que atendesse os filhos dos imigrantes situados na colônia do Marçal, deixou em dúvida o porquê de os próprios colonos não terem criado uma escola, como aconteceu em algumas localidades do Sul do Brasil, por exemplo.

As várias escolas criadas pelos diferentes grupos de imigrantes denominadas pelos pesquisadores da educação de escolas étnicas, em geral, foram concebidas, inicialmente, para atender à necessidade do ensino elementar, mas aos poucos, assumiram uma função de

instrumento perpetuador da língua e cultura daqueles grupos. Na modernidade, a escola serviu como mecanismo crucial na configuração das identidades, em especial da identidade nacional. Com o advento da República no Brasil, foi delegado à escola o papel de formar uma nação que compartilhasse os valores republicanos. A escola era um dos lugares onde se evidenciavam projetos políticos que produziram discursos em razão da formulação de um suposto espírito nacional, buscando criar uma representação de nação junto à população, com a finalidade de que se formasse a necessária identificação dessa população como integrante dessa nação (PAYER, 2006). Assim, ao lado da unidade política e afirmação do Estado Nacional, o ideal da unidade linguística pode ser entendido como uma das principais razões da produção de discursos sobre a necessidade dos filhos dos imigrantes, em especial os nascidos no Brasil, aprenderem o português.

Viu-se que a escolarização dos filhos dos imigrantes italianos situados em São João del Rei não foi um processo separado do da escolarização da população brasileira. Tiveram experiências semelhantes, sendo atendidos por uma escola pública a qual não teve um funcionamento contínuo. Apesar de os filhos dos colonos italianos não falarem o português, as práticas prescritas para a escola da colônia eram similares às das outras escolas primárias do estado de Minas Gerais. Baseando-se em ideias pedagógicas consideradas modernas, o Estado buscou a uniformidade do ensino público, estabelecendo conteúdos a partir dos programas de ensino e horários, além de prescrever os métodos de ensino e selecionar os livros escolares. Entretanto, por meio da ação dos inspetores escolares, percebe-se a ocorrência de práticas diferentes das prescritas, no que tange aos métodos, principalmente. Tal como já demonstrado pela historiografia da educação, isso não era peculiaridade da escola da colônia José Theodoro, mas, certamente, atender um público etnicamente diferenciado representou um desafio extra para as professoras e cada qual desenvolvia sua prática de acordo com as possibilidades e condições de que dispunha.

Nas últimas décadas, a discussão sobre a educação intercultural ganhou espaço no campo educacional. Porém, historicamente, não apenas no Brasil, mas em diversos países do Ocidente, a escola tendeu a privilegiar uma cultura em detrimento de outras. No entanto, ela é um entre outros espaços onde as identidades se (re)constróem e, se não foi na escola, em outros meios de socialização, como nas festas organizadas pela Sociedade Italiana *Fligi del Lavoro*, os “traços étnicos” daqueles imigrantes se fizeram presentes.

É importante ressaltar que entre os vários documentos consultados nessa pesquisa, poucos foram produzidos pelos próprios imigrantes. Geralmente, a condição do imigrante foi apresentada por meio da mediação: era o editor do jornal ou o diretor do núcleo que falava em seu nome, por exemplo. Portanto, houve um predomínio da representação do imigrante italiano e de suas demandas produzidas nos discursos dos agentes estatais ou veiculados na imprensa sanjoanense. Devido às poucas fontes encontradas produzidas por esses imigrantes, algumas dúvidas permaneceram, como o papel que a escola teria para eles ou se houve outras formas de aprendizado. Isso impossibilitou uma compreensão mais ampla da relação direta desses sujeitos com o processo de escolarização de seus filhos.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU JUNIOR; FERNANDES; NEVES. Na periferia da cidade, à margem dos processos educativos: memórias de experiências escolares de moradores do bairro de São Geraldo em São João del Rei. *Cadernos de História da Educação*, nº 7, jan./dez. 2008;
- ALEXOPOULOU, Angélica. *Bases de la linguística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Apuntes, Atenas, 2012;
- ARAÚJO; RIBEIRO; SOUZA (orgs.) *Grupos Escolares na modernidade mineira – Triângulo e Alto Paraíba*. Campinas: Editora Alínea, 2012;
- ARAÚJO; SOUZA; PINTO (orgs.). *Escola primária na Primeira República (1889/1930): subsídios para uma história comparada*. SP: Junqueira&Marin, 2012;
- BARROS, Jose D'Assunção. A história social: seus significados e seus caminhos. *LPH - Revista de História da UFOP*. Nº 15, 2005;
- BARROS, José D'Assunção. História Cultural: um panorama teórico e historiográfico. *Textos de História*; Vol. 11, nº 1 / 2, 2003;
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT;STREIFF-FENART. *Teorias da etnicidade*. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011;
- BARTOLINI; MIRANDA; BORSSOI. Métodos de aquisição de leitura e da escrita: reflexões sobre suas implicações na prática escolar. XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PUC-PR, EDUCERE, 2015;
- BASSI, Adélia Carolina. *Fragmentos do mosaico Escola-cidade-nação: moralidades no Grupo Escolar “João dos Santos” (1930/1946)*. 125 fl. Dissertação de Mestrado. São João del Rei: UFSJ, 2012;
- BASTOS, Maria Helena Camara. Documento – Método intuitivo e lições de coisas por Ferdinand Buisson. *Revista Hist. Educ.* (online). Porto Alegre: v. 17, nº 39, jan./abr. 2013;
- BERTONHA, João Fábio. *Os italianos*. São Paulo: Contexto, 2016;
- BOSCO, Cyro Luiz dos Santos. *Análise dos discursos educacionais por meio dos jornais de São João del Rei (1900/1920)*. 195 fl. Dissertação de Mestrado. São João del Rei: UFSJ, 2014;
- BOTELHO, Tarcísio; BRAGA, Mariângela; ANDRADE, Cristiana Viegas de. Imigração e família em Minas Gerais no final do século XIX. *Rev. Bras. Hist.* São Paulo; vol. 27, nº 54, 2007;
- BURKE, Peter. *O que é história cultural?* RJ: Jorge Zahar Ed. 2005;

- BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992;
- BUZATTI, Dauro José. Raízes italianas em São João del Rei. SJDR: *JORNADAS DE ESTUDOS SOBRE IMIGRAÇÃO ITALIANA*, 2007;
- CAMPOLI, Frederico. *História e Geografia dos imigrantes italianos em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Manuscritos, 2013;
- CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Intelectuais ilustrados e docentes da escola pública no Rio de Janeiro. In: FONSECA (org.) *As Reformas Pombalinas no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011;
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: O imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: O Rio de Janeiro e a república que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987;
- CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO; VAINFAS (orgs.). *Domínios da história: ensaios e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997;
- CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: uma reflexão sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 1990;
- CHOPPIN, Alain. O Manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, nº 27, Jan/abr. 2009;
- CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, 11, abril, 2002;
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. 4. ed. rev. São Paulo: Ática, 1991;
- COSTA, Emilia Viotti da. *Da Monarquia a República: momentos decisivos*. São Paulo: Editora Unesp, 2010;
- CUNHA, Alexandre Mendes. *Vila Rica – São João del Rey: as voltas da cultura e os caminhos do urbano entre o século XVIII e XIX*. 382 fl. Dissertação. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2002;
- DACANAL, José H.(org.) *RS: imigração e colonização*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996;
- DEMARTINI, Zeila. Imigração e educação: discutindo algumas pistas de pesquisa. *Proposições*, v. 15, n. 3 (45). Set/dez, 2004;

DUSSEL, Inés. A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. *Revista Linhas*; Florianópolis, v. 15, n. 28, jan./jun. 2014;

ECKERT; Kleber; FROSI, Vitalina Maria. Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave. *Domínios de Linguagem*, v. 9, nº 1; jan/mar. 2015;

FALCON, Francisco José Calazans. História cultural e história da educação. *Revista Brasileira de Educação*; v. 11, n. 32 ;maio/ago. 2006;

FANFULLA. *Il Brasile e gli itailiani*. R. Bemporad & Figlio Editori; Tipografia della S. A. Gia Fratelli Ari, 1906 <disponível em <https://it.wikisource.org/>>;

FARIA FILHO; CHAMON; ROSA. *Educação elementar: Minas Gerais na primeira metade do século XIX*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006;

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Escolarização, cultura e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, MACEDO, ELIZABETH (org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. RJ: DP e A,2002;

FARIA FILHO. *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918)*. 2º ed. Uberlândia: EDUFU, 2014;

FARIA FILHO; GONDRA. In the name of civilization: compulsory education and cultural politics in Brazil in the 19 century. In: Eugenia Roldán Vera e Marcelo Caruso (org.). *Imported modernity in post-colonial state formation*. 1 ed. Frankfurt: Peter Lang GmbH, v. 14, 2007;

FARIA FILHO; VAGO. Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais. In: VIDAL; HILSDORF (orgs.). *Brasil 500 anos – tópicos em história da educação*. São Paulo: Editora da Usp, 2001;

FARIA FILHO; VIDAL. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 14, Maio/agosto, 2000;

FAUSTO. Boris (org.). *Fazer a América*. 2 ed. São Paulo: Editor da USP, 2000;

FIORE, Rosa. *L’Instituzione solastica nel periodo successivo all’Unitá d’Italia. Un breve analyse storica sulle innovazioni e le riforme legislative*. 17 gennaio 2008. [Disponível em: <www.diritto.it>];

FRADE, Isabel Cristina. Um passeio pelo Arquivo Público Mineiro: Estado, autores, editoras e usuários, entre remessas e pedidos e remessas de cartilhas em Minas Gerais, no início do século XX. XXVI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. Belo Horizonte, 2003;

FRADE, Isabel Cristina; MACIEL, Francisca Izabel (orgs.). *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG, RS, MT – séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006;

FRADE, Isabel Cristina. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. *Santa Maria*, v. 32, nº 01, p. 2007;

FRADE, Isabel Cristina. *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores*: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005;

FONSECA, Daniela Flávia Martins. *Prescrições sobre higiene na cidade e na escola normal*: São João del Rei, final do XIX e início do XX. 121 f. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Fae/UFMG, 2013.

GALLEGO, Rita; CÂNDIDO, Renata. A integração de feriados, festas e comemorações cívicas no calendário das escolas primárias paulistas – uma discussão sobre seus sentidos (1890/1930). VI COLUBHE. Uberlândia: *Anais VI COLUBHE*, 2006;

GIAROLA, Flavio Raimundo. *Racismo e teorias raciais no século XIX*: principais noções e balanço historiográfico. Campinas, 2010. [Excerto disponível em <<https://pt.scribd.com/document/148857412/Excerto-Racismo-e-teorias-raciais-no-seculo-XIX-Principais-nocoos-e-balanco-historiografico-Por-Flavio-Raimundo-Giarola>>]

GIAROLA, Flavio Raimundo. Imigrantes e imigração nos discursos da imprensa política de São João del Rei (1877/1888). Maringá: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 2009;

GIAROLA, Flavio Raimundo. *As representações da mão-de-obra*: escravos, imigrantes e trabalhadores nacionais nos discursos dos políticos sanjoanenses. 182 f. Dissertação de Mestrado. São João del Rei: UFSJ, 2011;

GOMES, Angela de Castro. A grande aliança de Ana de Castro Osório: um projeto político-pedagógico fracassado. In: PINHEIRO; CURY; ANANIAS (orgs.). *Histórias da educação brasileira*: experiências e peculiaridades. João Pessoa: Editora UFPB, 2014;

GONÇALVES, Irlen Antônio. *Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891/1918)*. 283 f. Tese de doutorado. Belo Horizonte: Fae/UFMG, 2004;

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*. V. 12, nº 35, mio/ago. 2007;

GOUVÊA, Maria Cristina. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 8, jul/dez. 2004;

GOUVÊA; SOUZA. Escolas isoladas e reunidas: a produção da invisibilidade. Dossiê *Rev. bras. hist. educ.*, Maringá-PR, v. 16, n. 2 (41), abril/junho 2016;

- GOUVÊA, Maria Cristina. A construção do “infantil” na literatura brasileira. *Revista Teias*, v. 1, nº2, 2000;
- GRAÇA FILHO, Afonso de Alencastro. *A princesa do Oeste e o mito da decadência de Minas Gerais. (1831/1888)*. São Paulo: Annablume, 2002;
- GROSSI, Vincenzo. *Storia della colonizzazione europea al Brasile e della emigrazione italiana nello stato di S. Paulo*. Roma: Officina Poligrafica Italiana, 1905;
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12ª ed. RJ: Lamparina Editora, 2015;
- HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº1, jan/jun de 2001;
- HOBSBAWM, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1870*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990;
- HOLLOWAY, Thomas H. *Imigrantes para o café: café e sociedade em São Paulo, 1886-1934*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984;
- INACIO; FARIA FILHO; ROSA; SALES. *Escola, política e cultura. A instrução elementar nos anos iniciais do império brasileiro*. Belo horizonte: Argvmentvm, 2006;
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*; nº1, jan./jun. 2001;
- KLINKE, Karina. *Escolarização da leitura no ensino graduado em Minas Gerais (1906/1930)*. 236 f. Tese de doutorado. Belo Horizonte: Fae/UFMG, 2003;
- KREUTZ, Lucio. Escolarização de imigrantes no Brasil. In: LOPES; FARIA FILHO; VEIGA(orgs.). *500 anos de educação do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000;
- KREUTZ, L. Escolas étnicas na história da educação brasileira: a contribuição dos imigrantes. In: STEPHANOU; BASTOS (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, Vol. II. Eª ed. RJ: Vozes, 2014;
- KREUTZ; MALIKOSKI. Escolas étnicas polonesas no Rio Grande Sul(1875-1939).*Hist. Educ.* (Online) Porto Alegre v. 21 n. 51 Jan./abr., 2017 p. 317-331;
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira – história e histórias*. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 2007;
- LARA, Silvia Hunold. História Cultural e História Social. *Diálogos*. UEM, 01:25 – 32, 1997;
- LESSER, Jeffrey. *A invenção da brasilidade: identidade nacional, etnicidade e políticas de imigração*. São Paulo: Editora Unesp, 2015
- LOPES, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016;

LUCHESE, Terciane (org.). *História da escola dos imigrantes italianos em terras brasileiras*. Caxias do Sul: RS, Educs, 2014;

LUCHESE; KREUTZ. Educação e etnia: as efêmeras escolas étnico-comunitárias italianas pelo olhar dos cônsules e agentes consulares. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 14, n. 30, Jan/Abr 2010;

LUVIZOTTO, C. K. Etnicidade e identidade étnica. In: *Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009;

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas, 11, Abril 2002;

MASCHIO, Eliane Cátia Falcade. A imigração italiana e a escolarização: da colônia Alfredo Chaves ao município de Colombo (1882/1917). *Congresso Brasileiro de História da Educação*; III CBHE, 2004;

MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. *Escolarização Pública e Imigração Italiana – A constituição do ensino elementar das colônias ao município (1882-1912)*. Jundiá: Paco Editorial, 2014;

MATOS, Ilmar Rohloff de. *O Tempo Saquarema*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1987;

MIMESSE, Eliane (orgs.); BACELLAR, Carlos; MASCHIO, Elaine; CARVALHO, Marta; LUCHESE, Terciane. *A Infância das crianças italianas e italo-brasileiras*. Jundiá: Paco Editorial, 2013;

MONTEIRO, Norma de Goes. *Imigração e Colonização em Minas (1889/1930)*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1973;

MORAIS; PORTES; ARRUDA (orgs) *História da Educação: Ensino e pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006;

MORTATTI, Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Caderno Cedes*, ano XX, nº 52, novembro 2000;

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976;

PANOFF, Michel; PERRIN, Michel. *Dicionário de etnologia*. Coleção Lexis. Lisboa: Edições 70, 1973;

PAYER, Maria Onica. *Memória da língua – imigração e nacionalidade*. São Paulo: Escuta, 2006;

PAULILO, André Luiz. Projeto político e sistematização do ensino público brasileiro no século XIX. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004;

PEREIRA, Jardel Costa; MOREIRA, Jefferson. A prescrição da alfabetização em Minas Gerais a partir da Reforma da Instrução pública em 1906 e sua apropriação no grupo escolar de Lavras – MG. *Poiésis*; Unisul, Tubarão, v. 11, nº 20, jun/dez. 2017;
POUTIGNAT;STREIFF-FENART. *Teorias da etnicidade*. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011;

RADUNIZ; HERÉDIA (orgs.). *Imigração e Sociedade: fontes e acervos da imigração italiana no Brasil*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2015;

RENK, Valquiria Elita. *A Educação dos imigrantes alemães católicos em Curitiba*. Curitiba: Champagnat, 2004;

RENK, Valquiria Elita. Escolas étnicas ucranianas e polonesas no Paraná: entre a legalidade e manutenção da identidade étnica. VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. *Anais CBHE*, 2013.

RESENDE, Fernanda Mendes; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da política educacional em Minas Gerais no século XIX. *Revista brasileira de história da educação*, nº 2, jul/dez. 2001;

RESENDE, Fernanda Mendes. *O domínio das coisas: o método intuitivo em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas*. Dissertação de Mestrado. 117 f. Belo Horizonte: Fae/UFMG, 2002;

RIOUX, Jean-Pierre. Um domínio e um olhar. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François(orgs.) *Para Uma história cultural*. Lisboa: Editorial Estampa, 1998;

RODRIGUES, Maysa Gomes. *Sob o céu de outra pátria: imigrantes e educação em Juiz de Fora e Belo Horizonte, Minas Gerais (1888 – 1912)*. 401 f. Tese de doutorado. Belo Horizonte: Fae/UFMG, 2009;

RODRIGUES, Maysa Gomes. As Escolas italianas em Minas Gerais: organização, currículo e relações sociais. *Acta Scientiarum. Education Maringá*, v. 36, n. 2, p. 255-265, July-Dec., 2014;

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In. *Saberes e Incertezas sobre o currículo*. Penso Editora, 2013;

SACRISTÁN. José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000;

SANTOS, Ademir Valdir dos. As escolas alemãs em Santa Catarina e sua transformação para teuto-brasileiras: uma análise histórica. *Acta Scientiarum. Education Maringá*, v. 36, n. 2, p. 233-242, July-Dec., 2014;

SANTOS, Bruno Henrique dos. *A formação socioespacial de São João del Rei e o processo de regionalização do Campo das Vertentes*. 171 fl. Dissertação. São João del Rei: UFSJ, 2017;

SANTOS, Roselys Izabel Correa dos. *A terra prometida – Emigração italiana: mito e realidade*. 2ª ed. Itajaí: Editora da Univale, 1999;

SCHUELER; MAGALDI. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Rev. Tempo*, v. 13, nº 26, 2008;

SERIANI, Luca. *La lingua e la scuola – L’Unificazione*. 2011. [Disponível em: <www.treccani.it>];

SEYFERTH, Giralda. A assilação dos imigrantes como questão nacional. *Mana* 3 (1); 1997;

SILVA, Rafael da Silva e. *A Educação Japonesa na cidade de Santos (1908 – 1943)*. 420 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, 2011;

SILVA. Ribamar Nogueira da. História social da cultura e história cultural do social: aproximações e possibilidades na pesquisa história em educação. *Cadernos de História da Educação* ; v. 9, n. 2 – jul./dez. 2010;

SIRINELLI, Jean-François. Este século tinha sessenta anos: a França dos sixties revisada. *Tempo*, Rio de Janeiro, nº 16; 2004;

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

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Caderno Cedes*, ano XX, nº 51, novembro/2000;

SOUZA, Rosa Fátima de. Rituais escolares: liturgia cívica e glorificação da memória (aproximações históricas). In: TEIXEIRA; SANTOS; BANDEIRA. *Tessituras do imaginário – cultura & educação*. Cuiabá: Edunic/CICE/FEUSP, 2000;

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, v.1; novembro de 2006;

STOLCKE, Verena. *Cafecultura: homens, mulheres e capital (1850/1980)*. Editora Brasiliense: SP. 1986;

TEIXEIRA, Mariana Eliane. *Ser italiano em São João del-Rei (1888/1914)*. 150 f. Dissertação de mestrado. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

TEIXEIRA, Mariana Eliane. Espaços de ressignificação da identidade italiana na província de Minas Gerais. *CSONline – Revista eletrônica de Ciências Sociais*, ano 4, ed. 10, maio/agosto, 2010;

TEIXEIRA, Mariana Eliane. Imigrantes italianos na cidade de São João del Rei: debates na imprensa e os primeiros anos do núcleo colonial. *Revista Latino-Americana de História*. Discentes do Programa de Pós-Graduação em História na UNISINOS; 2015;

TEIXEIRA, Mariana Eliane. *Ecossistemas do Nacionalismo italiano: Os sentidos da italianidade em Juiz de Fora (1878/1922)*. 329 f. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG – Departamento de História, 2016;

TRAKS, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006;

TRENTO, Angelo. *Do outro lado do Atlântico: um século de imigração italiana no Brasil*. São Paulo: Nobel: Instituto Italiano di Cultura di San Paolo, 1989;

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e História cultural. In: CARDOSO; VAINFAS (orgs.). *Domínios da história: ensaios e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997;

VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. *Cadernos Cedex*, ano XX, nº 52, nov. 2000;

VALDEMARIN, Vera Teresa; PINTO, Adriana Aparecida. Das formas de ensinar e conhecer o mundo: lições de coisas e método de ensino intuitivo na imprensa periódica educacional do século XIX. *Revista Educação em Questão*, Natal, n. 39, nº 25, set/dez. 2010;

VEIGA, Cynthia Greive. História da Educação em Minas Gerais: dez anos de história de pesquisa e ensino. Viçosa: *Educação em Perspectiva*; v. 3, n. 1, Jan./jun. 2012;

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, set/dez. 2008;

VEIGA, Cynthia Greive. A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais. *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v. 11, n. 1 (25), jan./abr. 2011;

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, nº 21, set/dez. 2002;

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

VERAS, Marcus Flávio; DE BRITO, Vanderli. Identidade étnica: a dimensão política de um processo de reconhecimento. *Antropos – Revista de Antropologia*, ano 4, volume 5, 2012;

VICENT; LAHIRE; THIN. Sobre a história e a forma escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, nº33, jun/2001;

VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006;

VIDAL. Mapas de frequência e a escola de primeiras letras: fontes para uma história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do XIX. *Revista Brasileira de História de Educação*, nº 17, maio/ago. 2008;

VIEGA; GALVÃO. As escolas isoladas nas décadas iniciais do XX: o estudo de uma instituição. *Cadernos de História da Educação* – v. 11, n. 2 – jul./dez. 2012;

VIEGA, Juliana. *O processo de legitimação do grupo escolar como instituição de saber (Ouro Preto, Minas Gerais, 1900/1920)*. 306 f. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2012;

VINÃO FRAGO, Antônio. *Alfabetização na sociedade e na história*. Porto Alegre: Artes médicas 1993;

VINÃO FRAGO, Antônio. Historia de la educación y historia cultural – Posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*; nº 0, Set/Out/Nov/Dez, 1995;

VIRTUOSO, Tatiane dos Santos; GIANI, Rabelo. Escolas étnicas italianas: Urassanga como principal centro ítalo-brasileiro catarinense no início do século XX. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 37, n. 1. Jan.-Mar., 2015;

WEBER, Max. *Economia e Sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva*. Vol. I, 4ª ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2009;

WEBER, Regina. Imigração e identidade étnica: temáticas historiográficas e conceituações. *Dimensões*, vol. 18, 2006;

WEHLING, Arno. *Estado, História e Memória: Varnhagen e a construção da identidade nacional*. Rio de Janeiro: Editora Noca Fronteira, 1999;

ANEXOS

Transcrição parcial da carta enviada pelo jornal *A Verdade Política* à Itália:

A VERDADE POLITICA, 11/08/1889, Nº 35, P. 3

“MENTIRAS DE UM IMMIGRANTE

Na *Gazeta dell’a Emilia*, de Bologna, deparou-se nos uma carta do immigrante repatriado, Francesco Calori, dirigida àquelle jornal e concebida em termos inimistosos com mentiras e calunias sobremodo offensivas a esta cidade, que nos apressamos a defender.

Não escaparam ellas no reparo da própria Gazeta, que todavia deu-lhes publicidade, encampando-as com a nota de *algum exagero e anino ainda agitado* do seu autor.

Esse immigrante esteve entre nós e foi enfermeiro da nossa hospedaria, enquanto ella existiu; e voltando à sua patria não lhe doeu doestar o paiz que o acolheu, deu-lhe serviço e capitaes para pagar a passagem de regresso com toda a sua família.

Quis morder a mão que o protegeu e chamou-nos de selvagens, disse que aqui se morre de fome e de *febre amarella!*

São as suas asserções de tal modo improcedentes que não nos [ilegível] em destril-as e contra ellas julgamos bastante [ilegível] que abaixo publicamos, [ilegível] em toda a sua redacção.

É uma copia de outra que foi remetida para a italia [ilegível] desmentindo o ingrato colono.

Eil-a:

S. João d’El Rey, 29 Luglio 1889.

Pregiatissimo Sig. Billi Pietro

[...]

Questa lettera scritta a lotta fretta deve servire solamente per assicurare tutti di Molliella[?] e presi circo[...]:

1° Che sottrato dalla nostra colonia l’elemento insubordinato o di discordia, noi viviamo tutti in una felice armonia, invidiabile anche tra le altre colone dell, impero

2° Che non existi mai nessuno divergenza fra i membri della commissione, e tutti lo se [ilegível] orginato da pochi malcontenti el invidiosi. [...]

3° Che [ilegível – 3 palavras] ti per la publucazione della lettera del Bonara[?] nella Gazeta dell’Emilia. É um macchio de falsita, inconcepibile per il piu infelice colono che sbarchi a questo spiaggia, quanto piu se scritte o dettate da não che seriamente non poteva lamentarsi di questo paese. [...] No, non é vero che quasi muoria di fome, perché tutti lavoriamo, ci satolliamo bene e già diverse economie si sono spedita in Italia; il clima aqui é eccellente,

adesso principalmente che traversiamo una stagione piuttosto, piu o menos come il fredda del Marzo od Aprile d'Italia, d'altronde il calito dell'estate non supera il calito del luglio italiano; malattie non esistere, la febbre gialla é circoscritta a Rio de Janeiro e al litorale; se i premi mesi del nostro arrivo obbimo a lamentare molta mortalitá del bambini lo si deve alle seguente cause: lungo e noioso viaggio ammucciati com'eravamo sul vapore, busca transizione del freddo d'italia al massimo caldo equatoria, le cattivo allogio nelle Hospedarias de Juiz de Fóra aquê, nutrimento al quale no eravamo abituati e pessimo acommodamento nelle vecchie e [2 letras]denti case della colonia ove il vento e la piogge sovraneggi vano impunemente. Ora però che quase tutti abbiamo le mostre case, e siamo meglio acclimati, sfidiamo le piogge e i rigori del tempo e la prova del nostro buon stado igienico si é quella di non abbisognar piu Hospitale. Chi as se il sig'Clamente Bonora, come infermieri, desiderava la continuazione delle malattie in colonia per continuare a guadagnare il buon stipendio che hai sterso confessa aver guadagna to? Tocca a non [1 palavra] tacciarle di egoista, desiderando il bene próprio a spese del male altra. Infine, non é vera che quasi é in mezzo selvaggi; éraggi di civiltá penetrano qui puro [1 palavra] cemento[?]: la citta di S. João d'El-rey, com 8 mila abitanti, ha 5 tipografie e 5 giornale, segue lo regola dellla moda parigina, conta 15 medici e molto avvocati, una scuola normale e 3 primarie pubbliche senza contar le particolari, ed ho osservati che pochissimo gli analfabeti; per la musica poi si ha una predilezioni socciale. La gente più rozza, i mori per pempio[?], ex-schiavi, sono molto umili e rispettosi com tutti, quantunque, poverini sieno stati educati sotto lo [1palavra]. Tutto naturalmente é suscettibile di miglioramento; si hanno ancora per le fazende dei tirannelli alla Don Rodrigo, e guai all'italiano che capita loro nelle unghie, ma noi come noi non abbiám da fare com essi; dipendendo direttamente fel governo che per ora continua ad auxiliarci. Fra giorni, come dissi scriveró long lettera, com lo statistica del movimento della colonia. Si avventa [1palavra] l'idea ella pubblicazione d'um giornale italino settimanale, a [1 palavra] il 20 de settembre, festa nazionale. Intanto la ringraziamo delle gentili offerta fatteci da Lei, dal Consigno Municipale e da tutti i molisellesi[?], per il nostro rimpatrio. No, non occorrerà grazie a Dio; non saremo mai a carico del comune; e la prova la si avrà fra qualche settimana in cui tutti mandaramo a casa del denaro e molti faramo venire delle famiglie di lá. Questa lettera como altra che screveró, potrà leggerla alta você per Molinella tutta, mestre io preparer una lettera meglio scritta per pubblicare sui giornale. Questa lettera spero ridonerá la pace a tanti cuori agitati, e chi ha sparlato di noi, non só casa potrà addurre in sua difesa. Particularmente poi, a

quelli che parlare[?] di [1palavra] io vorrei sapere in che ho sugalo il sangue [1 palavra], e [2 palavras] me presi in [2 palavras] faremo[?] autorizzati. [...] Pregando la S. V. a voler [1palavra] re si lunghe digressione, rese necessarie della circostanze. Lo mostrato. Lo prego di [1palavra] molto a mia madre, alla quale racimando di irestar tranquilla a mio riguardo: saluto pure a tutti, amici e nemici, anche coloro che parlare di me. E nella fiducia d'essere oonato con un gentile suo scritto, distintamente la saluto e milichiaro... la ringrazio nuovamente per l'interesse che ci ha addimostro.

Suo Aff^o e Devot^o

Sartini Carlo"

Mapa do núcleo colonial (APM: SA- 6;Cx: 1)



Quadro demonstrativo da matrícula e frequência escolar em São João del Rei – 1911
(APM: SI-3413)

Quadro demonstrativo da matrícula e da frequência escolar do município de São João del Rei no anno de 1911.

Localidades	Denominação dos estabelecimentos	Números matriculados	Sexo	Frequência		Números eliminados	Nomes dos professores	Observações
				Presença	Ausência			
Cidade	Grupo Escolar	443	Misto	212	222	62	Maria de C. Campos da Cunha (directora)	Engem. parte do corpo docente do
"	Escola Noturna	78	Masc.	37	48	14	Luiza Pinheiro	Grupo local as seguintes professoras
"	Escola Singular	102	Misto	40	33	50	Maria da Conceição Mourão	Dr. Maria de Castro C. de Cunha (direct.)
"	"	108	"	45	57	28	Maria Candida da Cunha	Ursula Felício, Sylvia Braga, Maria Jua
Matrimônio (cidade)	"	87	"	40	42	12	Maria Carlota Reis	dalys, Leiria Leal, Inês Maria
S. João do Brejo (cidade)	"	50	"	27	26	7	Rita Serrada dos Santos	e Leiria da Regenda.
Colônia J. Theodoro (")	"	56	"	0	0	52	Rita Maria de Andrade	Dr. Carlos Moreira, exerce o cargo
S. Rita do Rio Branco (distrito)	"	71	Masc.	53	46	15	Joanna Prop. ^{ta} Rodrigues	de professor tecnico e a Sr. Maria
" " " " (")	"	55	Feminino	41	46	8	Geraldina Augusta de Mello	Leira da Trindade e de porteiros
S. João do Itabernal (")	"	58	"	25	25	14	Maria Christina d'Agala	Tejo de encerramento das aulas fo
" " " " (")	"	56	Masc.	30	25	22	Rafaela Benvenuto	ram removido respectivamente,
S. Miguel do Espírito (")	" X.	80	Misto	67	67	7	Theraya C. Chagas	para as cadeiras de sexo masculino
S. Antonio do Rio das Mortes (")	"	77	Masc.	58	51	17	Leira C. de Barros	e do feminino de Sr. de Agreth os
" " " " (")	"	40	Feminino	26		10	Maria Augusta Barramundo	prof. Leira P. de Carvalho, do Grup
S. Sebastião da Victoria (")	"	47	Misto	21	34	7	Ernestina Juliella Leal	Escola de Antonio de Chagas, Theray
S. S. da Conceição da Barra (")	"	51	Masc.	28	30	8	Carlos dos Passos Andrade	d'Agala, da escola mista de
" " " " (")	"	50	Feminino	50	44	6	Ignaz de Rezende Silva.	fabrica de tecidos de Itama e
		1511		804	798	337		para a do sexo feminino de Sr. de

S. João del Rei, 6 de janeiro de 1912.
O Inspector escolar municipal,
Antonio Augusto Ribeiro Campos

Deixei de mencionar a frequência do centro da cadeira de sexo feminino do Rio das Mortes, por não ter sido enviado a Secretaria nenhuma relação aquelle periodo, visto se ter apresentado a docente.

Transcrição da estatística escolar da Várzea do Marçal – 1907

(APM – SI: 2824 - Relatório do Inspetor)

ESTATÍSTICA DA VARZEA DO MARÇAL

Nº	Nomes	Idade	Filiação	Profissão	Naturalidade
1	Guilherme Brigante	9	Carlos Brigante	negociante	brazileiro
2	Antonio Randi	13	Domingos Randi	negociante	II
3	Sylvio Randi	12	II	II	II
4	Esterina Randi	9	II	II	II
5	Severino Giarola	10	Luiz Giarola	lavrador	II
6	Avelina Giarola	10	II	II	II
7	Silvino Giarola	9	II	II	II
8	Silviano Giarola	7	II	II	II
9	Maria Santo	10	Santo Jeronymo	II	II
10	Pedro Santo	8	II	II	II
11	Victoria Santo	8	II	II	II
12	Marcellina Erico	11	Benefato Erico	II	II
13	Caetano Gatte	11	Gatte Luiz	II	II
14	Jovita Gatte	9	II	II	II
15	Americo Gatte	8	II	II	II
16	Carlos Gatte	7	II	II	II
17	Paulino de Paula	12	Romualdo de Paula	II	II
18	Francisco de Paula	9	II	II	II
19	Joaquim de Paula	7	II	II	II
20	Maria Izolane	11	Izolane João	II	II
21	Virginia Izolane	10	II	II	II
22	Inda Izolane	9	II	II	II
23	Augusto Izolane	8	II	II	II
24	Luiz Lovatto	10	Lovatto José	II	II
25	Anna Lovatto	11	II	II	II
26	Rosina Lovatto	8	II	II	II
27	Angelo Lovatto	7	II	II	II
28	Aliandro Galle	9	Galle José	II	II

29	Francisco Vicente Filho	8	Francisco Vicente	II	II
30	Margarida Dettone	12	Dettone José	II	II
31	Regina Dettone	8	II	II	II
32	José Rodrigues	13	Joaquim Rodrigues	II	II
33	Maria Rodrigues	12	Joaquim Rodrigues	lavrador	brazileiro
34	Malvina Rodrigues	10	II	II	II
35	Benvina Rodrigues	9	II	II	II
36	Anna Rodrigues	8	II	II	II
37	Hugo Boldrine	8	Boldrine Florindo	II	II
38	José Boldrine	11	II	II	II
39	João Davin	12	Davin Marco	II	II
40	Thereza Davin	8	II	II	II
41	Antonio Davin	9	II	II	II
42	Anacleto Terrê	8	Tierrê Filho	II	II
43	Fortunato Melchiore	10	Melchiore João	II	II
44	Pascho Melchiore	8	II	II	II
45	Miguel Randi	7	Pedro Randi	II	II
46	Thereza Vicentine	12	Vicentine Anibal	II	II
47	José Vicentine	8	II	II	II
48	Antonio Jeronymo	9	Jeronymo Izidoro	II	II
49	Maria Jeronymo	8	II	II	II
50	João Jeronymo	7	II	II	II
51	Eduardo Longatte	11	Longatte João	II	II
52	Cezira Longatte	10	II	II	II
53	Ernesto Longatte	7	II	II	II
54	Antonio Longatte	8	II	II	II
55	Severo Giarola	11	Giarola Pedro	II	II
56	Venina Giarola	9	II	II	II
57	Emilio Giarola	7	II	II	II
58	Inda Fazion	13	Fazion Narcizo	II	II
59	Albina Fazion	8	II	II	II
60	Josephina Fazion	8	II	II	II
61	Regina Fazion	10	II	II	II
62	Victoria Ferrare	8	Ferrare João	II	II

63	Luiz Brasse	11	Brasse Antonio	II	II
64	Izotta Brasse	8	II	II	II
65	Alvaro Cavalline	11	Cavalline Carlos	lavrador	brazileiro
66	Perugia Cavalline	9	II	II	II
67	Alfredo Cavalline	7	II	II	II
68	Regina Dettone	11	Dettone Luiz	II	II
69	Arthur Dettone	9	II	II	II
70	Thereza Dettone	8	II	II	II
71	Maria Carraro	11	Carraro Pacifico	II	II
72	Romano Carraro	8	II	II	II
73	Hermina Giarola	11	Giarola Antonio	II	II
74	Ema Giarola	9	II	II	II
75	Virginia Giarola	8	II	II	II
76	Antonio Giarola	9	II	II	II
77	Virgilio Guerino	7	Bianchine José	II	II
78	Maria Luiza	8	Antonio Luiz	II	II
79	Maria José da Conceição	12	Balbino José de FAria	II	II
80	Antonio José	11	Antonio Luiz	II	II
81	Maria Luiza da Silva	8	II	II	II
82	José Cavallare	10	Cavallare José	II	II
83	Maria dos Passos	8	Evaristo Modesto	II	II
84	Maria Segunda	12	II	II	II
85	Dolcelina dos Passos	9	II	II	II
86	José Eusebio Filho	8	José Eusebio	II	II
87	Antonio Eusebio	10	II	II	II
88	Vicente da Costa	9	Francisco Jacintho	II	II
89	Francisco Antonio	12	José Antonio	II	II
90	Virginia Morande	9	Morande Luiz	II	II
91	Adelina Morande	11	II	II	II
92	Antonio Cypriane	12	Cypriane José	II	II
93	Thereza Cypriane	8	II	II	II
94	Adelina Cypriane	10	II	II	II
95	Ricardo Tarro	11	Tarro João	II	II
96	Adelina Dettone	12	Dettone Francisco	II	II

97	José Dettone	11	Dettone Francisco	lavrador	brazileiro
98	Luiz Dettone	9	II	II	II
99	Victoria Dettone	8	II	II	II
100	Maria Benta	11	Joaquim Bento	II	II

S. São d'El Rei, 13 de maio de 1907

À professora Emilia Edeltrudes de Carvalho Faria