

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MIRIAM FÁBIA ALVES

**POLÍTICA E ESCOLARIZAÇÃO EM GOIÁS-
MORRINHOS NA PRIMEIRA REPÚBLICA**

BELO HORIZONTE
2007

Miriam Fábria Alves

POLÍTICA E ESCOLARIZAÇÃO EM GOIÁS- MORRINHOS NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Sociedade, Cultura e Educação. Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Soares de Gouvêa

Co-orientadora: Profa. Dra. Thais Nívia de Lima e Fonseca

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação:

Tese intitulada “*Política e escolarização em Goiás-Morrinhos na Primeira República*”, de autoria da doutoranda Miriam Fábila Alves, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Maria Cristina Soares de Gouvêa – Orientadora

Profa. Dra. Thais Nívia de Lima e Fonseca – Co-orientadora

Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão – FaE/UFMG

Prof. Dr. Luis Fernandes Dourado – FE/UFG

Prof. Dr. Rodrigo Patto Sá Motta – Departamento de História/FAFICH /UFMG

Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza – Departamento Ciências da Educação/
Unesp/Araraquara

Belo Horizonte, 13 de setembro de 2007

*Minha escola primária,
fostes meu ponto de partida,
dei voltas ao mundo.*

Criei meus mundos...

Minha escola primária.

Minha memória reverencia minha velha Mestra.

Cora Coralina

A meus pais, Valdivino e Maria, e à memória da vovó Aureliana, com os quais aprendi as doçuras e as agruras de ser mulher goiana.
A José Humberto e Marcus Vinicius, meus amores.

Agradecimentos

O tempo da tese:

Tempo de trabalho árduo de pesquisa e escrita...

Tempo de solidão, dor, fadiga, desespero...

Tempo de realizações, descoberta, alegrias, partilhas, esperanças...

E, a final, tempo de expressar os meus mais sinceros agradecimentos a todos e todas que, ao longo desses anos, contribuíram para a concretização desse trabalho.

A minha família e meus parentes:

A meus pais, Valdivino e Maria, a meus irmãos Leila e Wesner e a meus cunhados que sempre me animaram e para os quais ter em casa uma doutora é a concretização de um sonho precioso.

A minhas tias, Laurinda e Izabel, que me acolheram e me cuidaram em sua casa, lugar de refúgio em momentos cruciais da escrita.

A minha sogra d. Sebastiana e minha sobrinha Karita que me mimaram.

Aos amigos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás:

João, Karine, Luis Dourado, Valter, Hudson, colegas da área, que se solidarizaram com a minha situação de doutoranda em trabalho e contribuíram para amenizar a minha jornada na FE.

A Wanderson, Geovana, Patrícia Vilela e Lúcia que, em momentos distintos, assumiram minhas aulas e me liberaram para a elaboração da tese.

A Marcos Loureiro e Ged, que souberam respeitar o momento da tese e justificaram a minha ausência no cotidiano da FE/UFG,

A Andréia, Anita, Jadir, Luis, Maurinha, Mirza, que ouviram meus lamentos e me incentivaram a concluir essa etapa da minha formação.

A Margarida, pelo incentivo constante e atenção dispensada à leitura e formatação final da tese.

Aos colaboradores da pesquisa: Lézia, Maria Eterna, Nilza Diniz, funcionários do Museu de Morrinhos e do Colégio Coronel Pedro Nunes; Carmem e Sália do Arquivo Histórico do Estado, que contribuíram imensamente com minhas buscas; Profa. Maria Araújo Nepomuceno e Prof. Itami Campos.

Aos amigos e amigas, Lourival, Carmem, Rezende, Vanildes, Kelly, Walderes, Geraldo, cúmplices de caminhada e, de formação.

À Denise e Silvio, Claudia e Wilder e seus familiares, que se organizaram e me acolheram carinhosamente em Belo Horizonte.

Ao amigo Neilton que com a cumplicidade dos Jesuítas me acolheu e acompanhou nessa trajetória.

Ao José Humberto e Marcus Vinicius, companheiros, ouvintes das descobertas, das alegrias, dos lamentos, das dúvidas, das crises... Amados...

Ao prof. Rodrigo Patto pela importante contribuição aos caminhos da pesquisa.

À Cristina e Thais pela preciosa orientação durante a elaboração desse trabalho.

A todos e a todas, meu eterno reconhecimento.

RESUMO

Essa tese propõe discutir as relações entre a elite política goiana e a escolarização, no que tange à constituição de uma rede escolar e às tensões concernentes a esse processo. O estudo circunscreveu-se ao estado de Goiás, durante a Primeira República, e a cidade de Morrinhos foi escolhida para a investigação dessas relações. A pesquisa documental contou com um *corpus* documental composto pela legislação educacional, mensagens dos presidentes do Estado, artigos dos periódicos *Correio Oficial*, *O Democrata*, *Goyaz* e *A Informação Goyana* e os documentos de escolas de Morrinhos, com ênfase à documentação do Grupo Escolar Coronel Pedro Nunes. Em Goiás, o período analisado foi marcado pela implantação do regime republicano, e também, pela apropriação e disseminação de uma política marcada pelo liberalismo conservador e excludente das elites goianas. O processo de escolarização estruturou-se lentamente no que diz respeito à constituição de uma rede de escolas primárias, assim como à produção e circulação de um conjunto de referências basilares para a escola primária. Nos anos 1910 e 1920, o modelo republicano em vigência foi alvo de dissensões das oligarquias estaduais, mas também de críticas e contestações de diferentes setores sociais. Os discursos políticos retomaram o ideário republicano de formação do povo-cidadão e recolocaram a instrução primária no centro dos debates. Em consonância com essa movimentação, a escolarização em Goiás passou por uma série de transformações, dentre elas, a expansão da rede primária, a criação de grupos escolares, inaugurando a escola graduada no estado, e a crescente importância discursiva da escolarização para a construção de uma sociedade civilizada e escolarizada.

ABSTRACT

This thesis proposes to discuss the relation between the political elite of Goiás and schooling, with regard to the constitution of a school network and the tensions created through this process. The study confines itself to the state of Goiás during the First Republic and the town of Morrinhos was chosen as an example for the investigation of this relation. Documentary research was supported by a documental corpus, made up of educational legislation, the messages of State presidents, articles from periodicals such as *Correio Oficial*, *O Democrata*, *Goyaz* and *A Informação Goyana* as well as documents from schools in Morrinhos, with special emphasis on documentation relating to the Coronel Pedro Nunes School. In Goiás, the period under analysis was characterized by the setting up of the republican regime and also by the appropriation and dissemination of a political culture characterized by the conservative and exclusionary liberalism of the Goiás elites. The schooling process was slow to structure in terms of setting up a network of primary schools, as well as the producing and circulating the basic set of references for the primary school. In the period from 1910 to 1920, the prevailing republican model was an object of dissension among the oligarchies. It was also criticized and contested by different social sectors. Political discourses took up the republican ideals of the formation of a people's citizenship and restored primary education to the center of the debate. In harmony with this movement, schooling in Goiás underwent a series of transformations, among which were the expansion of the primary school network, the creation of secondary schools, introducing the grade school to the state and the increasing realization of the importance of schooling for the building of a civilized and schooled society.

LISTA DE TABELAS

1	Saldos do tesouro de Goiás (1889-1919)	63
2	Orçamento estadual: receita global e despesa com educação (1894-1917)	94
3	Orçamento estadual: média das despesas (1894-1930)	95
4	Escolas primárias em Goiás (1893-1917)	97
5	Freqüência média dos alunos por escola/ano (1901-1918)	97
6	Colégios subvencionadas pelo governo estadual (1904-1917)	98
7	Previsão orçamentária para a instrução pública (1901-1917)	99
8	Escolas primárias e alunos atendidos em Goiás (1919-1930)	125
9	Matrículas dos estabelecimentos estaduais de ensino primário (1927-1930) ...	126
10	Orçamento estadual: receita global e despesa com educação (1918-1930)	127
11	Previsão orçamentária para a instrução pública (1918-1930)	128
12	Matrícula e freqüência nas escolas públicas em Morrinhos (1919-1930)	153
13	Previsão orçamentária para escolas isoladas e grupos escolares estaduais (1921-1929)	163
14	Grupo Escolar Cel. Pedro Nunes: exames e aproveitamento (1929-1930)	185

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Delimitando as escolhas	11
O percurso teórico-metodológico	13
As fontes e sua tipologia	20
A legislação	21
Os discursos de prestação de contas: as mensagens presidenciais	22
Os documentos escolares	24
A imprensa: os jornais <i>Goyaz</i> , <i>O Democrata</i> , <i>Correio Oficial</i> e a revista <i>A Informação Goyana</i>	25
A estrutura da tese	26
1 O ESTADO REPUBLICANO EM GOIÁS	28
1.1 O projeto republicano em Goiás: discursos aos goianos	36
1.2 A República de coronéis em Goiás	44
1.3 Bulhões, Xavier de Almeida, Caiado: os coronéis em disputa	53
1.4 Um morrinhense na presidência do estado	65
2 A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA EM GOIÁS NA PRIMEIRA REPÚBLICA.....	69
2.1 A organização da instrução primária nos primórdios republicanos: as reformas de 1839 e 1898	79
2.2 O ensino primário: conflitos entre estado e municípios	85
2.3 A década de 1920: movimentos e reformas educacionais	100
2.4 A instrução primária no domínio caiadista: discursos e práticas	114
2.5 A bases para a reforma da instrução primária de 1930	130
3 MORRINHOS: AS ESCOLAS ISOLADAS E O GRUPO ESCOLAR	139
3.1 O cotidiano das escolas isoladas em Morrinhos	151
3.2 Os grupos escolares em Goiás	161
3.3 O Grupo Escolar Cel. Pedro Nunes e a implantação de um novo modelo de escolarização	171

CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
REFERÊNCIAS	195
Fontes documentais	202
Legislação	205
Periódicos	207
Documentação manuscrita	207

INTRODUÇÃO

Delimitando as escolhas

As escolhas feitas ao longo da vida são resultantes dos projetos que se sonham concretizar, mas também de uma série de acontecimentos que escapam ao controle. O projeto que culminou nesta tese mesclou perfeitamente esses dois componentes: o desejo de aprofundar o conhecimento sobre a política e a escolarização na cidade de Morrinhos, região Sul de Goiás, em virtude de sua importância na Primeira República, e também por um conjunto de acontecimentos, dentre eles a experiência do exame de qualificação e a redefinição e ampliação do objeto de investigação, o que conferiu novos rumos à pesquisa e ao resultado final ora apresentado.

Morrinhos localiza-se na região Sul de Goiás, e suas origens remontam aos primórdios do século XIX, quando surgiu um pequeno povoado que se constituiu como cidade apenas no final do século¹. Ao longo da Primeira República, a cidade sofreu um impulso significativo no que tange ao aumento populacional, ao desenvolvimento econômico e ao crescimento da arrecadação de impostos, ao fortalecimento de sua elite política. No aspecto político, Morrinhos teve um papel muito relevante ao longo da Primeira República, não só na composição dos grupos no poder, mas por meio da presença de sua elite entre os cargos mais elevados na esfera estadual e federal. No âmbito educacional, a criação do Grupo Escolar em 1924, impulsionou uma transformação significativa nas práticas pedagógicas e no atendimento às crianças. Assim, a cidade foi considerada e escolhida como exemplar para a compreensão das relações políticas e educacionais no estado, durante a Primeira República.

Os caminhos da investigação levaram ao burilamento do objeto de estudo que, ao final, se configurou na análise das relações políticas e da escolarização em

¹ Ao longo do século XX, a cidade representou o referencial político e cultural do Sul, conseguindo controlar, sob sua jurisdição, órgãos administrativos regionais, eleição dos representantes estaduais da região e, ainda, contando com uma presença significativa dos morrinhenses em altos cargos do executivo estadual, assim como, com a concentração de uma rede escolar em diversas etapas de ensino.

Goiás, durante a Primeira República, e a cidade de Morrinhos foi escolhida como o *locus* de sua concretização. Nesse sentido, as relações políticas no tocante às representações, à atuação das elites e às disputas pelo controle do Estado e, conseqüentemente, pela implantação de um modelo de escolarização, foram colocadas sob o foco da análise.

Objetivou-se então compreender o processo de escolarização em terras goianas durante a implantação da República, em especial as relações entre a elite goiana e a constituição de uma rede escolar, as tensões no processo de escolarização e a conformação de um novo modelo de escola, a escola graduada.

No período em estudo, final do século XIX e três primeiras décadas do século XX, foi possível analisar a atuação do Estado no que tange à escolarização, mas também às práticas escolares instituídas em Goiás. Constatou-se, nesse período, a predominância da chamada escola isolada, ou aula pública, ou ainda, escola de primeiras letras. Esse modelo de escola, que poderia também ser chamada de não-graduada, em geral funcionava em casas improvisadas, sob o comando de um único professor, que utilizava método de ensino individual e que dispunha de poucos recursos didáticos e metodológicos. A classificação escolar era determinada de acordo com o nível de aprendizado de cada um, tendo como parâmetro o programa elaborado pelo professor.

Pôde-se também perceber o processo instituinte de novas práticas, em curso nos anos 1910 e 1920, que ganhava materialidade com a implantação dos grupos escolares mantidos pelo governo estadual. A partir desse movimento a escola primária pública goiana, transformou-se, em especial, com a organização da escola primária graduada que consolidava o processo de instituição de uma forma escolar, estruturando a distribuição de alunos e professores em séries anuais, a ampliação e organização dos programas escolares que dividiam o conhecimento a ser transmitido entre os anos que formavam o curso primário, definindo o método de ensino e a classificação anual dos alunos. Em consonância com essas alterações, havia a conformação de um discurso de renovação educacional que propunha novas atribuições para a escola primária, dentre estas, a de formar uma sociedade civilizada e moderna.

No cenário nacional, é fundamental destacar que esse modelo escolar ganhou concretização no final do século XIX, com a implantação dos grupos escolares em São Paulo e se espalhou por outros estados brasileiros, ao longo da

Primeira República. Também merecem destaque os movimentos em prol da escolarização, a centralidade da escola para a conformação de uma sociedade moderna e civilizada, os discursos de retomada dos ideais republicanos em defesa da instrução primária².

Ademais, a Primeira República em Goiás, foi marcada pelo coronelismo e a escolarização esteve atrelada ao exercício do poder pelas elites, o que ensejou atuações muito específicas e condicionadas pelos projetos dos grupos no executivo estadual. Essa vinculação levou a investigação a compreender o movimento das elites no poder e seu papel na organização da escolarização, verticalizando o estudo na concretização dessas relações na cidade de Morrinhos, o que constitui o cerne do trabalho proposto. Assim, a problemática pode ser apresentada da seguinte forma: que relações foram estabelecidas entre práticas políticas e escolarização em Goiás, especificamente em Morrinhos, durante os anos 1889 a 1930? Que apropriação a elite goiana-morrinhense fez do discurso republicano e da escolarização? Que relações de poder engendraram a constituição da escolarização goiana na Primeira República? Como as elites políticas e a instrução pública entrecruzaram-se na criação dos grupos escolares em Goiás e, em especial, no de Morrinhos?

Com esses questionamentos, as escolhas realizadas no que tange ao suporte teórico e também às fontes determinaram o percurso da pesquisa.

O percurso teórico-metodológico

A tese apresentada com o título *Política e escolarização em Goiás-Morrinhos na Primeira República*, decorreu de um processo de redefinições teóricas e metodológicas que sustentassem a análise. Para tal empreitada, dois eixos centrais nortearam a trajetória da pesquisa: republicanismo e escolarização. O republicanismo compreendido inicialmente como “postulação de um governo constitucional, governo de leis e estado direito” (CARDOSO, 2002, p. 29), foi apropriado por diferentes grupos, e se transformou em projetos distintos para a

² A esse respeito, consultar, dentre outros, Marta Maria Chagas de Carvalho (1989; 1998; 2003) e Jorge Nagle (1990; 2001).

nação brasileira. No caso goiano, em análise, essa apropriação legitimou a implantação de um regime político marcado pelo liberalismo conservador e federalista que não permitiu a ampliação do ideário republicano para alcançar o “balizamento de um espaço comum equalizador, definido pela implicação de todos os cidadãos nas decisões políticas” (p. 29), o que, em tese, permitiria a inserção de todos, independentemente das condições de posse, riqueza, talentos, dentre outras. Assim, diferentemente dessa possibilidade integradora, o republicanismo em Goiás também foi moldado pela exclusão de grande parte da população da participação política, uma vez que o voto era limitado aos alfabetizados. Também porque vigorou no estado a apropriação dos ideais republicanos pelas elites que, se tornaram portadoras da cultura política que legitimava o coronelismo³. Convém ressaltar que neste estudo não se assume a existência de um republicanismo exclusivamente goiano, com características tão específicas que o destacaria dos demais estados brasileiros. Ao contrário, considerando as especificidades locais, Goiás apresentava, em termos, o mesmo comportamento que prevalecia na realidade brasileira, durante a Primeira República.

Cabe também destacar a escolarização, outro eixo norteador da análise. Para tal, as reflexões de Luciano Mendes de Faria Filho (2003) sobre as possíveis acepções do termo escolarização são basilares para este estudo, uma vez que se busca, de um lado compreender, em Goiás, a constituição de uma rede de instituições escolares, responsáveis pelo ensino elementar de leitura, escrita, cálculo e moral, e, de outro o “processo e a paulatina produção de referências sociais, tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados” (p. 78).

Com base nas discussões de Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001), a noção de forma escolar – o processo de configuração de um modelo escolar moldado pelas demandas históricas de uma determinada sociedade e que transcende a escola e entremeia-se nas relações forjando também modelos sociais –, foi considerada nas análises realizadas, em especial no que tange à criação de um espaço específico para a escola e sua atuação no processo de socialização das novas gerações, o que implica uma relação mais ampliada entre escola e sociedade.

³ O termo cultura política está sendo utilizado neste estudo na perspectiva apresentada por Serge Berstein (1998), como “uma espécie de código e de um conjunto de referentes, formalizados no seio de um partido ou, mais largamente, difundidos, no seio de uma família ou de uma tradição políticas” (p. 350).

De acordo com os autores, discutir a forma escolar é “pesquisar o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época, e ao mesmo tempo que outras transformações” (p. 9). Assim, a compreensão deve abarcar os aspectos diversos da forma escolar, tais como tempo e espaço específicos, e também a sua constituição, ou seja, “o processo pelo qual a forma se constitui e tende a se impor” (p. 10).

Em Goiás, na Primeira República, houve um processo de afirmação da forma escolar que se iniciou com as escolas isoladas, que poucos vínculos mantiveram com outros espaços sociais, até porque não se dava uma importância fundamental à escolarização elementar na sociedade goiana. Essa forma específica ganhou um formato mais acabado com a criação dos grupos escolares, pois a adesão a esse modelo implicou não só uma alteração das práticas escolares, mas também das relações da escola com a sociedade, como se observou na experiência do Grupo Escolar Coronel Pedro Nunes, em Morrinhos.

Além desses eixos norteadores, esta tese situa-se também no âmbito de uma produção historiográfica significativa acerca de Goiás na Primeira República, que apresenta diferentes abordagens, metodologias e fontes documentais. Esses estudos focalizam diversos aspectos de sua realidade, a política, a economia, a sociedade, o cotidiano, a infância, as festas, a educação, dentre outros. Considerando a diversidade da produção acadêmica, este trabalho também pretende contribuir com elementos que problematizem e ampliem a compreensão da história da educação, em sua articulação com a história política em Goiás e com as relações estabelecidas com a esfera local, enfocando, nesse caso, a cidade de Morrinhos.

Importa ressaltar que, até bem recentemente, – muitos diriam que atualmente –, os primeiros anos do século XX em Goiás, foram marcados pela idéia do atraso, de acordo com uma corrente historiográfica que considera o estado goiano decadente, atrasado, isolado e periférico, sem considerar a complexidade que a sociedade goiana apresentou no período.

Elaborou-se uma versão para a história de Goiás que contrapunha a mineração (sinônimo de riqueza, de prosperidade, de tempos áureos) à economia de subsistência, praticada desde a ocupação do estado, mas intensificada no século XIX e início do XX. Esse tipo de economia foi caracterizado como decadente, pobre, responsável pela dispersão populacional pelos recantos do interior goiano. A

população rural apresentou-se, especialmente aos olhos dos viajantes e de muitos estudiosos, atrasada, adepta de práticas, hábitos e costumes bem pouco aceitos nas cidades da modernidade. Na perspectiva de Margarida de Souza Neves (2003), tratava-se do tempo do marasmo, no qual a vida parecia “transcorrer tão lentamente que sua marcha inexorável mal era percebida”. Os viajantes estrangeiros que por aqui passaram, advindos da realidade da “vertigem e aceleração do tempo” (p. 15), associavam o estado com desolação, atraso, pois consideravam-no um mundo selvagem e inculto. *Locus* da tradição seria a terminologia adotada por José Murilo de Carvalho (1999) para designar o estado nessa época, ou seja, uma sociedade agrária, de subsistência, paternalista, de um lado, governada pela minoria dos coronéis proprietários de terra e dos burocratas estatais, e, de outro, com a maioria da população predominantemente formada por pobres e analfabetos, sob o comando dos primeiros.

Associar o tempo da mineração com riqueza e tratar economia de subsistência como sinônimo de decadência, na análise de Nars Fayad Chaul (2002), acabou permitindo a construção de uma historiografia embasada na tese do atraso e da decadência, originada nos relatos dos viajantes e continuada com os historiadores, dentre eles, Luís Palacín, Maria Augusta Sant’Anna de Moraes e Francisco Itami Campos. Assim, a análise da realidade goiana, com base na tese da decadência e do atraso, “vem sendo reproduzida por sociólogos e historiadores sem um questionamento dos seus significados” (p. 140).

No entanto, o reconhecimento de que, em termos comparativos, Goiás, assim como a maioria dos estados brasileiros, não conseguiu competir de forma igualitária com o desenvolvimento das áreas de influência das grandes cidades brasileiras (em especial, as do Sudeste) não pode induzir a uma análise que não apreenda a complexidade da realidade vivida em terras goianas. O fato de o estado não ter vivido a mesma dinâmica de urbanização dos grandes centros, de não ter tido a mesma trajetória econômica e tecnológica característicos do chamado *mundo civilizado*, ou mesmo de não ter tido a importância política de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, não significa que a realidade goiana não apresente traços próprios que devam ser valorizados do ponto de vista historiográfico. Nesse sentido, compete ao historiador manter o olhar acurado para os sujeitos e suas práticas, para suas relações políticas e sociais, para a cultura, dentre outros.

Tentando ultrapassar a perspectiva analítica que enfoca o atraso do estado, outras versões da história de Goiás têm ganhado espaço na historiografia goiana mais recente. Retomando a trajetória da ocupação da região vinculada à extração aurífera, que, já nos considerados *tempos áureos*, não eram tão gloriosos como os descritos pelo imaginário do ouro, percebe-se, que, desde os primórdios da ocupação das terras goianas, a criação de gado e a agricultura desempenharam papel fundamental para a economia. A sociedade da mineração também não apresentava traços urbanos de riqueza extraordinária. Ao contrário, as cidades eram muito pequenas e parte da sua população já vivia das rendas advindas da produção agropecuária. Com o processo de esgotamento das minas, a pecuária e a agricultura assumiram o lugar central na sobrevivência dos que permaneceram no estado.

Assim, não se pode afirmar que o estado passou da modernidade para o atraso, uma vez que a sociedade nele estabelecida desde a sua origem apresentava características do mundo rural. Nars Fayad Chaul (2002) discute longamente essa realidade, apontando, como fator decisivo para a construção da representação do atraso, a prática dos políticos goianos que tinham interesse na manutenção desse ideário, uma vez que justificava a lógica política de suas péssimas administrações, fortemente marcadas pela centralização.

José Murilo de Carvalho (1999), ao discutir modernidade e tradição no Brasil da Primeira República, afirma que, no país, poucas cidades poderiam representar o ideário da modernidade. Cidades que contavam com os benefícios da urbanização e da tecnologia emergente até a Primeira Guerra Mundial representavam uma raridade. Prevalciam, no país, o domínio da tradição, dos valores tradicionais, ou, nas palavras do próprio autor, a “tradição foi suficientemente forte para manter os valores de uma sociedade rural, patriarcal, hierárquica” (p. 105). Goiás também fazia parte desse cenário.

Mesmo localizando o estado no cenário da chamada tradição, para o estudo de Goiás na Primeira República será adotada, como perspectiva de análise, o desenvolvimento lento e gradual, que caminhava de acordo com o ritmo próprio de sua dinâmica sócio-político-econômica e educacional.

Importa destacar que no contexto geral da sociedade brasileira, Goiás não ocupou papel de centralidade, o que pode ser percebido na forma como as elites dirigentes regionais compunham e projetavam uma imagem do estado como um lugar pouco valorizado, em decorrência do pouco conhecimento que se tinha das

terras goianas. Inúmeras vezes, os jornais de Goiás reclamavam da forma como os impressos que circulavam na capital do país veiculavam uma imagem equivocada do estado. Como exemplo, pode-se citar o editorial do primeiro número da revista *A Informação Goyana*, que destacava a sua importância em relação a publicações sobre Goiás:

O aparecimento hoje desta publicação se justifica pela própria necessidade que havia de um órgão informativo e de propaganda das incomparáveis riquezas nativas do *interland* brasileiro – essa vastíssima região quase desconhecida sob todos os seus aspectos e que, no entanto, possui os mais fortes elementos para incorporar as correntes progressivas das mais prósperas zonas do nosso país.

Como se sabe, Goiás ocupa o centro geométrico do Brasil, e não carece, pois, de razões geográficas para representar ainda um importante papel social e econômico na grandeza futura da nossa nacionalidade.

O que é mister é tornar melhor conhecidos de nós mesmos e dos estrangeiros o seu salubérrimo clima, as suas riquezas extraordinárias, as suas fontes de vida, as suas possibilidades econômicas – como também refutar com fatos e algarismos exatos as apreciações injustas que tantas vezes em livros e na imprensa se tem propalado acerca da terra goiana. Em geral, o que aqui na Capital Federal se sabe do Estado de Goiás – a imprensa particularmente – é confundir-lo com o Mato Grosso.

O periodismo carioca nas suas revistas dos Estados não inclui nunca o de Goiás. Nem nos trabalhos organizados pela Diretoria de Estatística Comercial do Ministério da Fazenda, nem nos do Serviço de Estatística Comercial do Rio de Janeiro o simples vocábulo indígena *Goyaz* vem mencionado (*A Informação Goyana*, 15 ago.1917, p.1).

A publicação demonstra quão pouco parecia se conhecer sobre Goiás, e muitas vezes esse conhecimento, de acordo com a elite goiana, era irreal e injusto em relação ao estado, uma vez que a imprensa, em especial a do Rio de Janeiro, publicava os momentos de crise e desmandos do estado, mas não considerava as suas riquezas e possibilidades. Por certo, essas publicações da capital tinham como informantes os políticos goianos que souberam, habilmente, movimentar também a imprensa de acordo com as suas necessidades, apregoando a sua verdade. A publicação de uma revista com o objetivo de divulgar o estado e suas possibilidades econômicas evidenciava a sua posição subalterna no cenário nacional, mas também a necessidade de as elites divulgarem uma imagem goiana vinculada às possibilidades de riqueza, de fartura.

Assim, se de um lado, Goiás era pouco conhecido, analisar a realidade goiana, partindo do ponto de vista de sua própria complexidade, é a tarefa a que se propõe este trabalho, no esforço pela compreensão da política e da educação na Primeira República. De outro lado, o desafio de inserção em um campo de pesquisa

ainda pouco explorado, como a história da educação em Goiás, trouxe a necessidade de diálogos com outros pesquisadores, e a busca de uma produção que permitisse uma interlocução mais apurada de muitas questões.

Nesse sentido, vale destacar que, no cenário brasileiro, a produção de história da educação tem passado por um impulso considerável, como assinalam os balanços feitos recentemente⁴, o que permitiu uma interlocução fértil com a área e com os trabalhos que enfocam a escola primária e os grupos escolares, dentre os quais, os mais utilizados neste trabalho são os de Rosa Fátima de Souza (1998, 2006) e Luciano Mendes de Faria Filho (2000), que discutem respectivamente, a implantação dos grupos escolares em São Paulo e em Belo Horizonte.

No caso de Goiás, as publicações sobre a história da educação, dentre elas, as de Genesco Ferreira Bretas (1991), Nanci Ribeiro de Araújo e Silva (1975), Maria Teresa Canezin e Walderês Nunes Loureiro (1994), Leonel França (1998) e Sandra Elaine de Abreu (2006) descortinam vários aspectos da instrução pública em Goiás, no Império e na Primeira República, dentre os quais se destacam a legislação educacional, as práticas escolares e a formação de professores. O levantamento de Sandra Elaine de Abreu (2006) indica que a produção de história da educação em Goiás, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), no período de 1990 a 2004, corresponde a apenas oito trabalhos, e o Programa de História da UFG conta com três trabalhos, produzidos no período de 1974 a 2002, o que revela haver espaço para inúmeras possibilidades de pesquisa sobre Goiás⁵.

Mediante o exposto, convém ressaltar que um dos grandes desafios para a pesquisa foi a localização e a reunião das fontes.

⁴ Dentre eles destacam-se os de: Libânia Nacif Xavier (2001), Bárbara Denice Catani e Luciano Mendes de Faria Filho (2002), e Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes de Faria Filho (2003).

⁵ As dissertações defendidas no Programa de Educação foram: *Ensino Superior em Goiás em tempos de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80* de José Maria Baldino (1991); *A música e o piano na sociedade goiana (1850-1972)*, de Maria Helena Jaime (1996); *A criação da Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão e o protestantismo em Anápolis*, de Sandra Elaine de Abreu (1997); *O sentido histórico da criação da Faculdade de Educação da UFG*, de Maria Auxiliadora Seabra Rezende (1997); *O ensino secundário em Jataí nas décadas de 40 e 50*, de Luciene Lima de Assis Pires (1997); *A criação e estruturação da Universidade Católica de Goiás: embate entre o público e privado (1940-1960)*, de João Oliveira Souza (1999); *A Faculdade de Direito: das origens à criação da Universidade Federal de Goiás (1898 a 1960)*, de Miriam Fábria Alves; *A disciplina de história da educação em cursos de Pedagogia*, de Marilda Piccolo (2002). No Programa de História figuram: *Educação elitista e elitizante no Brasil: período colonial e imperial*, de Isabel Ribeiro (1977); *O Colégio Santa Clara e sua influência educacional em Goiás*, de Áurea Cordeiro Menezes (1977); *A ilusão pedagógica de 1930 a 1945: estado, sociedade e educação em Goiás*, de Maria Araújo Nepomuceno (ABREU, 2006).

As fontes e sua tipologia

Responder às questões propostas sobre as relações estabelecidas entre política e escolarização em Goiás-Morrinhos durante os anos de 1889 a 1930 foi um exercício árduo e dificultado por uma série de obstáculos, dentre os quais se destacam: parte da documentação do período, incluindo a citada por outros autores, desapareceu ou foi destruída; um acervo importante para a pesquisa, o Museu das Bandeiras na Cidade de Goiás, esteve longo tempo fechado para reorganização o que dificultou a consulta de sua documentação referente ao período republicano, questão resolvida por intermédio do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Em Morrinhos parte da documentação municipal referente a esse período foi destruída por um incêndio, e a particular, os acervos familiares, lentamente estão desaparecendo. Não há uma prática de preservação dessa documentação, e alguns acervos do estado, poderiam ser descritos como depósitos desordenados de documentos.

Essas dificuldades impulsionaram a busca de fontes que pudessem sustentar respostas à problemática proposta, – um trabalho minucioso e demorado de visitas a diversos acervos, que possibilitou, na medida das possibilidades do objeto e da época investigada, a reunião de uma quantidade e diversidade significativa de documentos: leis, decretos, regulamentos, reportagens em jornais e periódicos da época, mensagens presidenciais, documentação manuscrita das secretarias de estado de Goiás e das escolas de Morrinhos.

Essa diversidade do *corpus* documental permitiu um olhar muito mais apurado e diversificado para a instrução primária em Goiás, especialmente em Morrinhos, o que culminou em um alargamento significativo das análises⁶. Segundo Jacques Le Goff (1985), a palavra documento deriva do termo latino *documentum*, que pode ser traduzido por “ensinar”, evoluindo para o significado de “prova”. Essencialmente no século XIX, os documentos ocuparam o cenário do fazer

⁶ A pesquisa não pôde contar com os relatórios dos inspetores escolares, fonte utilizada em várias pesquisas, tais como a de Rosa Fátima de Souza (1998) e Luciano Mendes de Faria Filho (2000). Essa documentação não foi encontrada, o que pode ser explicado pela estrutura da inspeção escolar no período investigado, que ficava sob a responsabilidade dos juizes, e os relatos da época indicam que os inspetores não tinham tradição de escrever relatórios da realidade escolar. Em 1925, foi criado um corpo de inspetores, retirados do corpo docente, mas não foi instituída a prática dos relatórios, o que aconteceu apenas com a reforma estadual de 1930.

histórico, e, nesse período, assumiram o significado de textos. Nos anos 1920, o grupo dos *Annales* promoveu inúmeras reflexões, propondo uma ampliação da noção de documento, provocando a chamada “revolução documental” dos anos 1960. Tal revolução transformou o significado de documento, ampliando a pluralidade tipológica e permitindo um deslocamento da centralidade de “um dado objectivo, inócuo, primário”, passou a ser considerado o “resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram” (p. 103). Nesse sentido, é possível sustentar a afirmação de que a história mudou sua posição acerca da concepção de documento.

Em outras palavras, a tarefa primordial não é mais a busca da verdade do documento, de sua legitimidade, de seu valor expresso, “mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo” e por isso historiador “organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações” (FOUCAULT, 1995, p. 7). A análise documental, neste trabalho é então permeada pelo desafio de organização do acervo documental, de sua seleção e ordenação, tendo como eixo norteador as relações entre republicanismo e escolarização em Goiás (1889-1930), tomando como *locus* de sua concretização a cidade de Morrinhos.

A documentação foi organizada de modo a apreender essas relações e de selecionar o que era pertinente ao trabalho. Por esse motivo, foi organizada nas seguintes séries: legislação; discursos – mensagens presidenciais, os documentos escolares, e a imprensa, os jornais *Goyaz*, *Democrata* e *Correio Oficial* e a revista *A Informação Goyana*.

A legislação

A série documental reúne as Constituições do estado de Goiás (1891, e a reformada, de 1898); a legislação educacional do estado de Goiás, com destaque para as leis de 1893, 1898, 1911, 1913, 1916, 1918, 1921 e 1929; os regulamentos da instrução pública, de 1884, 1886, 1893, 1918 e 1930, e dos grupos escolares de

1925; e as leis orçamentárias de 1900 a 1930⁷. Essa documentação assumiu um papel relevante para apreensão da realidade educacional, uma vez que regulamentava, definia competências de manutenção do ensino, a organização escolar e os aspectos didáticos e metodológicos da instrução pública goiana.

Ademais, de acordo com Luciano Mendes de Faria Filho (2003), a legislação e as reformas educacionais funcionam como “conteúdo e forma”, com base nas quais os intelectuais e a elite política buscaram “apreender e dar inteligibilidade à escolarização, tomando como base as noções de civilidade, ordem e progresso” (p. 83). Nessa perspectiva, a produção da legislação e das reformas da instrução pública, constituem “fundamentalmente, maneiras de produzir o fenômeno educativo escolar como componente das políticas de Estado”, e ao mesmo tempo, formas de “prever e controlar a escolarização” (p.82).

A legislação foi analisada, de um lado, como instrumento de ordenação e controle, e também como formalização de novas práticas, e, de outro, como conformação de um discurso educacional em Goiás que retratava concepções, objetivos e compromissos políticos.

Os discursos de prestação de contas: as mensagens presidenciais

Compõem a série documental as mensagens presidenciais de 1891 a 1930, que abordam a situação política e econômica do estado, a administração dos negócios públicos, os problemas enfrentados na gestão de cada presidente, assim como a situação do ensino primário no estado, situando as iniciativas do período, os problemas da educação, as realizações de cada governo e as limitações em suas gestões⁸.

As mensagens presidenciais exploradas neste trabalho resultam da prestação de contas do presidente do estado à Assembléia Legislativa, por ocasião

⁷ Essa legislação pode ser localizada em três arquivos distintos: Arquivo Histórico Estadual (AHE), em Goiânia, e no Museu das Bandeiras e Gabinete Literário Goiano, na Cidade de Goiás.

⁸ Essa documentação encontra-se, em grande parte, reunida no Arquivo Histórico Estadual (AHE), em Goiânia, na seção de documentos encadernados do governo. Também pode ser encontrada no Museu das Bandeiras na Cidade de Goiás. As mensagens, geralmente, foram publicadas no Correio Oficial do Estado. Havia também uma publicação oficial pela gráfica que prestava serviços ao governo. Algumas dessas mensagens também podem ser encontradas no sítio da Universidade de Chicago, disponível em <www.crl.edu/content/provopen.htm>.

da abertura das atividades legislativas. Tal prestação de contas era prevista na Constituição do estado e se determinava que o presidente enviasse, no dia 13 de Maio, à Câmara uma mensagem expondo a situação dos serviços públicos e as medidas necessárias à sua regularidade (GOYAZ, 1891). As mensagens, em geral, eram compostas de uma análise da administração: as ações, os problemas herdados, a forma como as dificuldades estavam sendo resolvidas, a prestação de contas do que fora gasto durante o ano e o relatório completo de cada secretaria de sua administração.

A interpretação das mensagens dos presidentes de estado foi feita para compreendê-las como textos políticos, nos quais se disseminava representações acerca das relações entre política e escolarização. Também foram utilizadas como fonte para a composição de um quadro quantitativo da realidade educacional em Goiás, o que permitiu vislumbrar parte das contradições entre a realidade descrita, o que fora feito e os resultados alcançados.

Do ponto de vista político, as mensagens são significativas para a compreensão das práticas discursivas do governo em ação. Para essa análise, outras fontes, como os jornais e as correspondências dos municípios, complementam o olhar sobre o fazer da educação nesse período⁹.

Deste modo, pode-se considerar que os documentos oficiais cumpriam a sua função legal, mas também eram um instrumento utilizado pela elite para expressar a sua verdade acerca das administrações estaduais. Nesse sentido, as mensagens também representam um instrumento do convencimento governamental, uma forma de disseminação do ideário e das práticas dos grupos no domínio do Estado. A linguagem, as ações relatadas, as justificativas para determinadas ações ou não-ações que identificam o grupo serão privilegiadas na análise para a compreensão das relações entre política e educação em Goiás, especialmente em Morrinhos.

⁹ Parte dessas correspondências está disponível nas pastas da documentação municipal do Arquivo Histórico Estadual. Também é possível encontrar a publicação de parte das correspondências municipais no periódico *Correio Oficial* do Estado.

Os documentos escolares

Os ofícios, as solicitações, as atas de exame, de nomeação e de afastamento de professores, os mapas de freqüência das escolas do sexo masculino e feminino em funcionamento em Morrinhos até 1929¹⁰, e o livro n.º 15 de Fundação do Grupo Escolar Coronel Pedro Nunes¹¹ compõem uma série documental extremamente importante para a tese, uma vez que permitem a análise da concretização do processo de escolarização tendo como *locus* a cidade de Morrinhos.

Na documentação analisada, especificamente nas correspondências trocadas entre a intendência municipal de Morrinhos e o governo do estado, foram encontradas diferentes informações sobre as escolas da cidade¹². A correspondência enfoca a situação dessas escolas: as condições físicas dos prédios, os requerimento de solicitação de material escolar e de consumo, a confirmação de sua entrega, posse e licença de professores, o pagamento de aluguel dos prédios, além de comunicados oficiais do governo do Estado, informando a vigência de determinada normatização. Essa documentação foi significativa, pois permitiu identificar a dinâmica interna da organização escolar, os problemas mais prementes e a forma como eram resolvidos ou não pelo governo estadual. Essa correspondência revela, também, as dificuldades do poder local em fazer que o Estado atendesse a suas necessidades e demandas educacionais.

Os termos de exame e os mapas de freqüência dos alunos formaram um outro conjunto de fontes que permitiu identificar os alunos que tiveram acesso às escolas: nome, idade, filiação, a data da matrícula e a sua freqüência¹³. Em alguns mapas, constam a profissão dos pais. Pelos termos de exame foi possível perceber a situação escolar dos alunos, os aprovados ou não, e a organização das bancas de exame.

¹⁰ Essa documentação está disponível no Arquivo Histórico Estadual (AHE), em Goiânia, na sala da Documentação Municipal, nas caixas da cidade de Morrinhos.

¹¹ Disponível no Arquivo do atual Colégio Coronel Pedro Nunes, na cidade de Morrinhos.

¹² Em Morrinhos, no período de 1889 a 1924, funcionaram duas escolas públicas: uma para o sexo masculino e outra para o sexo feminino. Em 1924, foi criado pelo município o Grupo Escolar Coronel Pedro Nunes.

¹³ Há algumas listas de alunos carentes chamados à época de *inteiramente pobres*.

A documentação do Grupo Escolar Coronel Pedro Nunes foi composta pelos mapas de matrículas, termos de exames, correspondências trocadas entre a Intendência Municipal além do livro de fundação do grupo. Essa documentação apresenta relatos da criação da escola, a composição do corpo docente e de funcionários, a realização dos exames e a situação escolar dos alunos, as festividades realizadas no espaço escolar e a presença das elites locais nos diferentes momentos públicos da escola.

Assim, foi possível compreender um pouco do cotidiano do grupo escolar, mas também as suas relações com a sociedade local, a elaboração e circulação do discurso de uma sociedade escolarizada e moderna. Esse discurso alimentado pelas elites morrinhenses desde o século XIX ganhou concretude com a implantação do grupo escolar que passou a representar, no âmbito cultural, um espaço privilegiado de um novo modelo de formação das crianças.

A imprensa: os jornais Goyaz, O Democrata, Correio Oficial e a revista A Informação Goyana

A imprensa tem sido uma das fontes expressivas para a compreensão histórica da sociedade, da cultura e da educação. Para esse, trabalho priorizou-se o estudo do jornal *O Democrata* publicado na capital. Também foram utilizados alguns exemplares do jornal *Goyaz*. O *Correio Oficial*, órgão de divulgação do Estado, foi também, em muitos momentos, um importante informativo das notícias políticas de Goiás¹⁴. Importa ressaltar que, no período em estudo (1889-1930), não foi editado, em Morrinhos, nenhum jornal ou revista; entretanto, a circulação dos morrinhenses em outras cidades do país permitiu a publicação de matérias em jornais dessas localidades sobre Morrinhos e sua realidade¹⁵.

¹⁴ Os jornais consultados até então estão arquivados no Arquivo Histórico Estadual e no Instituto Histórico e Geográfico, em Goiânia. Parte significativa do jornal *O Democrata*, referente à década de 1920, pode ser encontrado no Gabinete Literário Goiano, na Cidade de Goiás, e também no Instituto Histórico de Pesquisas e Estudos Históricos Brasil Central, em Goiânia.

¹⁵ No Museu Histórico de Morrinhos, há algumas matérias, publicadas em periódicos de Uberaba-MG, sobre Morrinhos, dentre elas, o jornal *Lavoura e Comércio* e o chamado *Álbum Brasileiro*. O *Democrata* também publicou, na década de 1920, algumas matérias sobre a cidade de Morrinhos.

A revista *A Informação Goyana*, outra publicação da época, editada durante o período de 1917 a 1935, no Rio de Janeiro, foi iniciativa de um grupo de intelectuais goianos. A revista representou um veículo importante da intelectualidade goiana e circulou na capital do país, em Goiás, nos principais estados brasileiros e em alguns países estrangeiros. Considerada por Maria de Araújo Nepomuceno (2003) um instrumento político educativo a serviço de um grupo de intelectuais, a revista foi “deliberadamente projetada e organizada com o objetivo de reunir, sistematizar e divulgar as informações ou as idéias que queria tornar claras, a fim de formar uma certa consciência sobre Goiás” (p. 13).

Neste estudo, a revista não representa apenas um instrumento privilegiado para a divulgação das potencialidades do Estado, das suas riquezas naturais, da cordialidade do seu povo, mas também, uma representação do Estado construída por uma intelectualidade que se assumiu como distante dos grupos em disputa no estado, e, por isso, isenta das motivações políticas de alguns periódicos da época. Nessa perspectiva, *A Informação Goyana* permitiu um contraponto fértil com a documentação oficial, oferecendo uma outra leitura da realidade política, econômica e educacional do Estado.

A estrutura da tese

O formato final dessa tese, fruto de muitas discussões e organizações, culminou na estruturação de três capítulos.

O primeiro, intitulado Estado republicano em Goiás, apresenta o movimento de implantação da República em Goiás, com foco na discussão dos projetos republicanos em disputa, e no modelo de Estado. Busca também analisar como se deram a apropriação e a implantação do ideário republicano, federalista e liberal em Goiás e como se posicionaram as elites políticas goianas após 1889, em especial no que tange à instrução primária.

O segundo, denominado Instrução primária em Goiás na Primeira República, investiga os diferentes momentos da instrução primária em Goiás tendo como eixo norteador as reformas educacionais e a conformação de um discurso pedagógico em Goiás, que resultaram na ampliação da rede escolar, na criação dos

grupos escolares, e também na insistência do Estado goiano em produzir, em consonância com as tendências vigentes em outros estados, um novo modelo escolar e uma sociedade escolarizada.

O terceiro, chamado Morrinhos: as escolas isoladas e o grupo escolar, focaliza a escolarização vivenciada na cidade de Morrinhos, discutindo as experiências das escolas isoladas e o movimento que ocasionou a implantação dos grupos escolares no estado e a criação pelas elites morrinhenses do Grupo Escolar Coronel Pedro Nunes, representado como modelo de modernização e inovação pedagógica.

1 O ESTADO REPUBLICANO EM GOIÁS

Na sua cama, o coronel acordava com os tiros e adeus sono. Garrava a pensar naquele negócio das filhas querendo mudarem-se da cidade. Como o problema o amolava! Não. Não sairia. Definitivamente que não sairia. Morreria ali, onde era estimado de todos, onde tinha coisas, suas fazendas, seu gado, seus pastos, seus compadres, onde mandava e desmandava. Que fossem as suas filhas, que fosse a sua mulher. Ele nasceu ali e ali morreria; seria enterrado no pé do altar-mor, como o pai e o avô. Era uma honra ter sepultura na igreja. Mas será que ainda era permitido isso? Precisava perguntar ao vigário, que muitas vezes carecia de outorga do papa ou de uma alta autoridade. Mas era quase certo que ele obteria. Então iam lá se opor a esse seu desejo, a esse seu quase direito, pois que lá estavam o pai, a mãe e o avô! Que fosse a mulher embora da cidade, que fossem as filhas. Ora tem graça. Agora depois de velha a mulher se metendo a cantar de galo.

Bernardo Élis

Assim como no dilema descrito por Bernardo Élis (1976), o Brasil, no final do século XIX e avançando pelo século XX, era, em termos gerais, dominado pelas dicotomias moderno e tradição, urbano e rural, progresso e atraso. O país viveu intensamente essa situação, e esses elementos perpassaram os grandes momentos da época: a Guerra do Paraguai, o fim da escravidão, o Golpe Militar e a República. Não só em momentos coletivos, mas também no dia-a-dia, as pessoas conviviam intensamente com as transformações, sobretudo em algumas cidades do Brasil, como o Rio de Janeiro e São Paulo, em que borbulhavam as novidades de um tempo marcado pelas mudanças rápidas e velozes que o progresso, a ciência e a técnica possibilitavam às pessoas. A própria cidade assumia um ritmo de crescimento acelerado e, muitas vezes, desordenado. O avanço da tão famosa modernidade fazia-se sentir no cotidiano, e inúmeras transformações eram acessíveis à população dos grandes centros urbanos: a fotografia, o telégrafo, o telefone, o cinema, a máquina de escrever, o bonde elétrico, as medidas sanitárias, dentre tantas outras novidades que transformavam o ritmo de vida das pessoas, produzindo novas práticas e costumes, novos grupos sociais, novas realidades¹⁶.

¹⁶ Para José Murilo de Carvalho (1999), a modernidade apresentou-se no Brasil pelas novidades tecnológicas, pelas instituições científicas, pelas novas idéias, pela moda, pela influência norte-americana, pelo pragmatismo, pelo espírito de negócio, pelo esporte, pela educação física. Todos esses elementos podiam ser “parte do conceito de moderno, mas a maneira pela qual se

De um lado, em algumas cidades brasileiras, o cenário de mudanças ganhava ritmo acelerado, de outro, também se fazia presente a força da tradição. No chamado Brasil do interior, prevalecia largamente a tradição, símbolo de permanência do antigo, expressa nas práticas do mundo rural, nas influências do religioso, no mando dos fazendeiros, nas superstições, nas dificuldades de comunicação e locomoção, na ausência dos aparatos técnicos e tecnológicos da vida moderna¹⁷. Tradição, permanência, resistência ao *novo* foram duramente criticadas pela intelectualidade da época, que, portadora dos ideais de progresso, do saber científico, da técnica, assumia para si a missão redentora do Brasil. Assim, muitas análises da realidade brasileira privilegiavam a oposição entre tradição e modernidade, o que explicava a existência dos *dois brasis*: o do interior e o dos centros urbanos em expansão¹⁸. No entanto, convém ressaltar que essa realidade não pode ser analisada de forma tão dicotômica, uma vez que a representação do moderno também se fazia presente no interior, e as tradições permaneciam no Brasil que pretendia ser moderno.

A proclamação da República aconteceu nesse cenário contraditório, e elementos considerados tradicionais e modernos se entrecruzavam. A tradição, também representada pelo Império e sua estrutura política, pelas práticas de centralização, pela questão sucessória, pela resistência em aderir às mudanças propostas por parte da sociedade, foi alvo do movimento republicano que indicava a possibilidade de uma nova organização política, descentralizada, liberal e aberta à participação política. A República, pensada mais sistematicamente desde a década de 1870, teve como ponto de partida o Manifesto Republicano, a organização de partidos políticos e clubes republicanos nas províncias, responsáveis por uma intensa propaganda que fortificou e espalhou seu ideário preparando o terreno para a tão sonhada modernidade política.

No cenário nacional, a República brasileira confirmou-se no momento em que a Monarquia se enfraqueceu com a perda do apoio político dos ex-proprietários de escravos, que não se conformavam com a abolição dos escravos sem a

combinavam é que vai dar o sentido da modernidade, seu maior ou menor grau de rompimento com a tradição” (p. 119-120).

¹⁷ A realidade brasileira, analisada com base no ideário da tradição, foi criticada pelos intelectuais da época. O clássico *Os Sertões* de Euclides da Cunha representa uma dessas análises que tomou como objeto o Brasil do interior, abandonado até mesmo pela República que não possibilitou transformações em seu cotidiano. Em Goiás, Bernardo Élis também apresentou essa realidade em várias de suas produções.

¹⁸ A expressão *dois brasis* advém da reflexão feita por Jorge Nagle (2001).

contrapartida da indenização e passaram a atacar constantemente o governo imperial, além das querelas entre Igreja Católica e Império, conflitos de militares, e a debilidade física do monarca. Outros fatores eram a questão sucessória e a recusa dos grupos monárquicos em realizar mudanças na estrutura política do país que permitissem melhorar o cenário de participação das elites provinciais¹⁹.

Marlos Bessa Mendes da Rocha (2004) afirma que o fim do Império deveu-se à incapacidade de renovação de suas bases sociais de apoio, uma vez que a representação política estava comprometida, em decorrência da exacerbação do poder moderador e o conseqüente enfraquecimento da política parlamentar. Nessa direção, “o alargamento da representação da nação seria inversamente proporcional à capacidade de interferência desse poder” (p. 22). Desse modo, a República representava a possibilidade de “maior universalidade da cidadania”, mas também rompia com “qualquer concepção de representação para além de sua expressão cidadã” (p. 22).

Entre os diferentes grupos que compunham o movimento republicano, havia diferentes projetos para a República brasileira, resultantes da diversidade de sua composição, já que estavam constituídos por setores progressistas da lavoura, por cafeicultores das áreas mais dinâmicas e produtivas, por representantes da indústria incipiente, por profissionais liberais e por militares²⁰. Segundo José Murilo de Carvalho (1990), esses grupos tinham distintas concepções de república que poderiam ser agrupadas em três posições: a) a dos proprietários rurais, em especial os de São Paulo, para os quais o modelo ideal seria o da república americana caracterizada pelo liberalismo, pela definição individualista do pacto social, e que compreendia o público como a soma dos interesses individuais, o federalismo, dentre outros; b) a versão jacobina, que defendia a revolução, a participação direta do povo na praça pública e a valorização do Estado como meios para alcançar seus objetivos; c) por último, o modelo positivista de república que coadunava progresso a um Estado forte, intervencionista, responsável pela implantação de uma política social e a incorporação do proletariado à sociedade moderna. Essa posição atraiu parcelas das camadas urbanas, especialmente os militares, que assumiram a

¹⁹ Dentre as obras que analisam esse momento histórico, destaca-se *Da Monarquia à República: momentos decisivos* de Emília Viotti da Costa (1999).

²⁰ As obras de José Murilo de Carvalho (1990; 1999; 2001) foram fundamentais para a reflexão sobre o movimento republicano e a implantação da República no Brasil.

execução do golpe republicano de 1889, que derrubou a monarquia e implantou o governo provisório.

No entanto, após o 15 de novembro, os republicanos assumiram a tarefa de substituir o governo e construir, de acordo com suas concepções, uma nação distinta da monarquia. Os grupos que, a princípio, tinham se unido para a derrubada do antigo regime, se viam agora com o desafio de reunir esforços para a instauração de uma nova organização política e administrativa.

A dificuldade em organizar o Estado decorreu de diferentes concepções que o movimento republicano possuía acerca do indivíduo, da sociedade, do Estado e suas relações. Duas posições são centrais para o debate: a dos republicanos liberais e a dos positivistas cientificistas, que, em muitos momentos, se confundem em suas proposições acerca da organização do regime republicano²¹.

No campo das relações sociais, de acordo com o moderno conhecimento à época, de matriz organicista, a sociedade refletiria no coletivo as tendências observáveis no plano individual, e, portanto, deveria ser compreendida como um grande corpo com estrutura e função. A noção de cooperação foi naturalizada e compreendida como necessidade inquestionável da qual decorreria a especialização das funções, a divisão do trabalho e as classes sociais.

No que tange à compreensão das relações políticas, para Maria Stella Bresciani (1993), positivistas e liberais concordavam com a existência do governo e da autoridade, mas diferiam quanto à forma de manutenção do poder. Os positivistas defendiam a idéia de que o poder político como força social derivava da reunião dos indivíduos. Assim, fazia-se necessário o aperfeiçoamento do processo evolutivo em direção à democracia como forma “evoluída do Estado, onde impera a inteira igualdade civil e política dos cidadãos, a energia do poder político ou governamental representa o resultado da própria energia da nação” (p. 128).

Quanto ao modelo de Estado, o argumento positivista ilustrado aderiu ao liberal, ao defender a sua função como a de “centro regulador das tendências dispersivas das forças sociais”, devendo na prática “afastar os obstáculos ao livre desenvolvimento da nação” (BRESCIANI, 1993, p. 129). Nessa direção, liberais e positivistas concordavam que os preceitos liberais seriam norteadores da ação

²¹ Maria Stella Bresciani (1993) assinala que entre os positivistas havia dois grupos em facções distintas: os cientificistas ou ilustrados e os ortodoxos do *apostolado positivista*. A posição dogmática do *apostolado positivista* representou um grupo com caráter religioso e de difícil conciliação com o movimento republicano o que impediu a sua adesão à proposta.

estatal, que deveria ser ancorada pelo sufrágio universal, pela igualdade e justiça. Tanto para os liberais como para o positivismo científico, o Estado deveria exercer a “função de centro regulador das tendências dispersivas das forças sociais”, o que resultaria, na prática, no afastamento de todos os obstáculos “ao livre desenvolvimento da nação” (p. 129).

Em relação à participação política, havia divergências entre os positivistas e os liberais, já que, para os primeiros, o sufrágio universal e direto era a medida da democracia, ao passo que para os liberais, não deveria haver ingerência “promíscua de todos nos negócios públicos” (BRESCIANI, 1993, p. 130). Para os liberais a falta de iniciativa popular era o maior limite para a participação política, o que lhes permitiu, em diversos momentos, a difusão de seu projeto para a instrução pública como requisito essencial para a formação do cidadão, de um “povo consciente de seus direitos e deveres” que “daria autenticidade à vida política do país” (p. 132).

Em decorrência dos diferentes projetos republicanos, da dificuldade em coadunar seus ideais, da resistência dos monarquistas, mesmo que frágil e desorganizada, houve a explosão de diversos conflitos, movimentos sediciosos não só na capital, mas em vários estados nos primeiros anos da República.

O Rio de Janeiro, então capital brasileira, foi palco privilegiado de inúmeros conflitos, greves, tumultos, revoltas e tentativas de golpe. Nesses movimentos, misturavam-se elementos civis e militares. Para José Murilo de Carvalho (2001), essa situação conflituosa causava preocupações aos republicanos que buscaram uma forma de neutralizar a capital e as forças que nela se agitavam, pois, de um lado, o “Rio podia ser caixa de ressonância” dos diversos movimentos contestatórios da ordem republicana, e de outro, “não tinha força política própria”, já que uma “população urbana mobilizada politicamente, socialmente heterogênea, indisciplinada, dividida internamente por conflitos internos” (p. 33) não podia dar sustentação a um governo que extrapolasse os limites do Distrito Federal. Para solucionar essa crise, Campos Sales colocou em execução, a partir de 1900, um novo projeto para a organização do governo republicano sustentado no fortalecimento dos estados, na pacificação e cooptação das oligarquias.

Não só o Rio de Janeiro fora sacudido por esses movimentos, em todo o país também eclodiram revoltas, tumultos, tentativas de golpes. A Revolta Federalista do Sul (1892-1895), a Revolta da Armada (1893) e Canudos (1896-

1897)²², pelo contingente populacional envolvido, pela violência da reação governamental ou mesmo pela expressão política dos revoltosos no cenário nacional, compuseram a memória brasileira dos movimentos mais significativos dos primeiros anos de República brasileira. Os intensos acontecimentos políticos dos primeiros anos da República – golpe de 1889, o governo provisório de Deodoro da Fonseca (1889-1891), a assembléia constituinte (1890-1891), a promulgação da Constituição (1891), a eleição de Deodoro da Fonseca pela assembléia (1891), o fechamento do Congresso (1891), a renúncia do presidente, a transmissão do cargo a Floriano Peixoto e a deposição das oligarquias estaduais que apoiaram o governo de Deodoro da Fonseca (1892), associados às inúmeras insurreições, em curtíssimo período de tempo, abalaram as estruturas do frágil regime inaugurado e abriram a possibilidade de sua derrocada.

Na sociedade goiana, essencialmente agrária, cuja produção se dirigia para a subsistência, distante dos grandes centros urbanos do país, isolada em virtude das dificuldades de comunicação e trânsito, a chegada do ideário republicano foi bastante tardia²³. Ele disseminou-se com uma cisão do Partido Liberal, em 1882, que deu surgimento ao jornal *O Bocayuva*, espaço de propaganda das idéias dos republicanos. No entanto, se o movimento republicano goiano não teve grande expressão no cenário nacional, em nível local difundiu-se no momento de organização dos partidos políticos da província (MORAES, 1974).

A movimentação em prol da república foi reforçada com a chegada, em Goiás, do jovem Guimarães Natal que, durante o período de seus estudos em São Paulo, conheceu as idéias republicanas, tornando-se seu ardente defensor. Por ocasião de seu retorno a Goiás, criou o primeiro clube republicano na província, reeditou o jornal *O Bocayuva* (fechado por falta de condições financeiras). Como republicano, foi considerado persistente e convicto em seus ideais, assim como arguto na difusão dos ideais republicanos no estado de Goiás. Guimarães Natal, casado com Ângela Bulhões e sobrinho de Antonio José Caiado, como a maioria dos representantes políticos de Goiás, tinha suas raízes assentadas no casamento entre as famílias oligárquicas goianas: os Caiado, os Guimarães e os Fialho, famílias

²² Jorge Ferreira e Lucília de Almeida Neves Delgado (2003) reuniram na obra *O tempo do liberalismo excludente: da Proclamação da República à Revolução de 1930* diversos textos/autores que abordam essas revoltas.

²³ A discussão acerca do movimento republicano em Goiás desenvolveu-se sobretudo com base na obra *História de uma oligarquia: os Bulhões*, de Maria Augusta Sant'anna Moraes (1974).

importantes do período²⁴. Ademais, o título de bacharel, formação tão rara em Goiás, permitiu que Guimarães Natal arregimentasse para o movimento republicano a elite letrada da província, expressando, com o auxílio de *O Bocayuva*, o pensamento evolucionista dos republicanos goianos, que aspiravam à legitimidade do poder, à federação, à maior liberdade de imprensa, à laicidade do ensino, à liberdade de culto, às eleições democráticas (MORAES, 1974).

Um projeto sustentado pelas elites goianas durante o século XIX foi o da autonomia da província, apresentada como solução para os problemas locais, e ao mesmo tempo, via de acesso dos grupos goianos para o controle do poder executivo. De ideário a reivindicação crescente, o poder de determinar as decisões provinciais povoou os discursos goianos e representou uma das maiores bandeiras de luta da elite política no final do século. Para muitos, a República passou a representar a tão sonhada autonomia; para outros, a autonomia seria concretizada com a reforma do sistema monárquico.

Convém ressaltar que, em Goiás, mesmo sem uma adesão total das elites ao ideário republicano, também não houve grande resistência. O telegrama de apoio à República, assinado pelos membros do Partido Liberal, explicita essa flexibilidade, já que eles acreditavam “ser dever de todos os brasileiros nas atuais circunstâncias concorrer para manutenção da ordem, tranqüilidade pública e reconstrução da pátria” (*CORREIO OFFICIAL*, 13 dez. 1889, p. 3)²⁵. Em outras palavras, os liberais goianos não faziam oposição à nova ordem republicana, se ela representasse a concretização do federalismo tão arduamente desejado pelos Bulhões, ao contrário, viam nessa nova forma de organizar o país uma saída para o exercício direto do poder e também para impedir as constantes interferências externas na política goiana²⁶.

²⁴ À prática de casamentos intrafamiliares ou com outros grupos aliados com expressão econômica e política que ampliasse a base do domínio político do Estado por esses grupos familiares foi dado o nome de familiocracia. Em Goiás, essa prática foi uma constante na Primeira República, especialmente com os Bulhões e depois com os Caiados (MORAES, 1974). Oligarquia, familiocracia e parentela são termos que designam o grupo no poder e foram utilizados pelos estudiosos goianos (MORAES, 1974; CAMPOS, 1987; SILVA, 2001) para analisar as relações coronelísticas na Primeira República.

²⁵ Todas as transcrições dos documentos utilizados tiveram a ortografia atualizada de acordo com as normas vigentes da língua portuguesa, mas se manteve a grafia da época nos títulos e autoria dos documentos.

²⁶ Os Bulhões constituíram-se como grupo político hegemônico durante o Império e estavam no exercício do poder quando de sua derrocada. Em vários momentos foram aliados do executivo estadual e fizeram cerrada oposição aos presidentes do Estado (MORAES, 1974).

Caso se considere a distinção entre as diversas facções do movimento republicano, pode-se localizar as elites goianas entre os liberais defensores do modelo republicano americano, que também defendiam a descentralização, a autonomia estadual e municipal e a divisão de responsabilidades entre essas duas esferas governamentais. O modelo americano, de acordo com os discursos presidenciais goianos, era a referência para a “extraordinária pujança e estupenda prosperidade” que causavam “inveja e temor às grandes potências do velho mundo”, (MENSAGEM, 1891a) e Goiás também deveria implementar a estrutura organizacional como pré-condição para o seu progresso e civilização. Uma das condições, de acordo com o discurso republicano para o alcance de um projeto civilizador, era a ampla difusão da instrução que produzisse um povo consciente de seus direitos e deveres, mas também, legítimo em sua representação.

Na análise de Marlos Bessa Mendes da Rocha (2004), a construção da nação estava vinculada a duas idéias: a exigência de incorporação do povo à nação, o que negava a prática política imperial de domínio das elites, e a de que o povo ainda não estava preparado para o exercício da cidadania. Essa insuficiência do povo para o exercício da cidadania, herança imperial, foi “justificadora de ação política que se faz por ato demiúrgico do agente, já que não há qualquer legitimidade para além do corpo político (a polis)” (p. 27). Nessa perspectiva, a instrução era vista como exigência de preparação do povo para a cidadania, mas também como mola propulsora desse modelo civilizacional a ser seguido. Apesar disso, a escolarização, como constituição de uma rede de escolas primárias, caminhava a passos lentos em Goiás.

Não obstante, para além do desejo da elite política de assumir diretamente o poder em Goiás, os primeiros presidentes também tiveram o desafio de (re)produzir um conjunto de representações comuns que pudessem ser compartilhadas não só pelas elites, mas também pelo povo e que conferissem legitimidade às práticas republicanas. Um instrumento privilegiado para essa produção foram os discursos presidenciais.

1.1 O projeto republicano em Goiás: discursos aos goianos

Retomando a perspectiva das mensagens presidenciais como texto para análise, ou como discurso no qual é possível problematizar as relações políticas, buscou-se compreender a representação que os locutores, os presidentes goianos, faziam das relações e das práticas políticas e educacionais em Goiás, de modo a perceber como a elite goiana representava esse ideário e justificava as práticas políticas e educacionais republicanas no processo de implantação da República.

Como as mensagens presidenciais foram consideradas discursos políticos que objetivavam a prestação de contas, a obra de Haquira Osakabe (2002) tornou-se uma referência para essa análise, em especial no que tange à sua reflexão sobre as condições de produção e organização argumentativa dos discursos políticos. Considera-se que o locutor desses discursos tem a “necessidade de ter também garantido certo número de significações que considera suficientemente aceitas e assimiladas no ouvinte, cujo desconhecimento pode levar o ouvinte a simplesmente recusar o discurso que lhe é dirigido” (p. 67).

Como o presidente do estado buscava a legitimidade de sua gestão, as mensagens seguiam um determinado padrão de discurso o qual divulgava as ações governamentais e justificava os problemas ou mesmo a omissão do governo diante de determinadas situações. Assim, de um lado, as mensagens atendiam à prescrição legal, de outro, o contexto de produção de muitas delas foi marcado pelos conflitos políticos, no qual o locutor-presidente buscava o reconhecimento de seu governo e também fazer circular um conjunto de representações acerca da República.

O discurso do primeiro governador goiano nos tempos republicanos, Rodolfo Gustavo da Paixão, revela o contexto turbulento no qual se inseriam a política goiana e as contradições da recém declarada República. Sua escolha para o cargo seguiu os mesmos procedimentos adotados no período monárquico, ou seja, a sua nomeação foi feita pelo Marechal Deodoro da Fonseca, o que causou inúmeros conflitos com os Bulhões, que buscavam no regime republicano a possibilidade de assumir a direção do poder central sem ingerências externas²⁷.

²⁷ Durante o período de fevereiro de 1890 a julho de 1892, os chefes do executivo eram denominados governadores. Posteriormente, adotou-se a denominação presidente do estado, que perdurou até

Durante o seu mandato, os Bulhões moveram uma verdadeira guerra contra a sua gestão. Nesse cenário de conflitos, intrigas e disputas políticas, Paixão pronunciou em 1891 duas mensagens presidenciais expondo seus princípios para a República²⁸.

As mensagens eram destinadas aos representantes do legislativo e ao povo goiano e expressavam claramente a afinidade do seu discurso com o dos demais republicanos brasileiros, ou seja, a crítica impiedosa contra a monarquia e a busca de legitimidade do regime republicano em sua fase de implantação. Maria Stella Bresciani (1993), ao analisar a fala republicana dos liberais destaca que o discurso insistia na necessidade “de romper com a tradição arcaizante do Império, colocando assim seus partidários na condição de únicos agentes capazes de acompanhar os rápidos movimentos da sociedade, característicos do momento atual” (p. 125).

No caso goiano, a busca da legitimidade pelo governador foi um exercício constante de sua luta como “republicano histórico, fiel aos preceitos de seu glorioso partido”, o que justificava a sua nomeação para o cargo. No entanto, se tal argumento não fosse suficiente, o governador também se intitulava “brasileiro amigo da ordem, respeitador do princípio da autoridade, que deve presidir à obra gigantesca da organização do Colosso Sul Americano, protegendo-o contra os botes da anarquia” (MENSAGEM, 1891a). Tal discurso tentava minimizar a oposição das elites goianas à sua gestão e legitimá-lo no poder.

No entanto, o presidente não conseguiu essa legitimidade, o que culminou com a sua exoneração “por força de circunstâncias, que me julgo com direito de calar”, já que durante o “período de minha primeira administração, procurei corresponder à confiança de quem me havia escolhido e do povo goiano, que me acolhera, entusiasticamente, dispensando-me até o fim incondicional e decidido apoio”. Sobre a sua ação no governo, ressalta ele o seu papel de conciliador, uma vez que “desfraldei a cândida bandeira da fraternidade política; varri da mente a preocupação do vencedor, aproveitando, sempre que me era possível, os bons elementos dos ex-partidos monárquicos”. Não obstante tais realizações, o governador alegava passar nessa sua segunda fase de governo por “duras provações” e “dolorosos têm sido os transe de minha alma” e que teria sucumbido

1930. Rodolfo Gustavo da Paixão exerceu dois mandatos: o primeiro de fevereiro de 1890 a janeiro de 1891 e, o segundo, de junho a dezembro de 1891 (FERREIRA, 1980).

²⁸ A primeira mensagem foi destinada ao Congresso Constituinte de Goiás e datada de novembro de 1891, e, a segunda, dirigida a Câmara Legislativa de Goiás, em dezembro de 1891.

“se não a tivessem fortalecido a dedicação de numerosos amigos e a tranqüilidade de uma consciência impoluta”. O discurso retrata a imagem que o governador projetava de sua gestão, pois mesmo em meio a inúmeras dificuldades e “sofrimentos continuou firme, perseverante, se sacrificando em nome da causa republicana” (MENSAGEM, 1891a). As disputas pelo controle do executivo, movidas pelos Bulhões, impulsionaram o presidente à construção de um discurso que reafirmava a sua identidade republicana, e mesmo com as lutas políticas, manteve-se firme no ideal republicano e representante legítimo de suas bandeiras.

Na segunda mensagem, Paixão, como defensor desses ideais, legitimava o fechamento do Congresso Nacional pelo Marechal Deodoro da Fonseca. O teor da mensagem exalta os benefícios do novo regime, como fizeram as autoridades republicanas em seus primórdios, ovacionando a república como a salvação do povo brasileiro e proclamando o 15 de novembro como a data da autonomia de Goiás (MENSAGEM, 1891b).

Pode-se também perceber a clara intenção do presidente em demarcar o raio de atuação do poder executivo ante o legislativo, uma vez que, para Rodolfo da Paixão, o Congresso Federal era o local de reunião dos “promotores da restauração, esses Pausanias malditos”, e adjetivava-o como “anárquico, tumultuoso, cego às dificuldades e perigos do momento” e também o acusava de acender “o facho da guerra civil com todos os seus horrores, a qual teria por complemento a desintegração de nosso país caso vencessem os restaurados em algumas de nossas províncias” (MENSAGEM, 1891b). Em Goiás, havia uma disputa acirrada pelo poder que também se mobilizava por meio do legislativo, e se a situação fugisse do controle, o governador teria legitimidade para agir como fez o governo federal, ou seja, mobilizaria o executivo e fecharia a Assembléia.

O presidente nomeado para Goiás, Rodolfo Paixão, atacava ferozmente os políticos que lhe faziam oposição. Em seu discurso, culpava a oposição pelo apoio, até a sua derrocada, ao regime monárquico e por isso lhe atribuía a responsabilidade pelo atraso brasileiro, pelo descompasso do país com a modernidade. Se o discurso ligava a imagem da oposição goiana à da monarquia, a centralização do poder era apresentada como um monstro, um polvo colossal “que tudo enleia, quebra, exaure, absorve, corrompe, aniquila” e, para legitimar a sua argumentação, Paixão utilizava o imaginário do atraso brasileiro vinculado ao regime monárquico, no qual “o vastíssimo império dos brasis indolentes, enervado por

agentes deletérios, moveu-se lânguido e preguiçoso ao senhoril aceno dos sucessores do Mestre de Aviz, dos Felipes de Espanha, de João IV e seus descendentes” (MENSAGEM, 1891b).

A crítica à centralização do poder ganhou relevo no discurso de Paixão, e era uma das bandeiras de combate dos republicanos desde o programa de 1870. Os paradoxos são evidentes nesses discursos, uma vez que a centralização era vista como um monstro, mas, se necessário, na perspectiva do locutor-Paixão, o executivo, em nome da República que surgia, deveria fazer valer a sua força e exercer um poder centralizado, como no caso do fechamento do Congresso pelo Marechal Deodoro da Fonseca.

Assim, o tom da mensagem revelava a posição do presidente que assumia o poder republicano em Goiás e adotou o discurso de desvalorização, da negação das práticas imperiais intitulado-se o mensageiro do novo, da modernidade, do progresso, já que a partir de então o Estado seria autônomo, reduto dos bravos soldados republicanos, heróis vitoriosos contra a monarquia, agora comparada a um polvo colossal. Pode-se perceber também, nesses discursos a tensão nas relações políticas do estado e a busca de legitimidade do novo que surgia.

De um lado, as elites goianas na oposição ao governo de Paixão, em especial os Bulhões, foram fiéis ao regime monárquico, de outro, não tiveram problemas em aderir à República, o que permitiu a construção da sua identidade e pertença ao novo regime.

O projeto de constituição do Estado, apresentado pelo presidente Paixão, assentava-se nos princípios republicanos liberais: a) a “base da organização é o município completamente autônomo na gestão de seus negócios [...] célula geratriz do estado que muito influi na integração definitiva de suas forças”; b) a descentralização dos estados e municípios; c) a eleição direta; d) o ensino livre “em todos os graus, gratuito e obrigatório, no primeiro”; e) a harmonia dos três poderes (MENSAGEM, 1891a). Convém ressaltar que tais princípios e sua concretização constituíram o objeto do debate republicano em Goiás na Primeira República.

O discurso de Paixão (MENSAGEM, 1891a) apresenta as grandes polêmicas que mobilizaram as elites goianas, dentre as quais a problemática da instrução primária, já que, de acordo com o modelo republicano federalista, que propugnava a organização independente de cada uma das esferas administrativas,

os municípios teriam grande responsabilidade na manutenção dos serviços públicos, dentre eles, o educacional. No entanto, mesmo defendendo o ensino livre em todos os graus, Paixão adverte que “não se deve relegar, *in totum*, às municipalidades serviço de tamanha importância, dependente de certa uniformidade de método, de rigorosa fiscalização e muito desvelo” e acrescenta que seria “um grave erro administrativo privar a intervenção do estado em assuntos concernentes à mais bela das instituições, àquela que prepara cidadãos e heróis, temperando-lhes a alma no cadinho da honra e do dever cívico” (MENSAGEM, 1891a). As questões relativas ao oferecimento e manutenção da instrução primária, das competências de cada esfera administrativa, da fiscalização, da obrigatoriedade e da formação dos professores constituíram o eixo em torno do qual gravitaram as problemáticas da instrução primária nos primórdios republicanos em Goiás.

Importa ressaltar que a instrução primária não recebeu em terras goianas uma ênfase significativa no discurso oficial. Diferentemente de outros estados, em que houve uma acentuada defesa da instrução como condição primordial do projeto civilizador da República, não se pode observar defesa semelhante nos discursos das elites goianas desse período. De acordo com Rosa Fátima de Souza (2006), nas últimas décadas do século XIX, a educação popular tornou-se uma das “bandeiras de luta dos liberais republicanos” (p. 51). A autora explicita que, em São Paulo, a defesa de um novo modelo de escola primária, a escola graduada, fez parte dos debates de intelectuais, educadores e também dos políticos. Contudo, em Goiás, o projeto republicano para a instrução primária ganhou centralidade nos discursos políticos somente a partir da década de 1920.

Os anos que se sucederam ao golpe republicano foram marcados pelas imensas dificuldades do governo central em controlar o país. Em Goiás, seus dirigentes consideravam haver uma grande luta do bem contra o mal, dos favoráveis à República contra os seus inimigos, e, nessa categoria englobavam todos os que se levantassem contra qualquer das decisões republicanas ou das oligarquias no poder.

As mensagens presidenciais dos primeiros anos da República revelam que as lutas republicanas em outros estados, em especial as da capital, foram exaltadas pela elite goiana e, ao mesmo tempo, apresentadas como modelo da ação

estatal. Em maio de 1895, o presidente de Goiás, José Ignácio Xavier de Brito²⁹, em seu pronunciamento à câmara estadual, cumprimentava-a pelo fim da revolta que “ensangüentou a Capital Federal e a heróica cidade de Niterói”, enaltecendo o “aniquilamento quase completo” dessa “luta fratricida” que atingia o Rio Grande do Sul, mas também levava devastação a Santa Catarina e Paraná, perturbando a “paz” da República. A solução seria “expelir os inimigos da ordem e da República” (MENSAGEM, 1895).

Um ano depois, o presidente em exercício em Goiás, referindo-se à Revolução Federalista, cumprimentava a câmara estadual pelo fim da “luta fratricida” que comprometia a República e “seus foros de nação civilizada” (MENSAGEM, 1896). Quando eclodiu a Revolta de Canudos (1896) e começou a guerra pela sua destruição, novamente o presidente goiano, Francisco Leopoldo Rodrigues Jardim, pronunciou-se sobre os acontecimentos³⁰. O tom de seu discurso era o de indignação contra os que ousaram se rebelar contra o regime e, em relação à derrota sofrida pelas tropas federais, expressava “o sentimento de pesar, que é o da maioria do Estado, pelo revés que sofreram as armas da República, combatendo os seus inimigos no Estado da Bahia” (MENSAGEM, 1897).

Quanto às motivações para a revolta, reproduzia a versão oficial – também largamente difundida, à época, pela grande imprensa – que os revoltosos monarquistas objetivavam a restauração, a retomada do poder da monarquia e, por isso, era legítima a ação em curso de aniquilamento dos revoltosos. A necessidade republicana de concentrar “suas vistas na solução de questões internacionais e de problemas da administração interna” foi quebrada por “um elemento de desordem” que surgiu no centro do Estado da Bahia, “perturbando a tranqüilidade pública”, agindo contra “as instituições vigentes, aspirando a restauração do regime decaído”. A saída encontrada foi a intervenção de forças federais “contra esse elemento, composto dos fanáticos de Antonio Vicente Maciel, conhecido por Antonio Conselheiro” para “sujeitá-lo ao regime legal” (MENSAGEM, 1897).

As mensagens do período visavam por meio desses exemplos, não só legitimar a ação das elites no poder, mas também criar uma identidade republicana, disseminar uma cultura política, convencer o legislativo e o povo de que era essa a

²⁹ O presidente governou o estado no período de agosto de 1893 a julho de 1895 (FERREIRA, 1980).

³⁰ Francisco Leopoldo Rodrigues Jardim foi presidente de julho de 1895 a julho de 1898 (FERREIRA, 1908).

possibilidade para lidar com constantes ameaças à ordem que se instituía. As mensagens sempre adotavam uma estratégia discursiva que se estruturava com congratulações à vitória da ação republicana, descrição dos fatos e legitimidade da atuação contra os desordeiros. Nesse sentido, esse discurso não admitia relatividade, não era uma opinião diante da situação, mas apresentava-se como a posição correta tomada diante dos fatos descritos. Pode-se afirmar que o discurso pretendia neutralizar o inimigo, apresentar a verdade dos fatos, evidenciar semelhanças e justificar ações no território estadual.

A reflexão de Serge Berstein (1998) contribui para a análise desse momento, já que, para o autor, a cultura política “como a própria cultura, se inscreve no quadro das normas e dos valores que determinam a representação que uma sociedade faz de si mesma, do seu passado, do seu futuro” (p. 353)³¹. Nessa direção, a cultura política, ao constituir-se como um conjunto coerente de representações, permite definir a identidade do indivíduo e da coletividade “que dela se reclama” (p. 350).

Na configuração do regime republicano, pode-se afirmar que os discursos presidenciais buscavam tecer uma nova cultura política compatível com a identidade republicana que se almejava construir. Para isso, era necessário elaborar uma representação que identificasse o regime republicano como um modelo bem-sucedido, o que foi resolvido com a adoção dos Estados Unidos da América como referência exemplar, com o reforço de seus valores, o liberalismo, o federalismo, as eleições democráticas, estabelecer os papéis sociais e a construção de uma identidade coletiva com o republicanismo, além de apontar os amigos e os inimigos do novo regime. Os discursos retomam essas questões demarcando os parâmetros norteadores da cultura política republicana.

Em Goiás, os presidentes enfatizavam a índole pacífica do povo. No contraponto às agitações presentes em inúmeras regiões do país que ameaçavam a recém-instalada República, a situação no território goiano era de “plena paz” decorrente da “ilimitada tolerância” adotada pelo governador. Assim, a ordem pública não seria ameaçada no estado, “graças à índole pacífica do povo goiano, à

³¹ Na obra de Serge Berstein (1998), é necessário considerar, assim como o faz Eliana R. de Freitas Dutra (2002) o “caráter sempre plural das culturas políticas em um momento dado da história, em uma sociedade dada ou em um país dado” (p. 25). Na análise realizada nesta tese busca-se compreender a elaboração, disseminação e apropriação local de uma cultura republicana em formação.

tolerância do governo e à aceitação entusiástica do novo regime” (MENSAGEM, 1891b).

Dalva Borges de Souza (2006) assinala que desde o século XIX, eram constantes as referências “à paz, à tranqüilidade e à índole pacífica do povo goiano” (p.71)³². No período republicano, tal prática discursiva teve continuidade, afinal o povo não mudou, ou, como afirma a autora, ele continuou não existindo.

Para analisar as práticas discursivas dos presidentes de Goiás, pode-se retomar a reflexão de Haquira Osakabe (2002) acerca das noções vagas. Para o autor, determinados termos são utilizados pelo locutor, mas “em nenhum momento é explicitado e escolhido um sentido mais específico entre os vários que um dicionário ou o consenso dos falantes lhe atribuem” (p. 75). Com essa compreensão, o povo pode ser considerado uma noção vaga, uma vez que, nas mensagens presidenciais, constata-se a reafirmação da *índole pacífica do povo goiano*, de atribuição do papel de amigo ao povo, mas também de determinar o papel de inimigo “aos desordeiros que semeiam o caos no Estado”. Os desordeiros eram classificados de acordo com os interesses mais imediatos do grupo no controle do poder e, nesse caso, a exemplo da ação federal, o governo estadual deveria agir para proteger a população.

Na Primeira República, os discursos oficiais continuaram a afirmar a docilidade do povo goiano que, sob a tutela dos coronéis, permanecia pacífico. Contudo, as práticas sociais assentavam-se sobre o mando do coronel, que possuía poderes para resolver da maneira que lhe aprouvesse todas as suas “questões privadas” até “caçar” um “camarada fugitivo ou matar um desafeto” (SOUZA, 2006, p. 78)³³. Da mesma forma, o coronel resolvia “pelo uso da violência, as suas questões políticas, como amedrontar o eleitorado de um adversário ou assassinar um oponente” (p. 78). Como os coronéis, em sua maioria, contavam com a tutela do Estado, as suas ações acabavam recebendo o apoio governamental, fosse pela não-intervenção do estado nas contendas locais, fosse pela apropriação da máquina

³² A autora analisa as relações entre violência, poder e autoridade em Goiás desde o ato de fundação do estado. Quanto à prática de adjetivar o povo como pacífico, afirma que “é como se o governador seguinte copiasse do antecedente, ao longo de décadas, e até mesmo séculos as mesmas expressões que denotam a constatação de Couty (1978): a ausência de povo” (p. 71).

³³ A figura do coronel brasileiro surgiu na década de 1830 com a criação da Guarda Nacional e a sua organização com base na existência de comandantes oriundos geralmente das elites rurais. O coronel acabou sendo o termo utilizado pelos sertanejos para designar qualquer chefe político, fosse ele fazendeiro, comerciante ou industrial mais abastado que exercia o poder nos municípios (LEAL, 1975).

estatal e da lei em benefício de alguns grupos, ou pela intervenção favorável a um dos lados da contenda para fazer valer os interesses do grupo que estava na direção do estado.

Buscava-se na esfera federal e seja na local, a implantação do ideário republicano positivista de *ordem e progresso*, ainda em processo de consolidação, em razão do que se tornava imperativo ao poder central vencer todas as resistências e desordens em andamento no território brasileiro, o que era uma luta patriótica da qual dependia o futuro republicano. Não importava se a luta era contra brasileiros ou contra a população que constituía a nação, mas estava em perigo o regime e todos os meios necessários deveriam ser utilizados para sua preservação. O ideal liberal que defendia o direito à vida e à propriedade só tinha valor para um grupo muito restrito de indivíduos, em especial para aqueles que constituíam as elites governamentais. Era a República firmando suas bases sobre a exclusão, sobre o autoritarismo elitista e sobre as práticas oligárquicas.

1.2 A República de coronéis em Goiás

Não só as questões referentes às ameaças violentas contra a ordem republicana ocuparam a preocupação dos presidentes goianos. O cenário político, as ações do governo federal, a cultura política eram alvos da avaliação das elites no poder. Em 1898, a organização republicana ocupou o relato do presidente de Goiás: as eleições sucessórias e o atentado a Prudente de Moraes. A mensagem presidencial denunciava o partido republicano federal que “rompeu na mais injusta e violenta oposição ao benemérito dr. Prudente de Moraes” e apresentava a vitória eleitoral de Campos Salles para a presidência da república como a continuidade da “política sã e honesta” de Prudente de Moraes, “com quem são solidários os recém-eleitos”, atribuindo ao futuro presidente a tarefa de “proteger as novas instituições políticas contra as subversões que as desnaturavam ao ponto de abalar na alma popular todas as esperanças que a República fizera despontar” (MENSAGEM, 1898).

Se a manutenção da ordem republicana constituía um desafio, a organização institucional da República era, naquele momento, tarefa primordial para

o governo central. Por isso, era necessário impor a supremacia política dos grupos no exercício do poder. Com a eleição de Campos Sales e sua posse, foi posta em ação a sua *política dos estados*. O acordo consolidado em 1900 objetivava reunir as oligarquias para um arranjo político que, de um lado, garantisse a sua participação no cenário nacional, e, de outro, mantivesse o seu domínio local. José Murilo de Carvalho (2001) analisa que essa estratégia foi a saída para negociar os conflitos, neutralizar o foco opositor da cidade do Rio de Janeiro, preservar o ideal federalista e manter a unidade nacional. Nas palavras de Margarida de Souza Neves (2003) Campos Sales, foi o “grande arquiteto e o executor da obra de engenharia política que faria funcionar azeitadas as engrenagens da chamada República Velha” (p.33), o que traria serenidade à República e garantiria a governabilidade, com base no pacto que unificaria o país e sustentaria a prática oligárquica. As oligarquias apoiadas pelos coronéis, por sua vez, sustentavam o governo central e dele recebiam o apoio para a continuidade do mando local. Um jogo de alianças recíprocas manteve a engrenagem funcionando durante a Primeira República, apesar dos momentos de crise que ameaçaram a organização do mando oligárquico.

A República brasileira assentou, assim, suas bases no federalismo sustentado pelo sistema oligárquico e pelo coronelismo, pela manutenção do poder central e por um conjunto de práticas políticas, como o voto de cabresto, eleição a bico de pena, violência, que ganharam legitimidade nas diferentes esferas administrativas do país. A tão propagada participação política, conhecida como verdade eleitoral, dependia da vontade dos oligarcas no poder. A oposição foi anulada, e, em muitos momentos, de fato não resistiu, sendo aniquilada.

Desse modo, a política proposta por Campos Sales acabou beneficiando diretamente um pequeno grupo oligárquico formado pelos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, possibilitando a formação de um *consórcio* entre mineiros e paulistas que, a partir de então, controlaram o poder central, estabelecendo os seus interesses como nacionais. De acordo com Emilia Viotti da Costa (1999), logo no começo do século XX, estavam delineados claramente os beneficiados e os sacrificados pelo movimento republicano, já que “as tendências inicialmente obscuras e confusas se tinham revelado nítidas aos olhos dos observadores. Configuraram-se o domínio das oligarquias e preponderância paulista” (p. 399).

A forma de organizar a República permitiu a consolidação de um modelo que centralizou o poder nas mãos de paulistas e mineiros, desvalorizando os outros estados, que, como, em um “gigantesco móbil político [...] oscilavam ao sabor dos ventos dos arranjos políticos e deixavam de manifesto a hierarquia existente entre os estados da federação” (NEVES, 2003, p. 39). Nesse modelo hierárquico, a maioria dos estados brasileiros não desempenhava papel central no cenário político, e, da mesma forma, a cidadania republicana, no que tange aos direitos políticos, era exclusiva dos grandes proprietários, dos fazendeiros do café, dos coronéis e seus agregados e de uma limitada parcela da população urbana.

Para o estado de Goiás, que não era de primeira grandeza no jogo dos estados, a política de Campos Salles, já em maio de 1900, exercia o seu poder agregador, uma vez que o governo do Estado “continua a manter a mais estreita solidariedade com a política do honrado presidente da República” e, nessa ordem, Goiás prestava “inteiro e decidido apoio e de quem tem recebido, bem como dos seus ministros, mais lisonjeiras e cabais provas de prestígio e considerações” (MENSAGEM, 1900).

O alinhamento das elites de Goiás à política nacional e à troca mútua de favores foi confirmado inúmeras vezes pelos presidentes do estado nos anos consecutivos. Em 1902, o presidente goiano José Xavier de Almeida, por ocasião da eleição e posse de Rodrigues Alves, divulgou em sua mensagem, um documento enviado por ele, no qual reafirma a necessidade de confirmação da *política dos estados* realizada na gestão anterior, já que “a normalidade da vida da União, não se deve esquecer jamais, depende principalmente no atual regime do mais perfeito acordo de vistas com os governos dos Estados”, para o que é imprescindível respeitar “as recíprocas atribuições” de cada esfera da federação, estabelecendo a prática de ajuda mútua constante “concorrendo com o máximo esforço para que se apertem os laços que os prendem e a unidade nacional se fortaleça de modo indissolúvel” (MENSAGEM, 1902). O acordo estava estabelecido e assentado na recíproca atribuição de cada esfera administrativa e na harmonia das relações nacionais:

O que é preciso, afirma s.ex., interpretando fielmente o sentimento do povo brasileiro, é fazê-la amada, a República, pela prática inalterada da justiça, pelas mais largas concessões aos princípios da liberdade e pela mais decidida tolerância a todas as opiniões, mantendo assegurado, dentro e fora de seu território, com firmeza e dignidade, a ordem e a paz, condições

de vida indispensáveis aos povos e aos seus governos (MENSAGEM, 1902).

A elite goiana aderiu à política dos estados de Campos Sales e, durante a Primeira República, envidou muitos esforços para manter a *boa graça* da União e ter a liberdade de ação no estado, para o que cumpriu na esfera regional as orientações advindas do centro decisório em contradição com as regras do federalismo liberal em vigência.

Um dos primeiros movimentos institucionais da República foi a promulgação de uma nova carta constitucional. A Assembléia Constituinte começou o trabalho em 1890 em meio aos tumultos da capital. A nova Constituição, promulgada em 1891, revelava a diversidade dos grupos e seus desejos em prol da organização republicana. Apesar de o modelo norte-americano ter sido em boa parte vencedor, a Constituição de 1891 preservava não só o ideal federalista, defendido arduamente pelos grupos de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, mas também outros elementos e exigências dos liberais e dos positivistas, como a acentuação do presidencialismo, a separação entre Estado e Igreja, o direito de voto apenas para os alfabetizados. Nas palavras de Maria Stella Bresciani (2003), “a Constituição republicana representou sem dúvida, uma vitória dos liberais, liderados por Rui Barbosa, sobre os positivistas adeptos de um Estado centralizado, forte e ditatorial” (p. 18), o que possibilitou a implantação de um modelo de organização política que conferia grande poder aos estados.

De um lado, a Constituição confirmou a primazia do ideário liberal e suas determinações na organização institucional e do direito, de outro, porém, “não forneceu meios para que o país real pudesse vir a se reconhecer, ou a construir a sua identidade, no país legal” (VIANNA; CARVALHO, 2002, p. 146), ou, de acordo com a afirmação do presidente de Goiás, “o nosso mecanismo político, inspirado nos princípios da mais adiantada escola liberal, não se ajusta, entretanto, com a necessária precisão às condições peculiares do Estado” (MENSAGEM, 1898).

Oliveiros S. Ferreira (1993) afirma que o liberalismo pode ser entendido como “uma *drôle de doctrine*, neste sentido de que é um conjunto de práticas e direitos restritos aos ‘*optimates*’ que não têm como, no plano das idéias, negá-las aos que a sua categoria social não pertencem”. Assim, “aquilo que não se pode negar no terreno das idéias, mais cedo ou mais tarde, será concedido no das práticas” (p. 8). Nessa direção, Luiz Werneck Vianna e Maria Alice Rezende de

Carvalho (2002) asseveram que a República “cristalizou o liberalismo como ideologia de elites, sem desenvolver as suas potencialidades universalistas, em termos de direitos civis” (p. 146).

Dentre os pressupostos do ideário liberal, destacam-se a liberdade e a propriedade que estariam “sob a tutela de regras formuladas coletivamente (as leis) e a de um guardião e juiz (o Estado)”. Esse coletivo pode ser compreendido como a “constituição da sociedade civil por meio da vontade de cada indivíduo, expressa e confirmada no contrato social”, o que permitiu mesmo que lentamente a conquista no campo político e dos direitos individuais (BRESCIANI, 2003, p.28).

Analisando a situação goiana após a implantação da República, pode-se afirmar que o conjunto de leis que tentava assegurar o liberalismo não se concretizou em curto prazo. De um lado, esse ideário era considerado abrangente, mas não se traduzia em práticas liberais, ao contrário, o guardião e o juiz, no caso, o Estado, necessitava utilizar a força para garantir o direito de uns poucos e não os da maioria da população, conforme advogavam os liberais; de outro, a legislação possibilitava espaços para a conquista de direitos e, nesse sentido, precisava ser alterada, como o foi em 1898, ganhando caráter mais conservador e elitista.

Se a Constituição pode ser caracterizada pela vitória liberal, mas também pela tentativa de conciliação de ideais dos diversos grupos republicanos, não conseguiu, de imediato, alcançar o resultado esperado. Ao contrário, as agitações que espocaram no país mostraram a necessidade de um outro pacto de poder que pudesse restaurar o clima de ordem exigido para a manutenção das oligarquias regionais. O liberalismo representou, então, na apropriação feita pelas elites brasileiras, um modelo finamente ajustado à *política dos estados*, e se traduziu em um sistema de dominação dos estados da federação e das oligarquias sobre as populações locais, valorizando o modelo federalista de organização política.

O federalismo, com raízes fincadas no Manifesto Republicano de 1870, já propugnava, à época, a autonomia das províncias ante a política centralizada na figura do Imperador, ao mesmo tempo que garantiria um sistema de apoio mútuo entre as oligarquias e o governo central, tão arduamente defendido e vitorioso na Constituição. Tal sistema foi considerado um meio para manter as disputas locais sob o controle das oligarquias regionais, uma vez que a sua forma descentralizada conferiu grande poder aos estados, incluindo o de regular-se por lei própria.

Apesar de todas as divergências entre os republicanos, o federalismo predominou como orientação central do novo regime, como desejavam os paulistas. As oligarquias decadentes, em especial as do Nordeste (dentre elas a da Bahia, de Pernambuco e do Ceará), também mantiveram a sua participação no poder central, possibilitada pelo legislativo organizado em congresso bicameral: o Senado conservava a igualdade de representação dos Estados e a Câmara dos Deputados, a representação proporcional à população eleitoral. De acordo com Maria Efigênia Lage de Resende (2003), os três grandes colégios eleitorais do país e que detinham a maior representatividade política, com 81 cadeiras na Câmara dos Deputados eram: Minas Gerais, com 37 deputados, e São Paulo e Bahia, cada um com 22 cadeiras³⁴.

A representação goiana no Congresso Nacional contava apenas com três senadores e quatro deputados. Se essas funções, na esfera estadual, representavam o ponto de culminância da carreira política dos descendentes dos coronéis ou de indivíduos a eles ligados, ou mesmo a coroação dos maiores líderes políticos do grupo em exercício no Estado, na esfera nacional, o poder de mando da bancada goiana era diminuto.

Assim, de um lado, havia uma defesa exacerbada da autonomia estadual, de outro, a legislação garantia à União o poder de intervir nas realidades locais. No caso goiano, esse direito estava assegurado na Constituição, mas, durante a Primeira República, em momentos pontuais da disputa oligárquica (1905, 1909, 1917 e 1926), a intervenção federal foi solicitada, mas os pedidos foram negados ou tardiamente submetidos à apreciação, quando internamente já haviam sido resolvidos os problemas³⁵. Essa prática feria as reivindicações de federalismo, de autonomia das elites estaduais que fortaleceram o movimento republicano goiano.

Na compreensão de Francisco Itami Campos (1987), a recusa de intervenção em Goiás, pelo governo da União revela o periferismo político do estado, que não representava foco de preocupações para o governo central, em relação à sua política. Para explicitar a sua tese, o autor apresenta três momentos em que o

³⁴ A mesma autora que considera a *geografia das oligarquias* muito relevante para se entender a dinâmica do sistema. Apresenta o estado de Goiás como “dominado por oligarquia constituída de uma única família” e com uma representação inexpressiva no cenário nacional, a qual contava com apenas quatro deputados federais (RESENDE, 2003, p. 97).

³⁵ O artigo 4º da Constituição de Goiás garantia o direito de intervenção do poder federal nos negócios do Estado em determinadas situações de ameaça: territorial (estrangeira ou de outros estados), do regime republicano federativo, “da ordem e tranqüilidade no Estado”, ou mesmo para garantir o cumprimento das leis do congresso e das sentenças dos tribunais federais (GOYAZ, 1891).

governo federal foi chamado a intervir e não o fez: a) em 1905, quando aconteceram as duplicatas nas eleições para o executivo e para o legislativo; b) em 1909, na chamada *revolução de 1909*, quando os políticos de Goiás organizaram um movimento sedicioso, tomaram o executivo estadual à força e impediram a posse do presidente eleito; d) em 1926, quando eclodiu a *Questão do Judiciário*, ou seja, os conflitos entre o executivo, comandado por Brasil Ramos Caiado, e o judiciário, que solicitou a intervenção federal.

Deve-se acrescentar a esses pedidos um outro, efetuado em 1917, quando, em Pedro Afonso³⁶, município do norte goiano, o Estado não conseguiu combater os constantes ataques dos “bandos de desordeiros provenientes dos Estados limítrofes” que “desde alguns anos” vitimam o município. A situação complicava, não só porque a força policial contava com pequeno número de policiais para atuar em região tão distante da capital, mas também porque “comumente, cometidos os crimes, refugiam-se nos vizinhos Estados da Bahia, Pará e Maranhão para onde conduzem o produto dos saques e roubos” (MENSAGEM, 1917). Diante de tal situação de ameaça à ordem instituída, o governo pediu a intervenção e não é atendido. Nas palavras do presidente Joaquim Rufino Ramos Jubé:

Temendo que essas medidas fossem ineficazes resolveu o Governo do Estado requisitar a intervenção federal nos termos do art. 6 da Constituição da República, para reprimir a horda de bandidos e assassinos que infestam aqueles sertões e restituir a tranqüilidade e a paz àquele pedaço do território goiano.

Até hoje, porém, nenhuma solução deu o sr. Presidente da República a essa requisição constitucional, ficando mais uma vez demonstrado que Goiás é um Estado que pertence à União só para pagamento de impostos e que nenhum favor e nem justiça merece (MENSAGEM, 1917).

O discurso do presidente evidencia a análise feita por Francisco Itami Campos (1987) sobre o perifерismo do estado e a sua pouca importância no jogo de forças políticas do momento. No entanto, deve-se acrescentar um outro elemento para a análise: o liberalismo oligárquico permitiu a estruturação de um sistema de dominação e controle das relações firmado na exclusão não somente do direito à cidadania, da participação popular, mas também dos estados que não possuíam força política no cenário nacional. Tal exclusão legitimava-se no discurso do federalismo e da autonomia dos entes federados que teriam plena liberdade para

³⁶ Pedro Afonso pertence atualmente ao estado de Tocantins, criado em 1988 e que abarcou a região norte do estado de Goiás.

definir e decidir as suas questões internas. A intervenção tornou-se um recurso legal que o governo central dispunha para agir de acordo com os seus interesses, já que as relações de poder estavam caracterizadas pela teórica igualdade de todos os estados e complementavam a barganha que poderiam realizar com a presidência.

No caso de Goiás, a Constituição de 1891 autorizava, em seu artigo 6, o estado a realizar “tudo o que não for expressamente reservado pela constituição federal à competência do governo da União” (GOYAZ, 1891)³⁷. Em 1898, a constituição goiana foi reformulada, e uma das mudanças mais significativas na organização política foi a criação do Senado Estadual. De acordo com o artigo 52, parágrafo 1º, o legislativo estadual ficou composto por duas câmaras: o Senado, com 12 senadores, e a Câmara Estadual, com 24 deputados (GOYAZ, 1898). A criação do Senado Estadual na reforma constitucional de 1898 representou uma ampliação da base política de funcionamento do pacto oligárquico-coronelístico à medida que permitia a presença dos chefes políticos locais na estrutura política do Estado (SILVA, 2001). A mudança na composição política, apesar de ampliar a representação do poder oligárquico, não possibilitou grandes alterações nas práticas estaduais, já que o Senado Estadual acabou por representar mais uma estrutura do jogo oligárquico.

Do ponto de vista organizacional, as instâncias de poder reuniam os grupos dominantes em suas diferentes representações: a esfera estadual era o *locus* privilegiado do poder dos coronéis e chefes locais, ao passo que a representação federal abrigava majoritariamente os filhos dos coronéis que geralmente recebiam formação superior³⁸.

Na estrutura política estadual, o poder do presidente do estado era essencial para a reprodução do sistema coronelístico, pois, além do orçamento estadual e da nomeação dos cargos públicos, o presidente controlava a Comissão

³⁷ A organização da política goiana no período republicano foi determinada pela Constituição de 1891, que criou as seguintes estruturas administrativas: o executivo composto do presidente do estado e três vice-presidentes, o legislativo, com uma só Câmara de Deputados, e o judiciário composto por um Tribunal Superior, os juízes de direito, o júri e os juízes distritais (GOYAZ, 1891).

³⁸ A pesquisa realizada por Miriam Fábria Alves (2000) ressalta que a instalação da primeira instituição de ensino superior no estado, a Academia de Direito de Goiás, em 1903, era uma necessidade das oligarquias goianas no que tangia à formação de bacharéis para os cargos administrativos, mas especialmente para os quadros políticos, o que ocasionou uma disputa intensa entre os grupos dominantes pelo controle dos cursos jurídicos durante a Primeira República. A Academia de Direito representou também um espaço privilegiado do poder das elites, por isso mesmo quando um grupo era afastado do poder, como os xavieristas em 1909, a instituição era fechada, e os novos donos do poder reabriam ou criavam novo curso de Direito.

Executiva do partido, composta pelos coordenadores da política estadual. Um aspecto importante nessa organização era o predomínio dos grupos da capital no controle da política estadual. É consenso entre os estudiosos que, a partir de 1910, apenas dois chefes políticos do interior participaram da política estadual: o de Porto Nacional e o de Morrinhos, nesse caso, os representantes da família dos Lopes de Moraes, em especial, Hermenegildo Lopes de Moraes (o filho) e Alfredo Lopes de Moraes (CAMPOS, 1987; ROSA, 1984; SILVA, 2001).

O federalismo estava assegurado na Constituição com a legalidade de amplos poderes de atuação do executivo. Ademais, a sua atuação era complementada pelo legislativo e pelo judiciário, à medida que o primeiro era constituído quase que inteiramente pelos aliados da presidência, ou seja, os representantes da situação, e o segundo estava sob a égide do presidente do estado, uma vez que a nomeação dos magistrados era de sua competência, até mesmo a do superior tribunal. Completava essa supremacia do executivo a prática sistemática de anulação das oposições, por meio das mais distintas estratégias legais ou ilegais: cooptação, corrupção, violência, dentre outros.

A República, de um lado, criou mecanismos de controle que permitiram às elites dirigentes estabelecer os rumos da política nacional; de outro, deixou o poder estadual sob a batuta dos grupos locais³⁹. Assim, os coronéis tornaram-se os controladores das populações locais, exercendo poder ampliado em suas regiões de atuação. Para a atuação perfeita das oligarquias na esfera do estado, os municípios e os coronéis desempenhavam papel essencial, já que sustentavam a política estadual com o controle das populações locais.

Nesse contexto, o *coronelismo* pode ser caracterizado como um compromisso, uma troca de conveniências entre o poder público, que lentamente se fortalecia, e a decadência econômica e política dos chefes locais, notadamente dos senhores de terras (LEAL, 1975). José Murilo de Carvalho (1999) reforça essa análise do coronelismo e do sistema de barganhas entre o governo e os coronéis, já que o governo estadual garantia, para baixo, o poder do coronel sobre seus dependentes e seus rivais, sobretudo cedendo-lhe o controle dos cargos públicos,

³⁹ Além do controle da população, exercido pelo coronel, as oligarquias estaduais contavam com o apoio irrestrito da Comissão Executiva do partido situacionista, que legitimava as práticas dos grupos hegemônicos. Porém, nem mesmo a existência dessa comissão impediu a oposição e as artimanhas dos chamados grupos dissidentes.

desde o delegado de polícia até a professora primária, e em contrapartida, o coronel assegurava a manutenção e a permanência no poder estadual.

Victor Nunes Leal (1975) ressalta que as populações que viviam na dependência dos coronéis o faziam em uma situação de miséria, razão pela qual o coronel era considerado rico, abastado, mesmo que muitas vezes não o fosse. As condições de vida do coronel e de sua família eram melhores no tocante à alimentação, à posse de alguns benefícios do progresso, dentre outros, e, os que sobreviviam do trabalho na terra e dela retiravam sua subsistência, viviam no mais lamentável estado de pobreza, ignorância e abandono, o que permitia o controle dessas populações pelo coronel.

Essa engrenagem política, como a chamou Francisco Itami Campos (1987), permitiu a institucionalização do sistema oligárquico durante toda a Primeira República e:

ganhou foros de sistema nacional de dominação quando o próprio equilíbrio entre os poderes da República passou a depender [...] de uma vontade diretora cujas 'bases naturais' eram a violência local e a transação entre as máquinas político-administrativas dos Estados e os interesses político-econômicos de donos de terra e de votos (CARDOSO, 1997, p.49)

Em Goiás, essa estrutura política operacionalizou o poder dos três grandes grupos oligárquicos que controlavam o executivo do estado: os Bulhões, os Xavier de Almeida e os Caiado. Mesmo nos momentos mais conflituosos, essa engrenagem foi sustentada e amparou os grupos no comando estadual.

1.3 Bulhões, Xavier de Almeida, Caiado: os coronéis em disputa

O primeiro grupo hegemônico a firmar-se na direção estadual foi o dos Bulhões, chefiado por Leopoldo de Bulhões, homem de significativa influência no cenário nacional. Esse grupo impôs acirrada oposição ao primeiro governador do Estado, Rodolfo Gustavo da Paixão, e tumultuou o processo de organização das instituições republicanas, até assumir a direção central do estado e fazer valer os seus ideais liberais. A importância política de Leopoldo de Bulhões permitiu-lhe estabelecer tal domínio do jogo político em Goiás que, mesmo em momentos de

exclusão temporária do poder estadual, realizava uma constante e crescente resistência aos presidentes do estado no período. De 1892 a 1905, os Bulhões conseguiram manter-se no poder, por meio o exercício da presidência, que sempre estava nas mãos de familiares ou aliados do grupo e também por meio da poderosa presença de Leopoldo de Bulhões na esfera federal.

Um dos grandes desafios dos Bulhões foi equilibrar a situação financeira do Estado, uma vez que a autonomia e a liberdade tão sonhadas pelas elites goianas não foram automaticamente concretizados com a República. A autonomia estadual garantida pela Constituição de 1891, que ampliava significativamente o poder de mando dos grupos políticos estaduais, na prática estava limitada por uma série de obstáculos, dentre eles, certamente o mais significativo, os poucos recursos que o estado dispunha para sua ação. De acordo com o presidente em exercício, no ano de 1892, “a receita do Estado é insuficiente para fazer face às despesas que nos acarreta o regime federativo. No orçamento que ides decretar tereis de abrir novas fontes de renda” (MENSAGEM, 1892).

A precariedade da arrecadação estadual impedia a realização de muitas ações e manobras da elite estadual, em especial, a ação dos grupos para garantir serviços básicos para a população, como a construção de estradas de ferro e de rodagem (uma preocupação constante e persistente no período estudado), a organização administrativa e dos serviços prestados pelo Estado, como a força policial, a construção e manutenção de prédios públicos, a instrução pública, a saúde, os serviços de saneamento e abastecimento de água, energia elétrica, dentre outros.

Assim, logo nos primórdios da República já se constatavam as dificuldades em efetivar essa autonomia. Em 1893, o jornal *Goyaz*, periódico fundado pelo grupo dos Bulhões, expressava, no artigo *Rabecadas*, o desânimo com a autonomia do Estado e uma de suas limitações concretas, a dificuldade em gerir o parco orçamento estadual:

Frio... Choco!

Pensam que o 1^o de Janeiro de 93 foi um dia cheio de emoções patrióticas para os filhos das plagas goianas da pátria brasileira?

Engano: puro sebastianismo, efeitos de imaginação.

[...]

O dia 1^o de Janeiro, em que o Estado entrou em sua plena autonomia, dispensando a tutela do centro foi um dia sem animação, desenhado.

Esta autonomia estadual fez-me lembrar a emancipação dos sexagenários.

Quando lhes anunciaram sua liberdade, muitos responderam que preferiam o cativo porque tinham certo o seu feijão, e, frios e impassíveis quais penedos enfrentando outros ditos, recebiam a notícia de sua emancipação. Pois foi quase assim que os goianos entraram a 1^o de Janeiro pela larga porta de sua plena autonomia, livres dos entraves da intervenção federal. Façam idéia se o caso se desse sem aquilo que garante a estabilidade das coisas por algum tempo! Muitos eram capazes de arrepiar a carreira, preferindo ter assento em lauta mesa, ainda sob o ferrenho jugo de déspotas federais, a servirem-se de cariru-de-porco apimentado com patriotismo nas salas livres da liberdade.

Ah! Se eu fosse governo... Ora se fazia! Tinha feito um festão de arromba, uma festa popular, uma festa estadual, com botequins e bailes públicos na praça 1^o de Junho, e o Estado depois que viesse saber onde encontrei verba.

Frio...Choco! (GOYAZ, 7 jan. 1893)

Além de revelar uma crítica clara ao presidente, que não soube aproveitar o momento para realizar uma grande festa de passagem de ano, a festa da recém-proclamada autonomia, o artigo apresenta também a situação desanimadora de uma autonomia que não se concretizava nem mesmo para pequenas realizações, como no caso um evento comemorativo, ainda mais para as grandes necessidades estaduais, tais como os serviços públicos e a construção de infra-estrutura, ora privatizadas.

Os desafios em organizar a questão financeira do estado foram constantes nos primórdios republicanos. Já em 1891, constatavam-se as dificuldades vindouras em manter o funcionamento do estado, uma vez que “breve lhe pesarão muitas despesas, ora pagas pelos cofres federais, cuja importância é oito ou nove vezes superior a dos impostos”, nesse caso a recomendação era realizar “operações de crédito [...] a fim de ser delimitado o déficit, que há de forçosamente, surgir no orçamento que ides votar” (MENSAGEM, 1891b).

A gestão de Antonio José Caiado (1892-1893), presidente criticado pelo artigo citado anteriormente, foi bastante tumultuada: revoltas no município de Catalão e em Boa Vista do Tocantins, eleições, precariedade da situação financeira do Estado. Para Maria Augusta Sant’anna Moraes (1974), “provavelmente nenhum administrador lograria êxito, naquela fase de transição, em que, ao lado da federação, o Estado se sobrecarregou com pesados encargos” (p. 145) e o administrador estadual não conseguiu, na mesma proporção, ampliar a arrecadação. Nas palavras do próprio presidente,

o assunto, para o qual o de preferência invoco a vossa atenção durante esta sessão legislativa, é o que diz respeito ao nosso estado financeiro.

[...]

No entretanto, os nossos recursos já escasseiam, visto que apenas iniciamos a nossa vida autônoma e os diversos impostos ultimamente criados, como o territorial, ainda não foram cobrados. Na emergência em que nos encontramos, o governo há de servir-se do poder que lhe foi concedido de contrair empréstimos, se por ventura não conseguir que a União lhe faça entrega do resto do auxílio, ou mesmo de parte dele, em tempo breve (MENSAGEM, 1893).

Nos anos consecutivos, a situação assemelhava-se à do relato anterior, e para o presidente, era necessário “que procureis meios de elevar a nossa receita, e de cortar as nossas despesas”. Essa era a saída encontrada para a crise financeira do Estado, aumentar os impostos ou criar novos, e cortar gastos com pessoal. Em 1895, o presidente goiano sugeriu ao legislativo algumas medidas para diminuir os gastos, dentre elas a “redução dos membros do Superior Tribunal e da Câmara dos Deputados” (MENSAGEM, 1895). No entanto, na contramão dessa proposta, em 1898, a reforma da constituição estadual criou o Senado Estadual aumentando as despesas com o legislativo.

Em 1901, José Xavier de Almeida, jovem advogado, seguidor da política bulhonista, assumiu a presidência do Estado em um clima de euforia e expectativa⁴⁰. A forma como foi escolhido o nome de Xavier de Almeida não só revelava sua proximidade com o grupo dos Bulhões, mas também que as práticas oligárquicas e coronelísticas em ação no estado se centralizavam no comando da executiva do partido, muitas vezes dominado por um único líder, que decidia os rumos da política estadual. Havia também a tendência de indicação de familiares, e quando não era possível, a recomendação recaía sobre uma pessoa muito próxima do grupo, como no caso de Xavier de Almeida.

No entanto, se a princípio se delineava um cenário para um governo de continuidade, uma série de desentendimentos acabou levando ao rompimento de Xavier com os Bulhões, dentre os quais se destacam: o seu casamento com a filha de Hermenegildo Lopes de Moraes, líder político de Morrinhos e não com uma representante dos Bulhões, a política de aproximação com a oposição e antigos inimigos dos Bulhões, a implantação de uma política financeira de *arrocho fiscal*, alterando o sistema de cobrança de impostos, a renovação dos quadros funcionais

⁴⁰ Segundo Maria Augusta Sant’anna Moraes (1974) “Xavier de Almeida era o filho espiritual de Leopoldo de Bulhões”, que nele depositou a continuidade e fortalecimento de suas práticas (p.176). O governo de Xavier de Almeida correspondeu ao período de agosto de 1901 a julho de 1905.

do fisco, o que gerou prejuízos para os fazendeiros, especialmente para o setor pecuarista, cuja produção era a maior fonte da arrecadação goiana (ROSA, 1984).

A política de *arrocho fiscal* de Xavier de Almeida, já anunciada em seu plano de governo, com o objetivo de “exercer a mais severa vigilância na arrecadação e dispêndio dos dinheiros públicos” (MENSAGEM, 1902), causou muitos problemas para a sua administração e desagradou aos fazendeiros que haviam apoiado a sua eleição, levando, lentamente, ao desgaste do seu governo e à crescente oposição a sua gestão. Entretanto, ao término de seu mandato, o tesouro público encontrava-se em “situação folgada”, e, por isso mesmo o presidente alegava: “o Congresso e o governo devem perseverar na política de moderação, prudência, modéstia e economia”, mas também se abster “de decretar despesas que, embora úteis, podem trazer o enfraquecimento ou a ruína do crédito do Estado” (MENSAGEM, 1905).

O rompimento de Xavier de Almeida com o grupo bulhônico permitiu uma nova recomposição do grupo xavierista, mas não resultou em mudanças nas práticas políticas em Goiás. Ao contrário, os xavieristas, assim como os Caiado que os sucederam, valeram-se das práticas coronelísticas para manterem-se no poder, dentre as quais, a redefinição dos círculos eleitorais, a aceitação das imposições federais, a violência eleitoral. O grupo xavierista fez da administração racional do Estado uma bandeira de luta, em que as práticas administrativas arrojadas e inovadoras possibilitaram uma racionalidade que fortaleceu a máquina administrativa, causando, paralelamente, o desagrado entre os fazendeiros e as famílias tradicionais da capital que tiveram seus interesses feridos pela nova política administrativa.

Os diferentes grupos oligárquicos que assumiram o poder republicano (bulhonistas, xavieristas, caiadistas) utilizavam as práticas coronelísticas semelhantes: a) a utilização da máquina estatal para comandar as eleições e, conseqüentemente, garantir vitória do grupo no poder; b) mudança dos grupos e não das práticas políticas; c) a fraude eleitoral; d) pedido de intervenção da esfera federal nas disputas locais; e) violência e pressão sobre as comunidades locais.

A chamada *revolução de 1909*, objetivava dar fim ao poder do grupo xavierista⁴¹, e com esse movimento, foram organizadas as bases políticas que

⁴¹ No caso do grupo xavierista, o xeque-mate ao seu domínio aconteceu em 1909, quando muitos correligionários insatisfeitos aproveitaram o momento para manifestarem contra a sua gestão, e

governaram Goiás até a década de 1930. Em 1909, consagraram-se as lideranças vinculadas ao grupo caiadista, dentre elas, Antônio Ramos Caiado, o Totó Caiado, que se tornou o *homem forte* do estado, com representação significativa na esfera nacional (PALACÍN; MORAES, 1987).

O intervalo entre a chamada *revolução de 1909* até consolidação do poder dos Caiado no executivo estadual com João Alves de Castro, em 1917, foi um tempo de instabilidade política muito grande em que vários grupos se digladiaram no cenário político. Em meio a essas disputas oligárquicas, a instrução primária em Goiás, assim como em outros estados, ficou relegada ao plano secundário e como o estado, em vários momentos, não assumiu a manutenção da rede escolar, ela foi deixada sob a responsabilidade dos municípios.

No aspecto financeiro, a situação continuava “desagradável” resultante da “anarquia” que reinava no estado, e o quadro só começaria a melhorar a partir de 1917. De fato, há uma mudança no discurso oficial desse período, uma vez que os presidentes do estado começaram a exaltar as ações desenvolvidas por suas administrações como resultantes do “tino administrativo com que vem sendo dirigido não só pelos seus administradores, como também pelo Partido que nunca negou o seu apoio à administração estadual”. Contudo, Goiás, “apesar de sua pobreza e do esquecimento em que é tido nunca faltou aos seus compromissos e atravessou a crise universal com firmeza e prudência” e diferentemente de outros estados, não teria criado novos impostos, nem mesmo contraído novos empréstimos (MENSAGEM, 1917).

A ascensão dos Caiado ao executivo estadual aconteceu por meio de um acordo mediado pelo presidente Wenceslau Braz entre as facções políticas goianas representadas, de um lado, pelo Partido Democrata e seu delegado Antonio Ramos Caiado e, de outro, pelo Partido Republicano e seus representantes, Luiz Gonzaga Jayme e Francisco Leopoldo Rodrigues Jardim. Em conformidade com tal acordo,

antigos inimigos dos Bulhões, agora amigos e pertencentes ao grupo xavierista, tornaram-se favoráveis aos Bulhões. Foi organizada uma aliança improvável e inusitada que reuniu pessoas tradicionalmente inimigas: Leopoldo de Bulhões, Antonio Ramos Caiado, Braz Abrantes, Gonzaga Jayme. De um lado, a união estava selada pelo interesse imediato de afastar o grupo xavierista do poder, de outro, estava estabelecido o novo cenário dos confrontos políticos entre os grupos oligárquicos (MORAES, 1974; CAMPOS, 1987; ROSA, 1984).

João Alves de Castro foi eleito presidente do Estado, comprometendo os dois diretórios a reconhecer e empossar os candidatos⁴² (MENSAGEM, 1918).

O discurso elaborado pelos Caiado buscava a legitimidade de sua gestão, e também do Partido Democrata, assegurando a chamada *verdade eleitoral* que pode ser traduzida em um jogo de cartas marcadas, de acordos firmados não só para o executivo, mas também para o legislativo, já que os “referidos diretórios se obrigam a promover o reconhecimento de dezoito deputados democratas e seis deputados republicanos na próxima constituição da Câmara Legislativa do Estado” (MENSAGEM, 1917).

Nessa direção, o discurso de João Alves de Castro, em 1918, expunha detalhadamente “como fui governo” e analisava as eleições como de “alta significação consubstanciando de modo preciso, claro e insofismável o pensamento de todo o povo de minha terra”. O presidente intitulava-se o responsável primeiro para condenar “a política partidária” e impor “a política elevada, acessível a todos, política imparcial, alheia aos ódios, sem espírito de vinganças e irreduzível nos severos princípios de justiça, amparada pela lei e pelo direito”. Essa argumentação procurava validar o seu discurso ao reconhecer que até então a política partidária era a prática no Estado, mas que a sua gestão representaria uma ruptura com essa realidade, ou seja, não haveria partidarismo, mas consenso que possibilitaria a vitória dos representantes da lei e do direito, nesse caso, dos representantes do Partido Democrata (MENSAGEM, 1918).

A política elevada de acordos e conchavos foi posta em prática para aniquilar a oposição e firmar o poderio do grupo. As mensagens tinham um público alvo-preferencial, ou seja, o legislativo goiano, também alcançavam os coronéis que sustentavam as suas práticas políticas e eleitoreiras. Compreende-se então que esse discurso objetivava produzir uma nova realidade política, caracterizada pela tranqüilidade, pelo consenso, pela aceitação plena do grupo que se firmava no

⁴² Para Francisco Itami Campos (1987), com o acordo assinado entre o poder estadual e da União, foi “reforçado e consolidado o domínio estabelecido após 1912, formando-se o monolítico grupo político coordenado pelo Partido Democrata”. Nessa estrutura firmada, João Alves, como membro integrante da família Caiado, foi “catalizador de chefes políticos ainda divergentes”, mas também “fator de fortalecimento da composição política ‘democrata’, já que os Alves de Castro a partir daí vão se tornar elementos fundamentais dos quadros do poder estadual” (p. 78).

poder. Não haveria nessa nova realidade espaço para os conflitos, para a disputa. Era a supremacia dos Caiado⁴³.

A retomada dos ideais republicanos pelos Caiado pode ser explicada, amparada na reflexão de Serge Berstein (1998), pela necessidade de reafirmar a sua identificação como grupo que compartilhava uma cultura política republicana, como parte da família republicana, e, portanto, portadora de seus ideais considerava-se como responsável para a concretização dessa cultura. Ademais, havia o desejo do grupo de suprir uma “leitura comum do passado” (p. 351), que era identificado com os conflitos, as dívidas, a má administração do Estado, as paixões partidárias, o desrespeito à lei, ao direito e à justiça; também era necessário projetar para o futuro uma concepção de sociedade ideal “tal como a vêem os detentores dessa cultura e, para exprimir o todo, um discurso codificado em que vocabulário utilizado, as palavras-chave, as fórmulas repetitivas são portadoras de significação” (p. 351) e que convergem para uma mesma visão de mundo a ser compartilhada.

Eliane R. de Freitas Dutra (2002), analisando a obra de Serge Berstein, afirma que embora as culturas políticas estruturam comportamentos individuais, “são um fenômeno coletivo: afinal, são grupos inteiros que partilham postulados, grades de leitura, interpretações, proposições; utilizam-se de um mesmo tipo de discurso; se alinham com os mesmos símbolos; participam dos mesmos ritos” (p. 27).

Nesse sentido, a representação social apresentada pelos Caiado buscava legitimar o poder do grupo e informar os seus princípios norteadores no poder. O discurso inaugural do grupo ilustra essa compreensão, pois demarcava a retomada dos ideais republicanos, as palavras-chave, já que a sustentação do grupo era a “política republicana” que tinha por base “a verdade eleitoral e a mais completa garantia de todos os direitos”, também, “a *instrução popular*, política de ordem e de paz, de justiça e conagração dos espíritos” (MENSAGEM, 1918, grifo nosso). A retomada da instrução popular como pilar de sustentação da política goiana, fazia parte de uma construção discursiva de valorização de um ideário republicano pouco

⁴³ De acordo com Joaquim Carvalho Ferreira (1980), durante esse período, os presidentes foram: João Alves de Castro (1917-21), Eugênio Rodrigues Jardim (1921-1922), Miguel da Rocha Lima (1922-25), Brasil Ramos Caiado (1925-1929), Alfredo Lopes de Moraes (1929-1930). As sucessivas gestões dos Caiado sofreram críticas violentas dos estudiosos do período, em razão de um conjunto de práticas políticas condenáveis: manutenção do coronelismo acrescida de uma violência brutal, constantemente utilizada pelo grupo para manter-se no poder; apropriação indevida dos bens estatais; corrupção, dentre outras. A partir da Revolução de 1930 e da ascensão de Pedro Ludovico Teixeira, o discurso do atraso do estado no domínio caiadista incorporou-se às críticas já apresentadas.

explorado em Goiás, e que passou a sustentar o domínio caiadista. Os presidentes caiadistas utilizaram em seu favor, na esteira das grandes discussões nacionais, o discurso de valorização da instrução popular e de suas realizações.

No período em que se consolidou a hegemonia dos Caiado, estavam em franca ascensão as discussões e movimentos nacionais de contestação e revisão da República e da instrução republicana, que desaguaram nas reformas dos anos de 1920 e na difusão do ideário escolanovista. No entanto, alcançar os princípios republicanos propostos não era tão simples assim. O Partido Republicano continuou opositor insistente, e o presidente reclamava da “politicalha” posta em vigor que ganhava espaço nos jornais da capital (MENSAGEM, 1918). Não bastassem os problemas internos de auto-afirmação da oligarquia, um acontecimento mostra que as *arestas* não estavam tão aparadas como queria a situação no poder. Na tentativa de realizar novo acordo para as eleições federais, o governo da União solicitou do presidente do estado que intercedesse ao Partido Democrata, na direção do estado, requerendo o apoio para a reeleição do senador José Leopoldo de Bulhões Jardim⁴⁴.

O pronunciamento da Comissão Executiva do Partido Democrata revela os princípios que norteavam a política estadual:

Firmado, por iniciativa do Exmo.sr.dr. Presidente da República, um acordo entre os dois partidos políticos existentes neste Estado para as eleições presidenciais de dois de Março último de cujas cláusulas não consta a reeleição do Senador Bulhões [...] acordo que, convém notar-se, somente por nós foi cumprido quase que exclusivamente, porquanto os correligionários desse senador, nesta capital, nem sequer foram às urnas depositar os seus votos [...]. O ilustre senador Bulhões, porém, não querendo compreender os intuitos do digno Presidente da República e, ao contrário, procurando ver no seu gesto patriótico o propósito, que não é possível que houvesse e nem houve, estamos certos, de nos esmagar, de enfraquecer o nosso partido, que conta com o *apoio absoluto* de trinta e oito municípios dos quarenta e três existentes em Goiás, que tem a *solidariedade unânime* do Poder Legislativo, com exceção de cinco deputados que *foram cedidos ao Partido contrário* em consequência do dito acordo, que está amparado por esta população inteira, começou a agir, aqui e ali, em franca hostilidade ao Partido Democrata, já em cartas, já pela imprensa e já conseguindo do Ministro da Fazenda, de então, demissões de coletores federais, amigos nossos (MENSAGEM, 1918, grifo nosso).

⁴⁴ Quando à solicitação do presidente para que o poder estadual apoiasse, ou mesmo “não embarçasse” a reeleição do senador Bulhões, a comissão foi taxativa em negar o pedido. Nas eleições, a Comissão Executiva do Partido Democrata lançou o nome de Hermenegildo Lopes de Moraes, de Morrinhos, que foi o grande vitorioso. Houve estremecimento das relações entre o governo João Alves de Castro e a presidência da República, que só pôde ser restaurada no governo de Epitácio Pessoa (MENSAGEM, 1920).

De um lado, a resposta do Partido Democrata revela a imagem que construíra a de cumpridor de acordos, hegemônico nos municípios, representante maior do povo goiano. O discurso tentava neutralizar o adversário, manifestamente o senador Bulhões e o Partido Republicano que, contrários às regras estabelecidas pelo acordo anterior, ainda continuavam mantendo a política partidária. De outro, evidencia questões importantes da situação política da época: a) havia um movimento de afirmação de um único partido, o Democrata (sob o comando dos Caiado), e a tentativa de aniquilar a oposição, que, de fato, só continuaria a existir, conforme o discurso proferido, em virtude de cessão dos democratas, no acordo firmado; b) não obstante todos os esforços, a oposição continuava a dificultar a hegemonia do Partido Democrata, por intermédio da imprensa e da sua influência no poder central; c) a política de conagração, tão apregoada, só conseguiria ser posta em prática em razão da existência de um inimigo comum, depois disso, os acordos eram forçados e não lograriam muito êxito, a não ser o estritamente combinado.

O governo caiadista de João Alves de Castro enfatizou em seu discurso as suas grandes vitórias: a pacificação política do estado, com o predomínio do Partido Democrata, o saneamento financeiro, a reforma educacional e a efetivação da obrigatoriedade da instrução primária. A propaganda em torno do saneamento financeiro do Estado ganhou contornos significativos, já que o seu governo, ao desenvolver “forte campanha contra os que dilapidavam os cofres públicos”, possibilitou o fim do “regime de impunidade até então observado e tão prejudicial à moralidade administrativa”, aumentando a “arrecadação das rendas do Estado” e melhorando as suas “condições financeiras” (MENSAGEM, 1919).

Assim, o governo apresentou em 1920, a prestação de contas de que “a regeneração financeira de Goiás é um fato”, já que os seus orçamentos estariam “equilibrados definitivamente” e todas as dívidas do Estado haviam sido pagas, e o saldo líquido de 1919, “não está sujeito a dívida alguma” (MENSAGEM, 1920). O discurso enfatizava, portanto, o que teria sido um feito histórico de João Alves de Castro no período republicano: um saldo anual líquido livre de dívidas.

Constata-se, ainda, nesse discurso, o desejo de convencer o legislativo e a população de que o acordo que lhe possibilitou a ascensão à presidência foi a decisão mais acertada: a sua gestão pautava-se de acordo com princípios moralizadores, e a situação financeira tornava-se cada vez mais organizada, porque

ao assumir a liderança do Estado, estabelecera como meta de governo a preservação da chamada política republicana e a garantia de direitos à população, dentre eles, o da instrução popular. O governo alegava que havia feito todos os esforços para cumprir sua plataforma governamental e que deixaria o estado em uma situação econômica favorável, para que os demais pudessem dar prosseguimento à sua política.

No TAB. 1 pode-se verificar a evolução do saldo do tesouro de Goiás no período de 1889 a 1919, que demonstra a discussão acerca da situação econômica do Estado:

TABELA 1
Saldos do tesouro de Goiás (1889-1919)

Ano	Saldo	Ano	Saldo
1889	43:297\$602	1904	223:617\$224
1890	50:283\$657	1905	119:819\$013
1891	81:378\$233	1906	280:977\$122
1892	132:728\$250	1907	234:902\$065
1893	36:191\$924	1908	169:352\$008
1894	40:353\$763	1909	144:251\$925
1895	62:540\$392	1910	460:223\$549
1896	83:770\$452	1911	214:200\$949
1897	180:624\$247	1912	220:914\$774
1898	207:154\$736	1913	228:035\$025
1899	179:246\$633	1914	23:293\$342
1900	174:873\$402	1915	7:566\$790
1901	233:333\$728	1916	186:080\$868
1902	350:303\$362	1917	531:762\$431
1903	283:126\$899	1918	607:466\$455
		1919 ⁴⁵	1.340:720\$455

Fonte: MENSAGEM, 1920.

A TAB.1 apresenta alguns momentos pontuais em que houve um crescimento significativo do saldo, alternando-se com quedas bruscas, como a de 1892 para 1893, na gestão de Antonio José Caiado, a de 1904 para 1905, no governo de Xavier de Almeida, e a de 1913 para 1914, momento em que o Estado goiano vivia um momento muito acirrado de disputas oligárquicas.

Oscilações financeiras também marcaram o período caiadista, em alguns momentos, a euforia com o saldo positivo, em outros, as dificuldades advindas da

⁴⁵ “O saldo de todos estes exercícios até 1917 estavam sujeitos a dívidas dos respectivos exercícios ou dos anteriores. O saldo líquido, porém de 1919, [...] não está sujeito a dívida alguma [...]” (MENSAGEM, 1920).

recessão, e déficit orçamentário. No seu primeiro relato, Eugênio Jardim apresentava as dificuldades financeiras do Estado. Em 1923, salientava que a “excepcional prosperidade financeira” no quadriênio anterior, em sua avaliação decorrente do crescimento das exportações goianas durante a Primeira Guerra Mundial “permitiu ao meu ilustre e honrado antecessor, desembargador Alves de Castro, os muitos e valiosos serviços com que assinalou a sua fecunda e patriótica administração”, não obstante o momento ser de “dificuldades resultantes de profunda depressão nas suas fontes de receita” o que inibia, portanto, “a iniciativa de certos serviços” (MENSAGEM, 1923). Contudo, o discurso ressaltava que a instrução pública receberia a atenção do governo, pois “entendi, embora com sacrifício, de volver os olhos para o nosso aparelhamento escolar, o que em qualquer condição econômica ou financeira se impôs aos Governos patrióticos” (MENSAGEM, 1923). Nos documentos analisados, percebe-se a importância dispensada à instrução primária e à construção de uma estratégia de convencimento de que o governo estava atuando para alterar transformar a realidade educacional em Goiás: mesmo diante das dificuldades, o governo investiria na criação de novas escolas singulares, grupos escolares e aulas avulsas, provendo-os de professores competentes. Durante a gestão de Eugênio Jardim (1921-1922) o número de escolas isoladas aumentou de 125 para 156, e de grupos escolares de dois para cinco.

A gestão de Brasil Ramos Caiado (1925-1929) foi marcada por agitações, conflitos e violência⁴⁶: Na realidade, desde o início, havia muita oposição ao seu governo, que havia se negado “terminantemente” a divulgar um programa de governo “por julgar esses processos mero exibicionismo”. Contudo, assim que assumiu a administração do Estado, divulgou que “tem como escopo de sua administração difundir a instrução e desenvolver a viação”, já que para Goiás não haveria “maiores fatores de progresso e desenvolvimento que a viação e a instrução” (A INFORMAÇÃO GOYANA, ago./1925, p. 2). Assim, propunha: a) negociar com o governo da União o acordo que colocaria em execução a Lei federal n.º 16.782, de 13 de janeiro de 1925, que tratava da criação de escolas rurais, para as quais a União pagaria o salário dos professores e fiscais, e o governo estadual ficaria

⁴⁶ Marcaram essa gestão a passagem da Coluna Prestes por Goiás, a Revolta de Santa Dica, as revoltas de Rio Verde, e ao final de seu mandato uma cisão interna da elite dominante que culminou na chamada *Questão do Judiciário*.

responsável pelos edifícios e materiais escolares; b) reordenar a fiscalização escolar, já que “atualmente, os inspetores escolares são os juizes de Direito, municipais e distritais e sendo estes, com raras exceções, chefes políticos das localidades onde residem” não faziam satisfatoriamente seu trabalho. Por isso a fiscalização era precária, pois os juizes não tinham “a independência precisa para corrigir as faltas ou sanar as lacunas que, no exercício de seu cargo, cometem os professores [...]” (A INFORMAÇÃO GOYANA, ago./1925, p. 2)⁴⁷.

Ao longo da administração de Brasil Ramos Caiado, na luta para vencer os focos opositores, a questão educacional foi utilizada como mecanismo de formação das elites, em especial o ensino secundário, oferecido pelo Liceu de Goiás, que foi bastante valorizado no período.

1.3 Um morrinhense na presidência do estado

Em 1929, Alfredo Lopes de Moraes foi eleito presidente do estado. Durante a sua campanha eleitoral, as propagandas divulgadas pelo Partido Democrata destacavam como seus atributos, representar “o prestígio de uma família tradicional na política de Goiás, desde os tempos da monarquia, com fortes baluartes nos colégios do sul”; ter sido um dos “primeiros goianos que se inscreveram na ‘Coluna Caiado’ para a defesa de nosso território”; e finalmente, ser “antigo correligionário do Partido Democrata, onde vem servindo com lealdade, com dedicação e com o seu incontestável prestígio” (O DEMOCRATA, 14 jan.1927).

Ao analisar a ascensão dos Lopes de Moraes ao poder em 1929, Francisco Itami Campos (1987) afirma que entre os Caiado havia indícios claros de mudança no cenário político expressos com “uma quebra da tradição da família”, a eleição de um político que não pertencia ao clã: Alfredo Lopes de Moraes (p. 79). Ademais, algumas das propostas de Alfredo Lopes de Moraes estavam alinhadas com as da Aliança Liberal, como se percebe no seu discurso de apresentação do programa de governo, no qual enfatizava os princípios republicanos da democracia,

⁴⁷ Em outros estados, tais como São Paulo e Minas Gerais, os inspetores eram profissionais e funcionários do governo estadual.

da soberania popular, da ampliação do sufrágio e da liberdade do voto, uma vez que⁴⁸

é um dogma das democracias cercar o direito eleitoral de garantias que permitam ao povo manifestar com liberdade o seu pensamento, o desejo quando chamado para escolher os órgãos diretores do seu destino e aspirações. O intransigente respeito à liberdade eleitoral afasta o apelo a movimentos revolucionários e permite que, à agitação dos pleitos, suceda uma atmosfera de serenidade onde o civismo impele o adversário vencido a felicitar o candidato triunfante pela vitória alcançada nas urnas (A INFORMAÇÃO GOYANA, mar. 1929, p. 64)⁴⁹.

O cenário da época caracterizava-se pela agitação política crescente não só em Goiás, contra a gestão de Brasil Ramos Caiado, mas também no restante do país. A candidatura de um membro externo da oligarquia caiadista levou Alfredo Lopes de Moraes a tomar uma posição política, que nesse momento, se identificava com a Aliança Liberal. Assim, o seu discurso retomava os princípios republicanos já anunciados no governo João Alves de Castro, mas relegados ao esquecimento nas sucessivas gestões dos Caiado.

No entanto, o momento de candidatura caracterizou-se pela contradição e expressava a crise da política republicana: de um lado, um discurso afinado com os princípios republicanos relativos à garantia dos direitos eleitorais, à liberdade de expressão, ao respeito ao eleitor e à sua vontade; de outro, as práticas eleitorais destoavam completamente desse ideário, o jogo violento e de cartas marcadas que caracterizava as eleições em Goiás. A apresentação dos candidatos, feita pela Comissão do Partido Democrata, explicita a sua posição acerca da *verdade eleitoral*:

pedimos aos nossos chefes dos municípios – acatamento da nossa deliberação, – não permitindo que um voto sequer, seja desviado da nossa chapa, para quem quer que seja. Consideramos ato de indisciplina partidária e de desobediência política qualquer extravio de votos, dos nomes indicados em favor de candidato avulso. Aproveitamos ensejo para fazer essa declaração, afim de evitar situações equívocas (O DEMOCRATA, 14 jan.1929).

⁴⁸ De acordo com Boris Fausto (1987), “a Aliança Liberal era uma coligação de oligarquias dissidentes cujos nomes ilustres não visavam outra coisa senão pressionar a burguesia de São Paulo e obter concessões. [...] a possibilidade de contar com a articulação dos ‘tenentes’ e o apoio das classes médias eram os elementos capazes de alterar os dados de uma tranqüila sucessão” (p. 97). Dentre os itens que compunham a seu programa de governo destacavam-se: a defesa das liberdades individuais, a anistia para os tenentes e a reforma política para assegurar a verdade eleitoral (FAUSTO, 1990).

⁴⁹ O discurso foi pronunciado durante um banquete oferecido a Alfredo Lopes de Moraes, na então capital do estado, cidade de Goiás, pela Comissão Executiva do Partido Democrata, e foi publicado pela revista *A Informação Goyana* nos meses de março e abril de 1929.

No que tange à instrução primária, o discurso de Alfredo Lopes retomava as idéias de Miguel Couto de que a educação do povo, apesar de não ser o único, era um problema nacional que “reclamava a atenção dos poderes públicos”. Assim, o governo deveria “empregar todos os melhores esforços no sentido de difundir a instrução em todos os seus graus” e o Estado deveria seguir “dentro dos nossos recursos financeiros, os exemplos de São Paulo e Minas Gerais, modernizando o ensino e pondo-o ao alcance de todos os que dele necessitem” (*A INFORMAÇÃO GOYANA*, mar.1929, p. 64).

A gestão de Alfredo Lopes de Moraes foi conturbada por inúmeras dificuldades que o levaram à renúncia: o seu secretariado contava com políticos alheios ao grupo da Capital, o que desagradou aos Caiado, havia a pressão dos Caiado, e ainda, a oposição dos grupos vinculados à Aliança Liberal que desejavam uma gestão independente do grupo caiadista⁵⁰. Para Joaquim Rosa (1974), “havia uma leve esperança de surgir o rompimento do doutor Alfredo de Moraes com Totó, já que o presidente de Goiás não integrava o grupo nepotista da oligarquia, e era do grupo metido a ‘independente’ dos políticos de Morrinhos”⁵¹ (p. 95).

No entanto, a ruptura não ocorreu e as pressões provocaram a renúncia de Alfredo Lopes de Moraes e encerrou-se um período da história goiana, o do mando caiadista e o fim da Primeira República. Durante o seu mandato, ainda que curto, houve embates e conflitos na política goiana e disputas acerca da legitimidade dos grupos detentores da cultura política republicana.

Durante a Primeira República, os conflitos políticos em Goiás ocorreram também em razão da elaboração, difusão e legitimidade da cultura política. No âmbito educacional uma série de questões ocupou papel central no cenário político: a constituição e ampliação da rede escolar, as disputas acerca das responsabilidades dos entes federados, a construção de novas representações sociais para a instrução primária e seu papel na conformação de uma sociedade

⁵⁰ Em seu secretariado destacou-se José Gumercindo Márquez Otero, Secretário do Interior e Justiça, que comandou a reforma da instrução pública de 1930. Gumercindo Otero foi para Morrinhos para exercer a medicina. Era enteado do presidente do estado e fazia parte do grupo político da cidade (FONTES, 1980).

⁵¹ Totó Caiado era o apelido dado ao senador Antonio Ramos Caiado que exerceu um papel central na política goiana no período de 1909 a 1930. De acordo com Miriam Bianca Amaral Ribeiro (1998) “de posse de boa parte do capital político acumulado durante a hegemonia dos Bulhões e do período Xavier Almeida, Totó Caiado via-se na iminência de tornar realidade o projeto desenvolvido desde o século anterior” (p. 230-231).

civilizada, os discursos sobre ação das elites estaduais, assuntos centrais a próximo abordados no capítulo 2.

2 A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA EM GOIÁS NA PRIMEIRA REPÚBLICA

*Voltei. Ninguém me conhecia. Nem eu reconhecia alguém.
 Quarenta e cinco anos decorridos.
 Procurava o passado no presente e lentamente fui identificando a minha gente.
 Minha escola primária. A sombra da velha Mestreira.
 A casa, tal como antes. Sua pedra escorando a pesada porta.
 Quanto daria por um daqueles duros bancos onde me sentava,
 nas mãos a carta de "ABC", a cartilha de soletrar,
 separar vogais e consoantes. Repassar folha por folha,
 gaguejando lições num aprendizado demorado e tardo.
 Afinal, vencer e mudar de livro.*

Cora Coralina

As representações acerca da escola expressas nas memórias de Cora Coralina (1987) revelam referências que foram construídas e balizaram a configuração da escola moderna: os espaços escolares, o mobiliário, os livros de leitura, o tempo do aprendizado, a centralidade da escola para a construção de uma sociedade civilizada.

No século XIX ocorreu na sociedade ocidental um movimento crescente em torno da escolarização no que tange à configuração de uma forma escolar caracterizada por três elementos constitutivos da instituição escolar: o espaço, o tempo e a relação pedagógica. Diana Gonçalves Vidal (2005), analisando a obra *L'école primaire française*, de Guy Vincent, afirma que o autor percebia a gênese desse modelo na organização da escola lassalista da França do final do século XVII que acrescentava aos preceitos católicos as regras de civilidade e impunha normas impessoais de conduta no tocante aos castigos corporais. O processo de constituição da forma escolar contou também com a prática da instrução simultânea, o uso do quadro-negro como aparato didático, a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola "assegurando a freqüência às classes sucessivas com vista a completar o ciclo de aprendizagens, por meio de um intenso registro das atividades e de celebração de um contrato escrito entre escola e pais ou responsáveis pelos estudantes" (VIDAL, 2005, p. 38). Em que pesem as mudanças ocorridas na escola francesa, ao longo do século XIX, "Guy Vicent considerava que a forma escolar criada por La Salle havia sido mantida em sua essência (permanecendo como tal até os dias de hoje)" (p.38).

De acordo com Rosa Fátima de Souza (2006), ao longo do século XIX, “a moderna organização da escola primária tornou-se modelo cultural em circulação adotado por vários países, resguardadas as peculiaridades locais” (p. 36). Ao analisar as experiências de organização da escola primária que ocorreram no século XIX, na França, Inglaterra, Espanha e Estados Unidos, dentre outras, a autora apresenta as questões norteadoras do modelo em circulação: a classificação homogênea dos alunos e seus critérios definidores (idade, nível de conhecimento); a distribuição do conhecimento a ser ensinado aos alunos e a organização do tempo escolar; o ensino simultâneo e a distribuição em salas de aula; a construção dos edifícios escolares; o método intuitivo. Conclui que, no final do século XIX, “a escola primária encontrava-se configurada como a conhecemos hoje” (SOUZA, 1998, p. 38).

Luciano Mendes de Faria Filho (2003) afirma que, naquele período, o primeiro nível de educação escolar também passou por mudanças significativas no Brasil. A constituição do Império, no início do século, regulamentou as chamadas escolas de primeiras letras que eram destinadas à formação das “classes inferiores da sociedade” e que objetivavam “generalizar os rudimentos do saber, ler, escrever e contar” (p. 136). Ao longo do Império, com a “paulatina importância da instituição escolar”, ocorreu a substituição das escolas de primeiras letras pela instrução elementar (p. 138). A partir da década de 1860, em diversas províncias com uma ainda “frágil tradição de busca de estabelecimento de um mínimo de organicidade e articulação entre os poderes instituídos, é que vai adquirindo consistência a idéia da necessidade de uma ‘instrução’ ou ‘educação primária’” (p. 139).

O debate sobre a instrução pública em Goiás também ganhou efervescência ainda no final do período imperial, assim como em várias outras províncias brasileiras⁵². A propaganda republicana, desde a década de 1870, criticava duramente a educação oferecida no período imperial. Os republicanos afirmavam que a educação fizera do povo *um ente enfermo e inválido* e somente o desenvolvimento da instrução popular levaria ao progresso e à civilização, e também possibilitaria ao povo assumir papel ativo no cenário político. Em outras palavras, o

⁵² Por mais instigante que seja a discussão sobre a instrução pública no Império, não se pretende aprofundar tal problemática, mas apenas discutir algumas questões importantes para a compreensão da realidade educacional do Estado na Primeira República. Um dos estudos recentes sobre a instrução elementar imperial em Goiás é a tese *A instrução primária na Província de Goiás no século XIX* de Sandra Elaine Aires de Abreu (2006).

povo efetivamente tornar-se-ia povo-cidadão, e para efetuar essa transformação era necessário um modelo de educação que permitisse a participação popular no processo decisório do país (BRESCIANI, 1976)⁵³. Para que essa transformação se tornasse prática, uma das soluções era a obrigatoriedade do ensino.

Cabe assinalar que, desde o Império, a discussão acerca da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino primário ganhou o cenário dos debates políticos. De acordo com Cynthia Greive Veiga (2005), a institucionalização da obrigatoriedade escolar compôs o cenário de produção das civilizações ocidentais em diferentes períodos do século XIX, e pode ser compreendida como um “acontecimento predominantemente político” que “esteve relacionado à necessidade sociocultural de produção da consciência de um pertencimento nacional” (p. 77). A autora fez um levantamento sobre o período em que a obrigatoriedade, a gratuidade e a laicização constaram das legislações da França e de Portugal e afirma que o estabelecimento desses preceitos “não se fizeram em bloco” (p. 81).

A obrigatoriedade escolar foi assumida como projeto pelas elites políticas e intelectuais, que objetivavam a constituição da identidade coletiva da população, sendo a escola a unidade de referência civilizatória. Assim, no “acontecimento da obrigatoriedade escolar esteve a ambição de inscrever o povo no tempo da civilização” (VEIGA, 2005, p. 77) e considerando a “prescrição constitucional o Brasil foi um dos primeiros países, senão o primeiro, a estabelecer a gratuidade escolar em uma Constituição” (p. 81).

No entanto, com o Ato Adicional de 1834, a instrução elementar se fez de forma regionalizada e descentralizada, uma vez que esteve sob a responsabilidade das províncias. O Ato Adicional de 1834 foi uma emenda constitucional que objetivou amenizar os conflitos do período regencial. De acordo com Newton Sucupira (2001), dentre as competências legislativas atribuídas às assembleias provinciais, constava a de legislar “sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la” (p. 61). O estudo de André Paulo Castanha (2006) avalia que, após o Ato Adicional, “forças conservadoras desencadearam uma série de medidas que ao longo do tempo minimizaram a ação das províncias” (p. 186). O autor, ao comparar a legislação educacional produzida nas províncias e na corte,

⁵³ O estudo de Maria Stella Bresciani (1976) toma como *locus* o estado de São Paulo no período de 1850 e 1910 em que o projeto republicano para a instrução primária ganhou corpo, especialmente, com a criação dos grupos escolares.

afirma que “não há dúvidas de que o núcleo conservador localizado no Rio de Janeiro tenha sido a força irradiadora de um projeto de Estado e de sociedade, também via instrução pública” (p. 187). Nesse cenário, “a regulamentação da obrigatoriedade da frequência escolar foi, portanto, função das legislações provinciais” (VEIGA, 2005, p. 82), e as discussões e ações ficaram restritas aos limites regionais avançando lentamente do século XIX para o XX.

Em Goiás, inicialmente, a obrigatoriedade do ensino foi estabelecida pela Lei n.º 13 de 1835, que determinava a obrigatoriedade dos pais de família em oferecer instrução primária a seus filhos de cinco a quatorze anos, nas escolas particulares ou públicas ou em sua própria casa (ABREU, 2006)⁵⁴. Na análise de Ana Maria Gonçalves (2006), durante o período de 1835 a 1855 as “dificuldades financeiras e o lento progresso da instrução pública no estado trazem um diagnóstico frustrante, indicando a necessidade de reforma” (p. 3).

De acordo com Sandra Eliane Aires de Abreu (2006), a discussão sobre a obrigatoriedade e gratuidade do ensino retornou ao cenário político goiano na década de 1860, “quando José Martins Pereira de Alencastre, presidente da província decretou obrigatório o ensino de instrução primária” (p. 71). No entanto, em 1872, o presidente da província ainda relatava as controvérsias em torno da decretação do ensino obrigatório. Naquele momento, o debate político sobre a obrigatoriedade esbarrava nas disputas do monopólio da instrução pelo Estado. Para corroborar a sua posição, contrária à obrigatoriedade, o presidente utilizou como instrumento de legitimação de sua argumentação uma correspondência trocada entre autoridades francesas, na qual o bispo de Orleans afirmava que o ensino obrigatório era “a mais abominável das tiranias”, já que obrigava os pais a confiarem ao Estado “o que lhes é mais querido no mundo, seus filhos” (RELATÓRIO, 1872)⁵⁵. O discurso do presidente da província alinhava-se com um debate muito acirrado no século XIX, entre o *governo do estado* e o *governo da casa*, e reafirmava a posição da família como detentora do monopólio do educar, o que não se coadunaria com uma escola obrigatória e estatal⁵⁶.

⁵⁴ A Lei n.º 13 de 1835 foi elaborada com base na lei mineira do mesmo ano e sofreu em Goiás pequenas alterações “naquilo que as possibilidades e conveniências locais se opunham como impeditivas ou no que lhe pareceu mais consentâneo à dinâmica regional” (SILVA, 1975, p.50).

⁵⁵ Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Goyaz pelo presidente da província.

⁵⁶ De acordo com Luciano Mendes de Faria Filho (2003) no Brasil, ao longo do século XIX, a educação escolar foi “progressivamente, assumindo as características de uma luta do governo do estado contra o governo da casa. Nestes termos, simbolicamente, afastar a escola do recinto

Nos relatórios posteriores, outras justificativas foram acrescentadas, para que a província de Goiás não efetivasse a obrigatoriedade, dentre elas, a mais utilizada foi a falta de recursos financeiros para a manutenção das escolas. Não obstante essas justificativas, na década de 1880, a obrigatoriedade foi reafirmada em Goiás, por meio de uma série de reformas concretizadas com os regulamentos de 1884, 1886 e 1887⁵⁷.

De acordo com o regulamento de 1884, a obrigatoriedade da frequência escolar em Goiás também obedecia aos quesitos distância, idade e gênero: para os meninos de sete a treze anos residentes a uma distância inferior a dois quilômetros da escola, e para as meninas, de seis a onze anos se morassem até a um quilômetro da escola⁵⁸. Em outras palavras, “a obrigação do ensino não compreenderá as crianças residentes em uma distância da escola superior a dois quilômetros sendo do sexo masculino, e a um quilômetro, sendo do sexo feminino” (GOYAZ, 1884). Diante da realidade goiana, marcada pela dispersão populacional nas áreas rurais e pelas longas distâncias, a restrição de obrigatoriedade para aqueles que residiam nas proximidades das escolas dificultava, significativamente, o acesso da população que morava nas fazendas, distantes das vilas.

O regulamento estabelecia também que os pais ou responsáveis pelas crianças em idade escolar, proprietários de estabelecimentos rurais que tivessem crianças a seu serviço eram “obrigados à inscrevê-los em alguma escola pública ou particular ou a dar-lhes o ensino em domicílio”, e o inspetor paroquial deveria “proceder o arrolamento dos meninos” para, em prazo marcado, “inscreverem os meninos” e “obrigá-los à frequência” (GOYAZ, 1884). A leitura atenta do regulamento permite perceber dois movimentos das autoridades goianas: de um lado, seguindo a tendência de outras províncias, decretava-se a obrigatoriedade da frequência à escola, e de outro, atribuía aos pais, responsáveis ou proprietários rurais a

doméstico, significava afasta-la também das tradições culturais e políticas a partir das quais o espaço doméstico organizava-se e dava a ver” (p. 146).

⁵⁷ O regulamento provincial da instrução pública goiana de 1884 – em comparação com as primeiras normatizações republicanas e até mesmo com a última legislação do Império, o regulamento de 1887 –, pode ser considerado avançado, já que garantia, dentre outros aspectos, a obrigatoriedade como um direito e dever do Estado e a educação escolar para adultos. O estudo de Sandra Elaine Aires Abreu (2006) analisa, no período de 1872 a 1880, a criação de escolas de primeiras letras noturnas para adultos.

⁵⁸ De acordo com Cynthia Greive Veiga (2005) em Minas Gerais, a obrigatoriedade do ensino obedecia aos quesitos de distância, idade e gênero. Foi instituída em 1835 para os meninos, e, em 1882, para as meninas. A autora afirma ainda que houve poucas alterações nos requisitos para o seu cumprimento ao longo do Império.

responsabilidade de garantir o acesso ou mesmo o oferecimento do ensino obrigatório. No entanto, na prática, não alterou a realidade educacional, já que as dificuldades da província em prover escolas para todos e dos pais em manter os filhos em escolas particulares, além da precariedade da fiscalização, impediram que o ensino obrigatório se tornasse realidade, e apenas um pequeno grupo tinha acesso ao ensino primário.

Ao analisar a educação brasileira após a edição do Ato Adicional de 1834, André Paulo Castanha (2006) afirma que, no século XIX, “não havia condições históricas para resolver o problema da escola pública” (p. 191), uma vez que as condições econômicas, políticas, sociais, materiais e humanas não eram suficientes para a difusão de escolas por todo território habitado. Ademais, o Brasil era um país basicamente rural, com população dispersa, com dificuldades de comunicação e transporte, e a base de sua organização era a escravidão. Nessa realidade, a escola “era uma instituição em processo de constituição e, por isso disputava com outras entidades e outros interesses da população” (p. 191).

À semelhança da realidade analisada por André Paulo Castanha (2006), a província goiana teve muitas dificuldades em manter as escolas e, apesar de a legislação estabelecer que “o presidente da província” daria “maior ou menor desenvolvimento ao ensino, conforme as circunstâncias locais” (GOYAZ, 1884), efetivamente essa medida não se traduziu em práticas concretas de ampliação da rede escolar, o que impossibilitou à maioria da população o acesso à instrução primária.

De acordo com Genesco Ferreira Bretas (1991), ao final do Império, Goiás possuía cerca de 158 mil habitantes, dos quais de 15 a 18% estavam em idade escolar. No entanto, apenas 10% recebiam instrução, ou seja, 90% das crianças residentes na zona rural, nas áreas periféricas das cidades, vilas e povoados não recebiam formação escolar institucionalizada. Porém, convém ressaltar que muitas famílias mantinham suas escolas domésticas que ficavam fora da jurisdição estatal e também não compunham os números oficiais⁵⁹.

⁵⁹ Genesco Ferreira Bretas (1991) salienta que apenas uma pequena elite se formava nas escolas goianas, e “para prover as funções mínimas da classe alta e média dessas localidades como as de intendentes, juizes de paz, promotores, tabeliões, escrivães, comerciantes e fazendeiros dos quais deveriam sair os coronéis, os majores e os capitães da Guarda Nacional, todos possuindo não mais que a instrução primária” (p. 421).

A instrução primária foi considerada pelo movimento republicano uma grande problemática nacional, destacada mesmo antes da instalação da República em 1889. Uma das críticas mais contundentes feita pelos republicanos à monarquia era referente à situação de abandono da instrução pública. O manifesto dos participantes do Congresso Republicano de 1887 enfatizava o

abandono da instrução pública, para que o povo continue imerso nas trevas da ignorância, com prejuízo da independência pessoal dos cidadãos e da força fecundante do trabalho que tão útil deverá ser ao Estado, mas que só é poderoso, eficiente e criador quando animado pelo influxo da inteligência esclarecida (MANIFESTO, 1973, p. 86).

Em sua obra *A província*, editada pela primeira vez em 1870, Tavares Bastos (1997) já afirmava que “todos os esforços no sentido de combater a ignorancia e a rudeza do povo estacam diante da questão financeira” e concluía que “não há systema de instrucção efficaz sem dispendio de muito dinheiro”, e que para que tivéssemos um regime político baseado no sufrágio universal, a instrução popular precisaria “absorver toda a somma da actual receita de cada provincia do império” (p. 238)⁶⁰. A comparação entre os gastos feitos com a instrução primária por alguns estados norte-americanos e pelas províncias brasileiras leva à conclusão de que, se o Brasil se espelhasse naquela realidade, “a receita de suas vinte provincias, que aliás applicam ao seu atrazado e lento ensino publico a modestissima quantia de 2.680 contos, inferior à metade do que despende com o mesmo serviço só a cidade de New York”, não seria o suficiente para equiparar os gastos com instrução pública por pessoa entre os estados dos dois países, uma vez que as “consignações actuaes dos orçamentos geral e provincial” indicavam que a média dos Estados Unidos era aproximadamente dez vez maior (BASTOS, 1997, p. 239).

Essa situação legitimava o discurso e as exigências republicanas por uma ação mais eficaz do Estado em prol da instrução pública, que compunha a lista dos direitos exigidos pelos manifestantes, dentre os quais eram enfatizados o sufrágio universal, a liberdade de expressão, de culto, de associação, de propriedade e de ensino, a inviolabilidade da propriedade. A proposição da liberdade de ensino

⁶⁰ Nessa obra, manteve-se a grafia da época, que aparece até mesmo na edição de 1997, como *fac-similar*.

coincidia também com as exigências do Manifesto de 1870⁶¹. Entretanto, durante os trinta primeiros anos republicanos, mesmo com o reconhecimento da importância da instrução pública para a formação do povo e para o exercício da cidadania, a maioria dos estados enfrentou muitas dificuldades na expansão e difusão do ensino primário e a rede escolar cresceu lentamente nesse período.

Analisando a propaganda republicana, Maria Stella Bresciani (1976) declara que, para os republicanos, para alcançar a liberdade e o engrandecimento da nação seriam necessários transpor a ignorância popular e formar a opinião do povo, tarefas atribuídas respectivamente à escola e à imprensa. Nessa direção, a emancipação da sociedade e a consciência popular só poderiam ser alcançadas por meio da instrução, em especial a primária, que deveria se espalhar por todos os recantos nacionais. Para romper com a realidade vigente no Império, os republicanos deveriam realizar ações efetivas: construção de edifícios escolares, estabelecimento de condições para a formação e o exercício da docência.

Considerando o ideal republicano de instrução primária como formação do povo-cidadão, Marlos Bessa Mendes da Rocha (2004) assinala que a questão educacional na República decorria de uma reflexão política, uma vez que um povo sem instrução não poderia ancorar os processos decisórios do país, ou, nas palavras de Maria Stella Bresciani (1976), não poderia constituir-se em uma nação. Uma tarefa primordial para os republicanos, portanto, era a difusão da instrução para a formação do povo-cidadão, discurso comum à fala republicana também em Goiás.

No que tange à garantia dos direitos, a questão educacional era alvo do ímpeto legislador republicano desde o início do governo provisório, graças ao Decreto n.º 6, que suprimiu o voto censitário e estipulou o saber ler e escrever como condição para a participação eleitoral, bem como o Decreto n.º 7, que determinava como competência dos estados o oferecimento da instrução pública (CURY, 2001, p.72). Essas medidas mantiveram a exclusão da participação política institucionalizada de uma parcela significativa da massa populacional, já que os alfabetizados compunham o grupo minoritário da população brasileira. Essa exclusão adveio de um movimento crescente de restrição da cidadania que culminou no período imperial com a reforma eleitoral de 1881, que reduziu a participação

⁶¹ “O Manifesto Republicano surge em 1870 na forma de um texto político que legitima a criação de um espaço de crítica às instituições vigentes” (BRESCIANI, 1993, p. 125).

eleitoral de 13% da população livre, em 1872, para 0,8%, em 1886⁶² (CARVALHO, 1996).

No período republicano, se de um lado, a vinculação da alfabetização à participação política esteve ligada à exigência da formação do povo-cidadão em condições de exercer uma cidadania ativa, de outro, o governo central se desobrigou de oferecer instrução básica, uma vez que delegou aos estados federados a responsabilidade de educar, o que tornou muito lenta a expansão da rede escolar, o que se refletiu também no número de eleitores, já que o aumento do eleitorado aconteceu muito vagorosamente: em 1894, quando vigorava apenas o critério da alfabetização para a participação eleitoral, havia apenas 2,2% da população total apta e, em 1922, esse índice era de apenas 2,9%. De acordo com José Murilo de Carvalho (1996), o “índice de participação nas eleições primárias anteriores à lei de 1881 só foi superado em 1945, 64 anos mais tarde, após quatro mudanças de regime, três delas feitas em nome da ampliação da cidadania” (p. 361).

Conforme Carlos Roberto Jamil Cury (2001), a educação foi discutida várias vezes no Congresso Constituinte Republicano de 1890-1891, resultando em um texto constitucional que manteve a instrução primária sob responsabilidade dos estados e municípios. A oferta do ensino secundário ficou sob a responsabilidade dos estados, mas também poderia ser mantido pela união ou pela iniciativa privada. A União tinha o controle oficial do ensino superior que também poderia ser oferecido pelos estados e a iniciativa privada. Com a separação entre o Estado e a Igreja, foi deliberado o caráter não-religioso para a escola pública. Finalmente, um aspecto central no contexto dessa discussão foi a omissão da gratuidade justificada pelo princípio do federalismo, segundo o qual cada estado deveria responsabilizar-se por sua rede primária, e da obrigatoriedade, que não foi aprovada na Constituição, “seja por causa do federalismo, seja sobretudo pela impregnação do princípio liberal de que a individualidade é uma conquista progressiva do indivíduo que desenvolve progressiva e esforçadamente a sua *virtus*” (CURY, 2001, p. 78).

As diferentes administrações do Estado republicano em Goiás assumiram, ao longo da Primeira República, posições diversas acerca da instrução primária. Em 1895, o então presidente do Estado, José Ignácio Xavier de Brito, que assinou a

⁶² Até a reforma eleitoral de 1881, o critério estabelecido pela Constituição de 1824 para seleção dos eleitores era a renda “fundada no suposto de que a participação eleitoral só deveria ser exercida por aqueles que pudessem manifestar autonomia nas suas escolhas. Ora, introduziu-se agora uma nova exigência: a de que era preciso saber ler e escrever” (ROCHA, 2004, p. 61).

reforma de 1893, fez um discurso inflamado sobre o papel da educação para o regime republicano, ressaltando que

nos países, como o nosso, regidos pelo sistema republicano, a educação e a instrução são uma necessidade vital. Necessário é, pois, a sua difusão para que o povo por esse meio, seja esclarecido, e possa compreender a missão sublime que tem de preencher em sua pátria.

Um país que se constitui sem o elemento poderoso da instrução popular, diz um notável pensador – não se firma em bases sólidas e seguras (MENSAGEM, 1895).

Nas palavras do presidente, estão presentes as idéias de educação e de instrução. O termo educação foi pouco usado pelos presidentes goianos para designar a formação oferecida nas instituições escolares. Para Rosa Fátima de Souza (2004), os reformadores paulistas no início da República ressaltavam o papel da educação, mais do que a instrução, como finalidade fundamental do ensino primário e que a distinção entre educar e instruir não “era simples questão de semântica”, pois a educação “pressupunha um compromisso com a formação integral da criança” que ultrapassava a simples transmissão dos conhecimentos dados pela instrução e se destinava fundamentalmente à formação do caráter “mediante a aprendizagem social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívicos-patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade” (p. 127). Em Goiás, essa concepção ampliada de formação foi sendo moldada ao longo do período republicano e, na década de 1920, ganhou relevância no cenário estadual.

Em 1905, em relatório endereçado ao presidente do estado, o secretário de Instrução, Indústria, Terras e Obras Públicas apresentou a sua compreensão da instrução pública para o desenvolvimento do país:

A civilização do país, seja qual for o aspecto sob que a consideremos, tem por principal motor o adiantamento intelectual de todas as classes da população.

Não há nada tão grande quanto a instrução de um povo, ensinava Dupont White: ‘Na proporção estrita dessa grandeza deve estar para com ela a generosidade do Estado’ (RELATÓRIO, 1905).

A instrução, desde as primeiras ações dos republicanos, foi apresentada como mola propulsora para o progresso, o crescimento da nação, instrumento da civilização da massa inculta que tomava conta do interior do país. Por outro lado, embora, fundamental para o republicanismo, a instrução ficou à mercê dos

interesses das oligarquias estaduais, o que provocou a precariedade da rede escolar, os problemas advindos dos poucos investimentos e, especialmente, a dificuldade em prover escolas para todas as crianças em idade escolar. Mesmo considerando que a elite dirigente reconhecia a necessidade de instrução pública para “todos os filhos desta terra”, pois “todo o nosso progresso depende do grau de instrução do povo, que não poderá progredir sem compreender os seus direitos de cidadãos, ignorando quais são os seus direitos e deveres” (MENSAGEM, 1914), a situação educacional em Goiás sofreu lenta transformação.

2.1 A organização da instrução primária nos primórdios republicanos: as reformas de 1893 e 1898

O início da República marcou um intenso movimento reformador em vários estados, dentre os quais se podem destacar: São Paulo (1890), Minas Gerais (1892), Maranhão (1890 e 1891), Rio Grande do Norte (1892), Distrito Federal (1890-1892). Reforma também foi um termo amplamente utilizado pelos presidentes de Goiás nos primeiros tempos republicanos ao falarem da necessidade da ação do Estado em relação à instrução pública: a situação era insatisfatória e precisava de alterações, mudanças, transformações, e a recorrência a propostas de reformas como a solução para os problemas educacionais. Oscár Leal (1980), em suas memórias de viagens, narra a sua passagem, em 1890, pelo povoado de Ritão, na fronteira entre Minas Gerais e Goiás e registrava sua impressão acerca da situação das escolas republicanas⁶³:

Infelizmente a republica ainda até esta data não cuidou da reforma da instrução publica e as escolas que por exemplo conta o Estado de Goyaz além de serem em numero limitadissimo são na maior parte regidas por homens pouco habilitados e diligentes (p. 33)⁶⁴.

Para justificar a necessidade de reforma, os documentos presidenciais inúmeras vezes fazem referência aos problemas enfrentados para a organização da

⁶³ Ritão corresponde atualmente à cidade de Itumbiara, limite sul de Goiás com Minas Gerais.

⁶⁴ Manteve-se a grafia conforme está publicada na obra consultada de Oscár Leal (1980).

instrução pública em Goiás. As dificuldades apontadas podem ser agrupadas em três grandes blocos: a) as dificuldades financeiras do governo estadual para criar e manter a rede de escolas primárias; b) a atuação dos municípios que não cumpriam a sua função constitucional; c) a falta de profissionais capacitados para o exercício do magistério.

No entanto, outras questões também reclamaram a atenção da elite política goiana. Tomando como referência as reformas de 1893 e 1898, podem ser destacados alguns princípios norteadores da instrução primária em Goiás vigentes nas primeiras décadas republicanas, dentre eles: a organização do ensino primário, a seleção dos professores, a direção e a fiscalização do ensino.

Diferentemente das discussões acirradas em torno da obrigatoriedade e gratuidade do ensino durante o período imperial, na República, o foco recaiu sobre a esfera administrativa responsável pela manutenção das escolas. Assim, as reformas de 1893 e 1898 determinavam a obrigatoriedade e gratuidade do ensino apenas para as escolas públicas das cidades, vilas e povoações. Essa restrição da obrigatoriedade à zona urbana mantinha a exclusão de grande parte da população goiana da escolarização.

No que tange à laicidade, pode-se perceber que ainda não era uma situação totalmente aceita. Um indício desse conflito pode ser encontrado no livro da Secretaria de Governo, quando no início do ano de 1890, em ofício da junta governativa, as práticas de visitação do clero às escolas foram proibidas. Segundo o documento “constando-nos que de há muito é tolerada a prática de visitarem os frades as escolas públicas, desta capital, uma e duas vezes por semana, afim de ministrarem aos alunos o ensino religioso, já a cargo dos professores, e sendo, hoje tal intervenção no ensino contrária a nova ordem de causas criadas pelo Decreto do governo que estabelece a separação da Igreja e do Estado a mais completa liberdade de cultos, vos recomendamos, que providencieis no sentido de ser interrompida semelhante prática” (GOYAZ, Livro 946).

Importa ressaltar que as legislações de 1893 e 1898 também não apresentaram o princípio da laicidade, definindo apenas os critérios da gratuidade e da obrigatoriedade. Apenas o regulamento de 1893 apresentava em seu artigo 1º que o ensino primário seria “gratuito e leigo”. Essa é a única referência que aparece da laicidade na instrução primária goiana do período, o que poderia indicar a dificuldade das elites goianas em concretizar um ideal muito distante da realidade

vivenciada no estado, uma vez que o clero constituía parte significativa da elite letrada das cidades goianas e esteve constantemente presente na vida cotidiana das comunidades locais, sobretudo no espaço escolar.

O regulamento permitia também que as “escolas confessionais e o ensino em família sob vigilância de seus chefes” continuassem a funcionar “inteiramente livres e isentas de qualquer inspeção oficial”, desde que se limitassem “ao ensino da respectiva doutrina”. A afirmação de que as escolas confessionais que ferissem esse princípio – o de limitar-se ao ensino de sua própria doutrina – seriam “equiparadas a qualquer outro estabelecimento de instrução particular, e sujeitas as regras para eles estabelecidas neste regulamento” não alterava a plena liberdade concedida às escolas religiosas (GOYAZ, 1894)⁶⁵.

Tal advertência não era também inibidor poderoso, uma vez que as exigências para a abertura de uma escola particular eram muito brandas, pois qualquer brasileiro ou estrangeiro poderia solicitar aos conselhos literários dos municípios a abertura de estabelecimentos educacionais desde que provasse que o edifício possuía boas condições de higiene e, quando em funcionamento, a escola permitisse a inspeção das autoridades e enviassem os mapas de matrícula e frequência semestralmente, oferecendo, sempre que solicitadas, as devidas informações⁶⁶. A inspeção, dispõe o regulamento, “limitar-se-á a verificar se é contrário á moral ou a saúde dos alunos” (GOYAZ, 1894).

De acordo com a regulamentação de 1893, a manutenção das escolas primárias deveria ficar a cargo dos municípios, que se ocupariam em organizar um conselho literário responsável por aprovar a criação, supressão, inspeção das escolas; por processar e julgar os professores e por impor penas aos estabelecimentos privados de instrução primária (GOYAZ, 1894).

Com o regulamento de 1893, as escolas primárias goianas organizavam-se em elementares e de primeira, segunda, terceira entrâncias, e, de acordo com a Lei n.^o 38, de 1893, deveriam ensinar, em linhas gerais:

⁶⁵ O Decreto n.^o 26, de 23 de dezembro de 1893, regulamentou a Lei n.^o 38 de 1893 e foi publicado em 1894.

⁶⁶ O conselho literário previsto na lei de 1893, era o órgão responsável pela instrução primária nos municípios, e deveria ser composto por: um presidente que seria nomeado pelo diretor geral da Diretoria de Instrução, Indústrias, Terras e Obras Públicas do Estado, um membro do conselho municipal, um cidadão eleito pelos pais e tutores dos alunos. Dentre as suas competências destacavam-se: autorizar a criação e supressão das escolas; inspecionar as escolas do município; processar, julgar e impor aos professores as penas previstas na lei; impor aos estabelecimentos particulares as penas previstas (GOYAZ, 1893a).

leitura, escrita, cálculo, compreendido o sistema métrico decimal aplicado, caligrafia, desenho linear, história e geografia do Brasil, com especialidade a do Estado, e exercício de dicção e redação. Dar-se-á também nas escolas instrução moral e cívica (GOYAZ, 1893).

Um regulamento do mesmo ano especificou os conteúdos e a sua distribuição nas diferentes escolas. Os conteúdos de leitura e escrita para as escolas de primeira entrância, por exemplo, consistiam em “elementos de leitura e escrita, exercícios graduados, ditado de frases progressivamente mais difíceis, ensino de leitura corrente em prosa, com explicação dos vocábulos”, ao passo que para a segunda entrância o regulamento determinava “o mesmo programa da escola de 1ª entrância e conhecimento de pontuação e signos ortográficos” e para as escolas de terceira entrância “o mesmo programa de 1ª e 2ª entrância, porém com mais desenvolvimento” (GOYAZ, 1894).

O programa determinava para o ensino de instrução moral e cívica das escolas de primeira entrância “narrativa de anedotas, fábulas, contos e provérbios que tenham tendência moral; conversação e leituras morais e exemplificação das virtudes comparativamente com os vícios”; para as de segunda entrância, “conversações e leituras morais e exercícios tendentes a por a moral em ação na própria escola pela observação individual do caráter, pela aplicação inteligente da disciplina escolar como meio educativo”; e para as de terceira entrância, “os mesmos programas anteriores, e mais a exposição e explicação dos deveres” (GOYAZ, 1893b).

Essas orientações para o chamado ensino da civilidade começaram a ser difundidas desde o século XVIII, desde que se propôs escolarizar todas as crianças, “até mesmo as pobres”. Para Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001), esse processo aconteceu em sintonia com um “vasto empreendimento que se poderia chamar de ordem pública” que não poderia ser reduzido a simples ato de dominação, pois objetivava “a submissão, a obediência, ou uma nova forma de sujeição; além disso o aluno aprende a ler por meio de ‘Civilidades’ e não nos textos sagrados” (p. 14). Ao entrar em contato com as civilidades, a criança aprendia também a “obedecer a determinadas regras – maneira de comer, de assoar o nariz, de escrever, etc. – conforme regras que são constitutivas da ordem escolar, que se impõem a todos” (p. 14). José G. Gondra (2003) assinala que, no Brasil do século

XIX, as teses médicas retomavam as recomendações de Rousseau, acerca da idade adequada para a leitura e os gêneros literários, para referenciar as leituras morais que deveriam se realizar nas escolas. Em Goiás, essas regras começaram a circular com a reforma de 1893 e foram desenvolvidas e melhor sistematizadas a partir das reformas de 1918 e 1930, em especial, nos regulamentos expedidos.

Em 1898, a legislação especificou as regras da distribuição das escolas: as escolas efetivas, de primeira entrância deveriam funcionar nas vilas e deveriam ter freqüência superior a vinte alunos; as de segunda entrância deveriam funcionar em cidades e deveriam possuir mais do que 25 alunos; as de terceira entrância eram as escolas da capital e com freqüência superior a trinta alunos; e, as escolas elementares eram as dos arraiais, cuja freqüência fosse inferior a vinte alunos (GOYAZ, 1898). Essa distinção pode ser explicada em virtude da complexidade da escolarização que determinava saberes próprios e adequados a determinadas realidades. Nesse sentido, as escolas de primeira entrância que atendiam às populações das vilas ministravam um saber mínimo, ao passo que nas escolas da capital, classificadas como de terceira entrância, haveria a ampliação dos saberes das crianças.

Cynthia Greive Veiga (2002), analisando a reforma da instrução de 1892 em Minas Gerais, afirma que havia uma “hierarquização do conhecimento distribuído tanto em etapas como nos diferentes tipos de escola, determinados pela sua localidade e número populacional” (p. 306). Nesse caso, a diferenciação fazia-se entre escolas rurais, distritais e urbanas, e nas duas últimas estavam concentrados os “conhecimentos necessários para a formação do novo homem a ser incorporado na cidade” (p. 308).

No caso goiano, a distinção entre a organização das escolas culminava na valorização das escolas da capital, as de terceira entrância, uma vez que apenas elas poderiam expedir “o certificado de estudos primários” aos alunos aprovados, o que permitiria a sua “livre entrada nos estabelecimentos de instrução secundária e normal”. Tal certificado, afirma o texto, seria “exigido como condição indispensável a todo cidadão que pretender emprego no Estado, excetuando-se aqueles que tenham de se habilitar em concurso, ou possuam certificados de ensino secundário ou superior” (GOYAZ, 1894).

Essa organização, baseada na localização geográfica das escolas e também no número mínimo de freqüência dos alunos, continuou na reforma de

1918. Ela também determinava a remuneração dos professores e a gratificação para o pagamento do aluguel das casas onde funcionariam as escolas⁶⁷. Enquanto os municípios não se organizassem, o estado deveria continuar a criar e suprimir escolas, nomear e fixar os vencimentos dos professores. A prática de funcionamento das escolas em casas alugadas perdurou durante todo esse período, assim como a divisão das escolas primárias por sexo e a permissão de escolas mistas apenas nas “localidades em que não puder haver uma para cada sexo” e seriam “regidas por professoras, e nelas se estabelecerá separação de modo a não haver comunicação dos alunos de um e outro sexo” (GOYAZ, 1894). Essa organização mantinha a forma da escola não-graduada regida por um único professor que ministrava toda a instrução primária.

A lei e o regulamento de 1893 estabeleceram que a escolha dos professores da escola primária ficaria sob a responsabilidade dos pais que deveriam elegê-los. A lista dos candidatos ao cargo de professor seria compilada pelo conselho literário que apresentaria três nomes para a escolha dos pais. O professor eleito poderia exercer o cargo por seis anos podendo haver reeleição.

A leitura atenta da lei e do regulamento de 1893, no que tange à contratação de professores, possibilita vislumbrar algumas questões intrigantes: de um lado, demonstra o caráter democrático que permitia aos pais um representante no conselho literário municipal e também fazia menção à eleição direta para escolher o professor, de outro, revela um dos grandes problemas da instrução pública à época, a ausência de professores formados para o exercício do magistério. Maria Tereza Canezin e Waldêres Nunes Loureiro (1994), que estudaram a trajetória da Escola Normal em Goiás, única instituição pública para a formação de professores nos anos 1890, discutem as dificuldades para a criação e manutenção dessa instituição, dentre elas: a “frequência mínima dos alunos, que tornava alto o custo de sua formação, e o fato de a escola ser mista e funcionar anexa ao Liceu, trazendo preocupação para as famílias pela promiscuidade sexual” (p. 43-44). Desse modo, o número de formandos da Escola Normal era muito inferior às demandas dos municípios e também para a universalização da instrução primária com professores qualificados.

⁶⁷ Os professores de escola elementar “perceberão a gratificação anual de 360\$rs., as de 1^a entrância 420\$ de ordenado e 210\$ de gratificação; os de 2^a o ordenado de 480\$ e a gratificação de 240\$ e os de 3^a; o ordenado de 600\$ e gratificação de 300\$”. O abono para o aluguel da casa seguia a mesma lógica, e o Estado assumiria a despesa com expediente e mobília (GOYAZ, 1894).

Para solucionar essa problemática, a legislação possibilitava uma ampliação do perfil dos candidatos para o cargo de professor, e, de acordo com o regulamento, a lista seria composta pelos bacharéis, normalistas e pelos que possuísem certificados de aprovação nas disciplinas de Português, Francês, História, Geografia e Aritmética no Lyceu da capital, o que garantiria um profissional com formação mínima para atuar nas escolas do município. O art. 17 da Lei de 1893 explicitava que os bacharéis e os normalistas que manifestassem interesse em ocupar o cargo não poderiam ser excluídos da lista (GOYAZ, 1893a)⁶⁸, o que teoricamente evitaria qualquer exclusão política, ou mesmo ingerência dos coronéis na escolha dos professores. No entanto, como essa determinação referia-se à atuação dos municípios, o controle não poderia ser realizado.

Importa ressaltar que essa prática de escolha dos professores só teve validade enquanto o município era responsável pela instrução primária. Em 1898, por ocasião da aprovação da nova reforma, ao governo estadual coube a nomeação dos professores das escolas primárias, “dentre os normalistas diplomados”. Os professores em exercício à época poderiam ser “aproveitados nas primeiras nomeações a juízo do governo e sob proposta dos delegados literários” e enquanto não houvesse “normalistas diplomados, serão as cadeiras de ensino primário preenchidas por professores nomeados interinamente” (GOYAZ, 1898).

No caso das escolas municipais, a Lei Orgânica dos Municípios⁶⁹ determinava que os professores de instrução primária fossem nomeados pelos intendentes municipais (GOYAZ, 1899). Assim, após 1898, o critério da nomeação dos professores primários vigorava na esfera estadual e municipal.

2.2 O ensino primário: conflitos entre estado e municípios

Um modelo de organização do Estado que privilegiasse os municípios foi recorrente na propaganda republicana. De acordo com Maria Stella Bresciani (1993),

⁶⁸ Os bacharéis, de acordo com a Lei n.º 38, art. 13, eram os que “se mostrarem legitimamente aprovados nas matérias do Lyceu e cursos normais” a quem o Conselho Superior conferia diploma (GOYAZ, 1893a).

⁶⁹ Trata-se da Lei n.º 205, de 7 de agosto de 1899 (GOYAZ, 1899).

os teóricos do liberalismo “exaltavam a importância do município enquanto escola de civilidade e responsabilidade política”, retomando o ideário da importância da cidade “para a formação do cidadão e da família enquanto elementos originários e instituidores da nação” (p. 126). Nas palavras do primeiro presidente de Goiás, no “regime republicano [...] impera o bom princípio da autonomia dos estados e municípios; e nem se pode conceber uma organização verdadeiramente livre, que o desobedeça” (MENSAGEM, 1891b).

Portanto, o poder local, configurado na esfera dos municípios, constituiu a base de organização do estado republicano, especialmente nos estados mais distantes do poder central. Por outro lado, os municípios tiveram inúmeros problemas em seu processo de constituição, uma vez que a manutenção de uma estrutura administrativa mínima consumia os poucos recursos arrecadados, restando muito pouco para investir em escolas, força policial, melhoramento urbano.

Ademais, as municipalidades tornaram-se, em muitas regiões do país, lugar de controle das oligarquias estaduais, que estendiam seus tentáculos às populações mais distantes. Na maioria dos municípios, os seus representantes, os coronéis, conseguiam realizar minimamente obras de infra-estrutura, assegurar a manutenção dos serviços públicos e mesmo possibilitar o advento do progresso a essas regiões por meio do jogo de influências e barganhas com os políticos estaduais ou federais. No bojo dessas dificuldades, os embates entre os grupos eram constantes⁷⁰.

Em Goiás, durante a Primeira República, esses confrontos aconteceram em vários municípios: Catalão, Boa Vista do Tocantins, Rio Verde, Corumbá, Jaraguá, dentre outros. Os confrontos repetiram-se nas maiores cidades do Estado e aquelas consideradas as mais ricas: Catalão, e Rio Verde o qual acabou representando o *locus* de oposição aos Caiado, na década de 1920. Surgiu então a liderança de Pedro Ludovico Teixeira que assumiu a administração do Estado com o movimento de 1930.

No que tange à organização dos municípios na República, houve inúmeras controvérsias sobre o que, de fato, deveria ser de sua inteira competência. O

⁷⁰ Maria Efigênia Lage de Resende (2003), analisando a situação dos municípios, afirma que “uma série de conflitos e confrontos, muitos deles violentos, ocorre nos estados, desde os primeiros momentos de vida republicana. Nos municípios travam-se lutas entre facções rivais, visando a obter o controle da política local e, via de regra, posicionar-se na condição de aliado da oligarquia que detém o poder no estado, seja ela uma pessoa, uma família ou um grupo de famílias, entrelaçadas por casamentos, alianças políticas, interesses econômicos ou controle das funções públicas” (p. 98).

governador de Goiás, Rodolfo Gustavo da Paixão, em 1891, em sua defesa da autonomia municipal, afirmava que o município era o elemento gerador do estado e que na “história das nações onde esta verdade sociológica foi posta em prática” houve uma experiência vitoriosa, “sobretudo a dos Estados Unidos da América do Norte, cuja extraordinária pujança e estupenda propriedade causam inveja e temor às grandes potências do velho mundo” (MENSAGEM, 1891a).

No entanto, os próprios governantes de Goiás já constatavam as dificuldades de organização e manutenção da estrutura municipal. Em 1895, o presidente do estado, eloqüentemente, definia a situação dos municípios como “pobres, sem recursos para se manterem” e afirmava que “é um verdadeiro presente de grego feito aos municípios essa independência e autonomia consignadas no art. 11 da Constituição” (MENSAGEM, 1895).

Mesmo que a lei facultasse ao município sem condição de manter os serviços sob sua responsabilidade a requisição de sua anexação a outro município, feita ao legislativo do estado, de fato ocorreu a organização municipal caracterizada pelas inúmeras dificuldades de sobrevivência.

A polêmica acerca das condições municipais para manter a instrução primária foi uma constante até 1918. A Constituição não estabelecia normas para o governo estadual lidar com a educação primária, uma vez que passou a ser de responsabilidade dos conselhos municipais a criação de escolas públicas e de “quaisquer instituições de educação e instrução profissional e artística, ou autorizar o custeio ou subvenção de tais estabelecimentos” (GOYAZ, 1891).

O debate, acerca das competências de estado e municípios em relação à instrução primária expunha um projeto de instrução pública das elites dirigentes, em especial dos Bulhões e de Xavier de Almeida, que legitimavam a sua não-ação responsabilizando os municípios pela instrução primária. Alegavam que o governo estadual não precisava oferecer escola para todos, já que era uma função a ser desempenhada pelos municípios, que teriam as melhores condições de fiscalizar, controlar as escolas e os professores.

Acompanhando a trajetória da organização do Estado republicano em Goiás, verifica-se que a instrução pública não foi o único serviço delegado para a competência dos municípios. No entanto, dois desses serviços ganharam o centro dos debates políticos: a organização da força policial e da instrução pública, discussões que culminaram em soluções diferentes. Desde 1891, o presidente do

estado já apontava as principais deficiências do Estado: segurança individual, garantias da propriedade, instrução pública e infra-estrutura, em especial as estradas. Ao apresentar os problemas, no momento em que acontecia a organização do aparelho estatal, solicitava à Câmara Estadual o cuidado com a reorganização do serviço policial, do qual “o estado não pode prescindir de um centro, de onde dimanem as ordens e providências com respeito à segurança individual e garantia da propriedade” (MENSAGEM, 1891b). Quanto à instrução pública, advogava que o Estado deveria manter escolas estaduais nos municípios e “zelar pela instrução e mantê-la, cumulativamente com o município” (MENSAGEM, 1891b).

Em 1893, foi aprovada a lei que delegava ao município a responsabilidade pelas escolas primárias⁷¹. Essa aprovação aconteceu em um momento bastante turbulento da configuração do Estado republicano, no qual imperavam os conflitos entre as elites que almejavam a qualquer preço o controle central do poder.

Uma forma de motivar os municípios à manutenção do ensino foi possibilitar-lhes o direito de arrecadar para os seus cofres os seguintes tributos: valor locativo de prédios urbanos, direitos sobre tavernas e armazéns, taxas sobre reses mortas para o consumo e sobre o gado suíno consumido no estado⁷². No entanto, essa determinação esbarrava na organização econômica e política das estruturas coronelísticas dos municípios: a elite política era composta pelos fazendeiros e comerciantes que detinham as riquezas locais. A cobrança dos tributos era um processo complexo e marcado pela sonegação dos impostos, caso em que os tributos destinados aos municípios para a manutenção da instrução primária não representavam a arrecadação mais substancial do estado. Assim, o governo estadual arrecadava o imposto de exportação de gado, do qual advinha a maior parte da renda goiana e ficava sem o ônus da manutenção da instrução primária, ao passo que a tributação menos expressiva ficava para os municípios, responsável pelas despesas com a escola primária⁷³.

⁷¹ A atribuição do ensino primário para a responsabilidade dos municípios, no início do período republicano, também aconteceu em outros estados, dentre os quais o Maranhão e a Bahia. Sobre o assunto conferir Diomar das Graças Motta (2006), Lúcia Maria da Franca Rocha e Maria Leda Ribeiro de Barros (2006).

⁷² Esses tributos, previstos na Lei n.º 24 de 1892, continuaram como incentivos aos municípios em 1898 e também foram estabelecidos como contrapartida em 1911.

⁷³ A primeira tentativa de racionalizar a cobrança dos impostos, como já foi apresentado no capítulo 1, foi feita na gestão de Xavier de Almeida que desenvolveu uma política racional de cobrança dos tributos, o que desagradou em muito os fazendeiros e comerciantes.

Diferentemente dos demais presidentes do Estado daquele período, no qual os Bulhões exerciam o poder, José Ignácio Xavier de Brito, ao reconhecer as dificuldades dos municípios, afirmava que

Com exceção do município da capital – o único talvez que tem rendas para se manter regularmente – os demais, mesmo os que já estão na posse de sua autonomia e da gestão de seus negócios, creio, lutarão com grandes dificuldades para gerirem os seus serviços nos limites traçados pela constituição (MENSAGEM, 1895).

Xavier de Brito foi o único representante dos Bulhões a defender a centralização da instrução primária e do serviço policial. Para ele, a instrução pública deveria ficar “à cargo e inspeção do Estado” e avaliava como negativa a manutenção do ensino primário e a eleição dos professores pelas municipalidades. Solicitava à Câmara atenção para

tão importante ramo do serviço público, principalmente na parte que se refere à instrução primária, que entregue, como se acha, a municípios pobres e sem recursos, como são muitos dos nossos, não produzirá com certeza os benefícios que dela se deve esperar para a educação e instrução regular do povo (MENSAGEM, 1895).

Quanto à força policial, o presidente Xavier de Brito solicitava à Assembléia Legislativa que o diretor da Secretaria de Interior, Justiça e Segurança Pública assumisse atribuições dos antigos chefes de polícia, já que “a polícia não pode e não deve ser uma instituição municipal pela amplitude de suas atribuições, e pela missão que é chamada a desempenhar na sociedade”. Segundo ele, os policiais não deveriam receber a investidura de seu cargo dos municípios e “a centralização pois, da polícia é de inadiável necessidade” (MENSAGEM, 1895).

Entretanto, como a situação financeira do próprio estado era precária naquele período, a delegação da responsabilidade da instrução primária para os municípios representava um alívio muito grande no orçamento estadual, que, por sua vez, era

obrigado a manter uma Escola Normal, em que se formem professores, e a dar, como estímulo, uma gratificação de seiscentos mil réis aos professores normalistas, o que constitui o mais poderoso auxílio que se poderia prestar à instrução primária (MENSAGEM, 1896).

Em 1896, o presidente Francisco Leopoldo Rodrigues Jardim, também representante direto dos Bulhões na presidência do estado, afirmava ainda não ser

“tempo de promover-se uma reforma constitucional para a centralização do ensino primário” (MENSAGEM, 1896).

No entanto, houve uma alteração no discurso oficial quanto à centralização da força policial: embora a instrução devesse continuar sob a responsabilidade do município, já que o estado mal suportava os encargos que tinha, e o serviço da instrução apenas oneraria o seu orçamento, a questão da polícia deveria ser encaminhada de outra maneira, ou seja, deveria ser centralizada sob a responsabilidade do estado. Nas palavras do presidente, “como velar o Executivo pela segurança pública, quando a polícia cabe ao município, e as autoridades que a exercem nenhuma relação de subordinação tem com a administração?” (MENSAGEM, 1896).

O desfecho desse dilema deu-se em 1898, com a reforma constitucional que centralizou a organização policial na esfera estadual e criou a estrutura de seu funcionamento, com sede e pessoal próprios (MENSAGEM, 1899). Contudo, a instrução primária continuou à mercê dos desejos políticos do poder local, uma vez que a reforma de 1898 afirmava que o Estado assumiria essa responsabilidade somente quando os municípios assim o desejassem ou não tivessem condições⁷⁴.

Pode-se afirmar que a estruturação da instrução pública e da força policial seguiu a mesma trajetória: esses dois serviços essenciais foram delegados aos municípios desde a Constituição de 1891, e seus profissionais deveriam ser nomeados e investidos no cargo pelas intendências municipais. No entanto, a partir de 1896, a organização da força policial passou a ser aclamada como uma necessidade do Estado, uma vez que o município não teria condições necessárias para a sua manutenção, ao passo que a instrução primária continuou a ser defendida como responsabilidade dos municípios. Além disso, as inúmeras revoltas ocorridas nos municípios, muitas vezes motivadas por disputas pelo poder local, deveriam ser controladas, e as elites no poder estadual assumiram essa função, justificando a centralização como recurso para a manutenção do Estado e do regime instituído.

⁷⁴ A reforma constitucional do estado ampliou as bases do pacto oligárquico com a criação do Senado Estadual, e também centralizou a força policial na esfera estadual. Ainda foi aprovada a Lei n.º 186 que determinava em seu art. 11: “os municípios que se julgarem habilitados a manter convenientemente o ensino primário, podem dispensar o concurso do Estado para a manutenção de suas escolas, declarando-o ao presidente do Estado dentro do prazo de seis meses, contados da publicação da presente lei, e por intermédio dos respectivos conselhos municipais” (GOYAZ, 1898).

Se o projeto das elites goianas, no primeiro momento, representava a tentativa de amenizar os gastos estaduais com a instrução pública, delegando ao município a escolarização, o transcorrer dos anos mostrou a fragilidade da argumentação de que o município deveria se encarregar das escolas, pois teria melhores condições de fiscalizá-las e remunerar os professores. Os municípios enfrentaram inúmeras dificuldades em cobrar os tributos e manter sua rede de escolas. Poucos deles assumiram a manutenção de suas escolas e, sempre que possível, transferiam para a esfera estadual a responsabilidade pela instrução primária, em especial a partir de 1898, quando a reforma da instrução pública, concretizada com a Lei n.º 186 estabeleceu que o ensino primário seria oferecido nas escolas primárias diretamente subvencionadas pelo governo estadual, nas escolas criadas e mantidas pelas municipalidades e nas escolas particulares (GOYAZ, 1898)⁷⁵.

A instrução primária nas primeiras três décadas republicanas foi norteadada pelos princípios estabelecidos nas reformas estaduais de 1893 e 1898. O ideal de educação republicana foi ganhando espaço nos debates políticos goianos, e assumindo um caráter mais ampliado. Os discursos enfatizavam a educação como sinônimo de prosperidade e liberdade, já que entre os povos mais prósperos se destacavam “aqueles que mais ciosos se mostram de suas liberdades, aqueles que mais sabem defender os seus direitos, que mais energia mostram no repelir a implantação das tiranias”, ou seja, são os povos “que dispensam especial cuidado à educação do povo” (MENSAGEM, 1913), e acabaram por elaborar novas representações para a educação escolar.

Carlota Boto (1999) afirma que, nas duas últimas décadas da Primeira República, em decorrência do “fortalecimento da crença na escolarização como pilar motor da construção da nacionalidade”, ideal arrefecido ao longo da implantação da República, houve mudanças tanto no discurso público quanto na implementação de políticas educativas. De acordo com a autora acreditava-se que os “desajustes mecanicamente associados àquele modelo de sociedade liberal pudessem ser erradicados por meio do caráter regenerador da instrução, redentora, por excelência, de quaisquer disfunções da sociedade democrática” (p. 277).

⁷⁵ A Lei n.º 186 de 1898, resultou no Regulamento de 1900, aprovado pelo Decreto n.º 611 de 27 de Janeiro de 1900. No entanto, não foi possível o acesso ao texto desse documento. Nanci Ribeiro Araújo e Silva (1975) apresenta um estudo desse regulamento e afirma que houve poucas alterações em relação ao de 1893.

No que tange a esse caráter regenerador, Marta Carvalho (1989) confirma que “regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional” (p. 10). Nesse imaginário, a escola assumia um papel imprescindível para a transformação da realidade nacional.

Em consonância com esse movimento nacional, em Goiás, a representação da educação como redentora, capaz de resolver todos os males da sociedade, começou a ganhar espaço no discurso governamental na década de 1910, e foi tomada como modelo a ser seguido:

toda a despesa com a instrução do povo, importa na realidade uma economia, porque está provado por escrupulosos trabalhos estatísticos que a educação, diminuindo consideravelmente o número de indigentes, dos enfermos e dos criminosos, aquilo que o Estado despense com escola poupa em maior escala com asilos, hospitais e cadeias. Por outro lado a instrução, moralizando o povo, inspirando-lhe o hábito do amor do trabalho, que é tanto mais fecundo quanto mais inteligente e instruído é aquele que o executa, desenvolve todos os ramos da indústria, aumenta a produção e com esta a riqueza pública e as rendas do Estado. Incontestavelmente, senhores representantes do Estado, a ignorância só pode gerar males para o indivíduo e a sociedade e só a instrução, privada de preconceitos, faculta ao cidadão a noção exata dos seus direitos e dos seus deveres (MENSAGEM, 1913)⁷⁶.

Essa concepção ganhou força crescente no estado, com a reforma de 1918. As mudanças na legislação realizadas em 1911, 1913 e 1914 alteraram apenas a responsabilidade pela criação e manutenção das escolas. Não houve proposta de mudanças nas concepções e na forma de organização da instrução pública. Do mesmo modo que na década de 1890, manteve-se o intuito de transferir para a esfera municipal a responsabilidade com as escolas primárias.

No ano de 1911 houve a aprovação da Lei n.º 397 que determinava a responsabilidade do município pela instrução primária⁷⁷. A legislação assegurava também que as receitas provenientes desses impostos não poderiam ser desviadas

⁷⁶ Maria Stella Brescianni (1976) transcreve em sua tese de doutoramento um trecho do relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública de Pernambuco, de 1880, reproduzido por seu colega paulista, no qual a instrução pública é apresentada de forma muito semelhante ao que faz o Presidente de Goiás em 1913: “se a instrução aumenta as rendas aumentando o trabalho, e aumentando e melhorando a produção, se diminui os crimes, se torna mais longa a vida humana, se é estímulo do patriotismo, como é que se recua ante a idéia de educar o povo por causa de questão de dinheiro” (p. 274). Percebe-se a recorrência a determinadas construções discursivas acerca da educação e seu papel regenerador.

⁷⁷ A lei determinava que “a instrução pública primária ficará a cargo dos municípios ora existentes e dos que de futuro se criarem” e também a competência municipal para arrecadar determinados tributos para a manutenção das escolas (GOYAZ, 1911a).

para outras despesas municipais e “os saldos serão reservados para as despesas com melhoramentos e mesmo construções de edifícios para a escola e outros interesses referente ao ensino” (GOYAZ, 1911a).

Quanto aos professores, a lei de 1911 mantinha o princípio da nomeação, ou seja, como em 1898, os professores seriam nomeados pelos Intendentes, observando-se o critério de sua competência. Caso algum interessado “que se julgar preterido em seus direitos”, ou mesmo “pai de família que reputar o professor incompetente, recorrer da nomeação para o Conselho Municipal, este, tomando conhecimento do recurso, abrirá concorrência para o provimento da respectiva cadeira” (GOYAZ, 1911a). A nomeação dos professores ficaria sob responsabilidade dos municípios assim como a regulamentação do ensino e a definição do salário dos docentes⁷⁸.

Em 1913, foi aprovada a Lei n.º 436 que revogou a de 1911 e autorizava o poder executivo a regulamentar o ensino público do Estado, bem como a abrir o crédito necessário para o pagamento das despesas com instrução pública. Dentre as justificativas para essa medida, apontava-se a realidade educacional do estado que “em matéria de instrução pública, [...] tem involuído na sua marcha” e a situação atual revela que “só nos restam um Lyceu sem regalias e uma Escola Normal na Capital e algumas escolas primárias entregues à pobreza dos nossos municípios” (MENSAGEM, 1913).

O governo reconhecia que a “instrução primária tendo estado numa fase de franca decadência e condenável abandono, em virtude das transições por que tem passado a sua direção ora a cargo do Estado e ora dos municípios”, não resultava em benefícios para a instrução pública (MENSAGEM, 1915). Em 1916 foi publicada nova Lei, a de n.º 527, que reorganizava a instrução primária do estado. Tal lei não foi posta em execução e só em 1918, com uma nova reforma, foi regulamentada a oferta da instrução primária pelo governo do estado⁷⁹.

A precariedade financeira como justificativa para a omissão do governo estadual em manter as instituições primárias não encontrava ressonância na situação financeira do Estado. A TAB. 2 evidencia um aumento significativo da

⁷⁸ A reforma de 1911 resultou no repasse das escolas primárias para os municípios, e somente na Capital foi mantido um curso de instrução primária anexo à Escola Normal (MENSAGEM, 1911).

⁷⁹ “Antes de sua execução, surgiu a lei n.º 487, de 25 de Julho de 1914, pondo novamente em vigor a de n.º 186, de 13 de Agosto de 1898, ainda vigente, visto como, por ser complicada para o nosso meio e portanto inaplicável, não foi executada a de n.º 527, de 7 Julho de 1916” (MENSAGEM, 1918).

receita global do Estado, o que em tese inviabilizaria essa argumentação. Pode-se observar que, em alguns períodos houve queda na receita, mas em termos gerais o crescimento médio atingiu 180% no período⁸⁰.

TABELA 2
Orçamento estadual: receita global e despesa com educação (1894-1917)

Ano	Receita global	Despesa com educação	Ano	Receita global	Despesa com educação
1894	706:821\$210	12,72%	1908	977:701\$744	13,88%
1897	703:934\$163	2,46%	1909	972:647\$806	13,98%
1898	762:462\$864	4,22%	1910	1.315:422\$060	13,30%
1899	686:057\$236	5,99%	1911	1.000:204\$565	8,12%
1900	757:987\$551	8,96%	1912	1.084:392\$955	9,62%
1901	870:043\$139	8,84%	1913	1.340:116\$760	9,88%
1902	858:183\$246	9,49%	1914	1.142:967\$666	8,53%
1903	633:948\$996	11,19%	1915	1.244:638\$720	8,09%
1904	710:259\$499	12,04%	1916	2.203:195\$384	7,92%
1906	740:015\$357	16,58%	1917	1.981:375\$309	7,56%
1907	914:236\$087	13,02%			

Fonte: CAMPOS, 1987, p. 106 e 108.

A TAB. 2 também indica que os gastos com educação oscilaram de 2,46% a 16,58% do percentual total das despesas estaduais e a média do período alcançou apenas 9,82%, ou seja, uma quantia muito pequena para a manutenção, em muitos momentos, dos diferentes níveis, primário, secundário e superior, e também para as subvenções. Mesmo considerando a ampliação da receita global, os investimentos em educação pública ficavam muito aquém das necessidades. Deve-se esclarecer que como a análise foi feita com base nos dados orçamentários, não se pode afirmar que as quantias tenham de fato sido totalmente destinadas à educação. Pode-se até mesmo supor que os poucos investimentos previstos foram ainda menores do que os apresentados pelas administrações estaduais.

De um lado, o modelo argumentativo construído ressaltava que a administração do estado envidava todos os esforços para alterar a situação da instrução pública, que os gastos eram excessivos e por isso mesmo os municípios teriam melhores condições de remunerar os professores e prover adequadamente

⁸⁰ A organização das TAB. 2 a 8 tomou como referência temporal a Proclamação da República e a reforma educacional de 1918, quando a instrução primária foi assumida pelo governo estadual.

as escolas primárias. De outro, reafirmava que esses esforços não resultaram em transformações na realidade da instrução primária que “deixa muito a desejar”⁸¹.

Todavia, observando o investimento estatal (TAB. 4) em educação, constatam-se as contradições discursivas das mensagens presidenciais, uma vez que esses esforços não se traduziram em investimentos que pudessem alterar significativamente a instrução pública de Goiás. Todos os gastos no período de 1894 a 1930 atingiram uma média de apenas 10,6% do orçamento estadual, e, em alguns momentos pontuais, como entre 1897 a 1902, esse índice caiu para 6,66%, ou seja, quase pela metade. Considerando que esse gasto referia-se toda a educação pública e às subvenções, pode-se compreender a situação miserável da instrução pública goiana. A TAB. 3, demonstra a média do período considerando os dados orçamentários da Primeira República.

TABELA 3
Orçamento estadual: média das despesas (1894-1930)

Despesa	Média do período (1894-1930)
Força Pública	26,8%
Justiça	13,4%
Fisco (arrecadação)	14,7%
Educação	10,6%
Obras Públicas	6,5%
Outros itens	26,4%

Fonte: CAMPOS, 1987, p. 65.

A TAB. 3 evidencia ainda alguns paradoxos na administração estadual: os gastos com as obras públicas, responsáveis pela construção da infra-estrutura do estado (estradas, meios de comunicação, pontes), sempre destacadas nas mensagens presidenciais como necessidades prementes, recebiam a menor destinação orçamentária de 6,5%. Nessa mesma argumentação, localiza-se a educação como o segundo menor gasto do estado de 10,6%. Retomando a discussão da centralização da força policial, verifica-se que a média das despesas com esse serviço representava 152,8% a mais do que as despesas com a educação, ou seja, se havia incertezas sobre a esfera administrativa responsável pela força pública até a reforma de 1898, depois dela e ao longo da Primeira República houve concentração de esforços e investimentos na polícia estadual.

⁸¹ Essa afirmação pode ser encontrada nos documentos: Mensagem, 1900; Relatório, 1905; Mensagem, 1906; Mensagem, 1914.

A prática reformadora, no cenário da política goiana da Primeira República, foi largamente utilizada pelos governantes. Em 1918, o presidente em exercício fazia uma retomada das inúmeras leis publicadas entre 1911 e 1916 e analisava que “não tem havido, além disso, um critério seguro sobre a decretação das leis reguladoras do assunto” (MENSAGEM, 1918). Em meio a essas transferências da instrução primária para a esfera municipal a organização da rede escolar no estado ficou comprometida no período de 1893 a 1917. A legislação de 1898 determinava que cada cidade deveria ter duas escolas, respeitada a média de frequência, caso contrário, deveria abrigar uma escola mista. Apesar de os dados encontrados não permitirem elaborar um panorama anual do número de escolas e alunos atendidos no período, os números disponíveis permitem concluir que essa prescrição não funcionou, uma vez que em 1917 havia 21 escolas estaduais e, em 1894, 54, conforme apresenta a TAB. 4⁸².

As dificuldades com a obtenção de dados devem-se dentre outros fatores, ao fato de que nos momentos em que se tornou responsável pelas escolas primárias, o município não enviou informações ao governo estadual, o que impossibilitava o cômputo das escolas em funcionamento. Também, de acordo com vários presidentes do estado, a fiscalização feita pelos juizes das comarcas, era ineficiente, o que impossibilitava a mensuração do número de escolas e alunos atendidos pelo próprio governo estadual, e ainda de escolas particulares ou mantidas pelas municipalidades.

Mesmo assim, a reunião de diferentes documentos possibilitou a apresentação de uma situação parcial da instrução pública no período de 1889 a 1918, mesmo com algumas lacunas temporais⁸³. A TAB. 4 apresenta os dados acerca das instituições primárias mantidas pelo Estado no período de 1900 a 1918.

TABELA 4
Escolas primárias em Goiás (1893-1918)

Ano	Quantidade de escolas	Manutenção
1893	54	Estado

⁸² Nas mensagens presidenciais, em alguns períodos, não consta nenhuma referência ao número das instituições escolares, o que indica que não havia uma prática dos presidentes em quantificar a rede escolar.

⁸³ Os documentos utilizados foram: as mensagens presidenciais, os relatórios dos secretários de Instrução, as leis orçamentárias e os periódicos da época.

1899	40	Estado
1901	69	Estado
1904	65	Estado
1905	73	Estado
1907	82	Estado
1917	21	Estado
1918	35	Estado

Fontes: MENSAGEM (1900; 1901; 1905; 1907; 1908; 1920); RELATORIO (1904; 1905); GOYAZ, 22/08/1900; GOYAZ, 1893.

Os dados indicam uma oscilação significativa do número de escolas coincidente com o início e o final dos períodos de municipalização (1893 e 1899; 1907 e 1917), também com a instabilidade política como o período de 1909 a 1917, após a *revolução de 1909*, quando houve muitas disputas políticas entre a elite. Pode-se perceber ainda um decréscimo significativo no número de escolas mantidas pelo governo estadual após 1907, período em que a manutenção das escolas ficou à mercê das incertezas de estado ou municípios, e só foi recuperada da década de 1920. A TAB. 5 demonstra o atendimento aos alunos na rede primária e a modalidade das escolas.

TABELA 5
Frequência média dos alunos por escola/ano (1901-1918)

Ano	Total de alunos	Frequência Média por Escola	Modalidade da escola
1901	2.870	2400	Estadual
		470	Particular
1903	1.563	...	...
		577	Estadual Sexo Masculino
1904	1.335	378	Estadual Sexo Feminino
		380	Estadual Mista
		766	Estadual Sexo Masculino
1906	1.727	578	Estadual Sexo Feminino
		383	Estadual Mista
1917	918	918	...
1918	1.934	1934	...

Fontes: MENSAGEM (1901; 1905; 1907; 1920); RELATÓRIO, 1905; GOYAZ, 1893.

No que tange ao número de alunos, a oscilação é um dado ainda mais significativo, já que, na seqüência de 1901-1904 houve um decréscimo constante do número de alunos atendidos, com uma pequena recuperação em 1906. Ainda se destaca o crescimento significativo, de 111%, do ano de 1917 para 1918, período em que a instrução passou a ser mantida pelo governo estadual.

Um dos procedimentos adotados pela elite estadual para resolver a precária situação da instrução primária foi a divisão de responsabilidade com a

iniciativa privada. A bandeira do liberalismo educacional foi largamente encampada em Goiás. O governo estadual apoiava as escolas privadas, não criando normas para regular o seu funcionamento, já que por princípio o ensino deveria ser “livre em todos os graus”. Também ajudava o ensino particular por meio das subvenções a “indivíduos ou associações” que oferecessem instrução no Estado (MENSAGEM, 1891a). A subvenção às instituições privadas, em especial às confessionais que ofereciam o ensino secundário, foi reiteradamente noticiada pelos presidentes do estado, para os quais a liberdade do ensino deveria tornar-se prática. Como se pode observar na TAB. 6, o número de escolas secundárias subvencionadas pelo governo estadual ampliou-se significativamente no período de 1904 a 1917, assim como os investimentos estaduais com essas escolas.

TABELA 6
Colégios subvencionadas pelo governo estadual (1904-1917)

Ano	Quantidade	Identificação
1904	2	Sant'Anna – Goiás (antiga capital)
1905		Santa Catharina – Bela Vista
1906	4	
1907		
1908		Sant'Anna – Goiás (antiga capital)
		Santa Catharina – Bela Vista
		Sagrado Coração de Jesus – Porto Nacional
		Sant'Anna – Corumbá
1912	6	Sant'Anna – Goiás (antiga capital)
1913		Sagrado Coração de Jesus – Porto Nacional
		São José – Formosa
		I. Conceição – Pirenópolis
		São José – Ipameri
		Santa Catharina – Bela Vista
1915	7	Sant'Anna – Goiás (antiga capital)
		Sagrado Coração de Jesus – Porto Nacional
		São José de Formosa – Rio Verde
		I. Conceição – Pirenópolis
		São José – Ipameri
		Santa Catharina – Bela Vista
		Santa Luzia
1917	7	Sant'Anna – Goiás (antiga capital)
		Sagrado Coração de Jesus – Porto Nacional
		São José – Formosa
		Conceição – Pirenópolis
		São José – Ipameri
		Santa Luzia
		Curralinho

Fonte: GOYAZ (1904; 1905; 1906; 1908; 1911; 1913; 1915; 1917).

As escolas subvencionadas cresceram significativamente no período e saltaram de duas em 1904, para sete, em 1917, e, tinham destinação certa: instituições de instrução secundária, predominantemente católicas, mas de diferentes ordens religiosas, e a maioria no interior do estado. Tal modelo de instrução secundária e sua interiorização podem ser explicados pelo fato de o Estado manter apenas o Lyceu e a Escola Normal, e algumas aulas avulsas de instrução secundária, ou seja, a rede pública secundária estava centralizada na capital. Assim, nos municípios, a instrução secundária passou a ser oferecida pelas instituições privadas subsidiadas pelo governo do Estado.

No que diz respeito aos investimentos com educação superior, o governo estadual criou, por meio da Lei n.º 186 de 1898, a Academia de Direito de Goyaz, instalando-a em 1903 e mantendo-a até 1909. A Academia, a primeira instituição de ensino superior de Goiás, representou um marco na gestão de Xavier de Almeida, que realizou todo o investimento necessário para o seu funcionamento (ALVES, 2000). Com o seu fechamento, o governo estadual não subsidiou, no período de 1909 a 1917, nenhuma outra instituição superior conforme se observa na TAB. 7, que indica a distribuição da previsão orçamentária para instrução pública no período de 1901 a 1917. Ademais, o ensino superior em Goiás atendia a uma parcela muito pequena da população, em especial da elite política, o que revela o caráter elitista dessas instituições, mas também as prioridades do governo, que destinava no período de 1905 a 1909, uma média de 15,6% do orçamento para uma única instituição de ensino superior.

TABELA 7
Previsão orçamentária para a instrução pública (1900-1917)

Exercício	Total das despesas	Escolas primárias	Subvenções	Ensino Secundário	Ensino Superior
1900	69:590\$000	75,9%	1,7%	22,4%	..
1905	123:560\$000	56,6%	1,9%	24,3%	17,2%
1906	113.600\$000	64,0%	2,1%	17,2%	16,7%
1907	121:400\$000	61,3%	2,0%	21,1%	15,6%
1908	131.890\$000	56,4%	3,7%	25,5%	14,4%
1909	134:900\$000	55,2%	3,5%	27,2%	14,1%
1912	108:760\$000	67,8%	4,4%	27,8%	..
1913	103:840\$000	63,5%	6,9%	29,6%	..
1914	111:148\$000	60,1%	6,5%	33,4%	..
1916	115:132\$000	59,2%	8,7%	32,1%	..
1917	118:522\$000	57,5%	8,6%	33,9%	..

Fonte: GOYAZ (1900; 1904; 1905; 1906; 1908; 1911; 1913; 1915; 1916; 1917).

Considerando o período entre 1900 a 1917 percebe-se um aumento dos gastos com subvenções de 1,7% para 8,6%, e, também com o ensino secundário de 22,4% para 33,9%, mas em relação à instrução primária houve uma queda de 75,9% para 57,5%. No que tange à instrução primária pode-se perceber constantes oscilações nas previsões orçamentárias: No período entre 1905 a 1906 houve um aumento crescente das despesas, a partir de quando sofreu um decréscimo constante até 1909 com uma ligeira recuperação no ano de 1912, e novamente uma queda constante até 1917. Esse último período de queda é compatível com a municipalização de 1911 que perdurou até o final de 1914 e também com o decréscimo do número de escolas no período (TAB. 4). Considerando-se as despesas com instrução primária no período observa-se uma queda de 24,2%.

Quanto aos gastos com o ensino secundário, ou seja, com o Lyceu e Escola Normal, ocorreu um crescimento de 51% no período. Importa ressaltar que nas previsões orçamentárias, as despesas eram quase todas destinadas ao Lyceu, com exceção do pagamento de um ou dois professores específicos para a Escola Normal. Deve-se considerar que, nesse período, a educação secundária, em especial a oferecida pelo Lyceu, era dirigida à formação da elite e o governo estadual, em muitos momentos, ficou responsável apenas por esse nível de ensino e pelas subvenções às instituições secundárias e superiores.

Na configuração do Estado republicano em Goiás, os investimentos com instrução primária não foram suficientes para ampliar a rede escolar, muito menos para uma ação mais efetiva que diminuísse a alta taxa de analfabetismo, o que levou as elites dirigentes a recorrerem aos municípios e a delegar-lhes essa responsabilidade. Desse modo, o Estado ficou responsável apenas pela instrução secundária do Lyceu e Escola Normal e as subvenções ao ensino superior.

2.3 A década de 1920: movimentos e reformas educacionais

Conforme analisado, o governo goiano fez do discurso reformador, ao longo da Primeira República, uma justificativa para as dificuldades enfrentadas no campo da instrução primária. No entanto, não só a legislação em vigor em 1918 estava pautada nas leis do final do século XIX, como houve poucas alterações nas

três primeiras décadas republicanas nas práticas escolares goianas⁸⁴. Apenas nos anos de 1920, em consonância com um movimento crescente nos demais estados brasileiros, aconteceram alterações significativas no cenário educacional goiano⁸⁵. Em 1918, a realidade da instrução primária era descrita, como o fizeram inúmeras vezes os presidentes goianos, como precária, deficitária, inexistente. A esse respeito afirma o presidente:

O futuro das nacionalidades depende exclusivamente da instrução pública. Daí o interesse máximo de todos os governos para que tenha o maior incremento esse ramo da administração.
Em Goiás não tem sido menor o carinho pelo desenvolvimento do ensino e nem menor tem sido o esforço dos poderes públicos a respeito.
Infelizmente, porém, as dificuldades financeiras que, por motivos vários, têm sobrevivendo e com as quais tem lutado a administração pública, impediram a adoção de providências capazes de enfrentar condignamente esse principal ramo do serviço público.
[...]
Tudo isto envolve a triste verdade de que o ensino primário em Goiás é um mito, não existe (MENSAGEM, 1918).

Mesmo que essa análise tivesse sido feita em um momento de muitos conflitos políticos no estado, quando a elite goiana se engalfinhava em uma luta árdua pelo controle do poder central, e havia a necessidade de marcar uma ruptura entre os governos anteriores e o atual, a descrição era compatível com as inúmeras dificuldades por que passava o ensino primário. De um lado, o presidente afirmava que o ensino primário era um mito, não existia, o que revela a dificuldade estadual em organizar uma rede de educação primária que atendesse à população, de outro, também colocava em circulação um discurso de que até então nada fora feito, para, em seguida, apresentar as suas ações. Mesmo assim, a análise do presidente de que até 1918 a instrução primária em Goiás não sofrera grandes alterações, encontrava ressonância na realidade, em especial, no que tange à expansão da rede escolar e ao atendimento às crianças, na formação dos professores, ou mesmo nos aspectos metodológicos e de organização das escolas primárias do estado.

⁸⁴ Nem a tentativa de reforma da instrução primária feita pela Lei n.º 527 de 7 de julho de 1916 foi posta em prática (GOYAZ, 1916).

⁸⁵ A reflexão de Jorge Nagle (2001) de que não houve transformações significativas no sistema escolar dos estados nas primeiras três décadas republicanas pode ser aplicada à realidade goiana. De acordo com o autor, “o fervor ideológico, apresentado no campo da escolarização, no início da República, não só durou muito pouco tempo como não rendeu os frutos que dele se esperava. Embora tenha havido algum esforço reformista mais profundo – por exemplo o representado pela reforma paulista de 1892, realizado por Caetano Campos –, o que vai realmente caracterizar os primeiros quinze anos do século XX é, fundamentalmente, uma situação desalentadora” (p. 245).

Desse modo, havia uma contradição entre o ideário republicano que defendia a educação primária como primordial para a configuração de um modelo civilizatório e a sua fragilidade em Goiás nas primeiras décadas republicanas. Os sinais de mudança, ainda que tímidos, podem ser observados a partir de 1918, quando o governo estadual efetivamente assumiu a criação e manutenção das escolas primárias, investiu na criação dos grupos escolares, ampliou a rede escolar e incentivou as mudanças pedagógicas estabelecendo novos parâmetros para a escolarização goiana.

A reforma de 1918 aconteceu no governo de João Alves de Castro, um período de consolidação do domínio caiadista, e no campo educacional, deu início a um movimento reformador que teve continuidade ao longo da década de 1920. A reforma em nível estadual representou um marco na gestão caiadista, no âmbito nacional, inseriu-se no contexto de implementação e expansão do escolanovismo e das reformas educacionais do final da Primeira República.

A análise da legislação goiana como prática de ordenação e de controle, mas também formalização de novas práticas, como propõe Luciano Mendes de Faria Filho (1998), implica o reconhecimento de que as mudanças legais propostas pela reforma de 1918 objetivavam criar uma nova estrutura escolar no Estado, assim como conformar um novo discurso sobre a escola, e como ordenamento jurídico trouxe modificações importantes para a instrução primária.

A reforma foi realizada pela Secretaria de Interior e Justiça, liderada por Americano do Brasil e buscou referências nas experiências do Distrito Federal e de São Paulo. A reforma baseou-se na Lei n.^o 631 e no regulamento publicado sob a forma do Decreto n.^o 5.930 de 24 de outubro de 1918. A lei possuía setenta artigos e o regulamento, 172 artigos e os anexos. O anexo 3 continha o programa especial que regeria o ensino nas escolas isoladas e grupos escolares e apresentava uma pequena justificativa dos métodos e da fundamentação dos estudos de educação moral e cívica, e de educação intelectual e física, detalhava série a série o programa dos quatro anos do curso primário e dos dois anos do curso complementar, obrigatório apenas nos grupos escolares. Em que pesem as semelhanças com a do Distrito Federal, a matriz predominante da reforma goiana de 1918 foi a realizada em São Paulo na década de 1890, também conhecida como reforma Caetano de Campos.

De acordo com Marta Carvalho (2003) esse movimento reformador instituiu um modelo de educação pública, que se caracterizou pela organização do ensino seriado; das classes homogêneas e reunidas em um mesmo prédio sob uma única direção; de métodos pedagógicos modernos que ganhavam visibilidade na Escola Modelo anexa à Escola Normal; e prédios escolares monumentais. Esse modelo foi largamente “exportado para outros estados da Federação” (p. 226) e chegou a Goiás, provocando alterações na instrução primária, na década de 1920.

Importa ressaltar que a reforma marcou, na Primeira República, o fim das disputas entre Estado e municípios pela criação e manutenção das escolas primárias que passaram para a responsabilidade do governo estadual que assumiu também a sua expansão com todos os desafios: a construção da infra-estrutura, aquisição de material didático, formação e contratação de novos professores, expansão do atendimento e uniformização pedagógica.

A reforma instituiu o *curso* primário. Esse modelo de organização da escola primária, a escola graduada, já havia sido experimentado em vários países no final do século XIX, e entrou em vigor no Brasil, inicialmente em São Paulo quando os grupos escolares foram implantados. O modelo de escola graduada paulista caracterizava-se pela organização de classes escolares, distribuição dos alunos em séries anuais, ensino simultâneo, instituição dos exames escolares, adoção do método intuitivo, criação de espaços próprios e adequados ao funcionamento da escola⁸⁶. Em Goiás foi instituído na reforma de 1918, distribuindo o ensino primário em curso elementar de “quatro séries correspondentes a quatro anos”, tanto nos grupos escolares quanto nas escolas isoladas, e o curso complementar de dois anos oferecido obrigatoriamente nos grupos escolares⁸⁷ (GOYAZ, 1918a).

Para concretizar esse modelo, o curso primário deveria considerar a educação moral e cívica, intelectual e física. De acordo com o regulamento de 1918, no “domínio físico, o ensino será essencialmente prático e se destinará ao desenvolvimento orgânico da criança” e deveria conter “exercícios gerais de ginástica e militares e de canto” para o sexo masculino, e, para o feminino, “ginástica orgânica e de canto”. No que tange ao aspecto moral e cívico, a ênfase recaía sobre as “vantagens do asseio, da decência, da ordem, da bondade, da coragem, do amor

⁸⁶ Sobre esse assunto conferir as obras de Rosa Fátima de Souza (1998; 2006).

⁸⁷ Em São Paulo, a reforma de 1892 distribuiu o ensino primário em dois cursos: o preliminar, com quatro anos de duração oferecido em escolas preliminares e, o complementar, também de quatro anos, oferecido nas escolas complementares (SOUZA, 2006).

à verdade”, que deveria ser desenvolvido “numa seqüência natural e com exemplos práticos, que conduzirão à educação do caráter e da vontade” (GOYAZ, 1918b). A reforma de 1918 não estabeleceu nenhuma distinção entre o programa do curso primário oferecido entre os grupos escolares e as escolas isoladas, o que indicava a necessidade de garantir uma base comum de aprendizagem nos dois modelos escolares, uma vez que a rede escolar era constituída de escolas isoladas, e a construção dos grupos escolares públicos era ainda um projeto para ação futura do governo estadual.

A questão da obrigatoriedade voltou à tona na reforma, nos moldes da legislação do Império, ou seja, “a obrigatoriedade escolar do ensino só alcança as populações que residirem nas cidades, vilas povoações ou no raio de um quilômetro delas” (GOYAZ, 1918b). A obrigatoriedade era para os meninos de sete a quatorze anos e para as meninas de sete a doze anos, e competia aos pais, tutores ou protetores a responsabilidade pela sua concretização. Os “proprietários ou administradores de quaisquer estabelecimentos mercantis ou industriais, a respeito dos seus operários ou empregados” (GOYAZ, 1918b) também tinham de assegurar o acesso a instrução primária. Apesar de toda a propaganda feita em torno da decretação da obrigatoriedade em 1918, não havia na reforma nenhuma inovação significativa em relação a esse aspecto, assim como para a co-educação, uma vez que se manteve a divisão das escolas para cada sexo e as escolas mistas deveriam existir apenas quando não houvesse número suficiente de matrícula para a criação de duas escolas distintas em cada cidade ou vila.

As escolas mistas deveriam ser regidas por professoras, que também poderiam assumir as do sexo masculino, nas quais os professores teriam preferência. O controle da freqüência também determinou uma mudança no cotidiano da escola, que passou a exigir dos pais ou tutores a justificativa das faltas dos alunos, mas os que “tiverem 20 faltas seguidas, ou 50 durante o ano, não prestarão exames, no último caso, ou serão excluídos da matrícula, no primeiro, salvo possível justificação” (GOYAZ, 1918a).

A gratuidade do curso primário foi assegurada para os meninos e as meninas de sete a quatorze anos, mas se estabelecia que em cada localidade seria criada uma caixa escolar com objetivo de “auxiliar as crianças pobres com aquisição de vestes e outros necessários” (GOYAZ, 1918b). A caixa escolar constituía uma espécie de fundo escolar administrado por uma direção própria, eleita pelos sócios

anualmente e seria composta por donativos, contribuição mensal de mil réis para os sócios, rendas auferidas nas subscrições e festas, gratificações que os professores e funcionários deixassem de receber por faltas justificadas e com vencimentos integrais não-justificados, contribuição voluntária de quinhentos reis mensais de cada professor; auxílio das intendências municipais e as rendas auferidas das multas aplicadas em conformidade com o regulamento goiano, moldado na legislação de outros estados da federação. A caixa escolar tinha as seguintes atribuições:

- 1) dar vestuário e calçado aos alunos indigentes ou aqueles cujos pais lutam com dificuldade para os mandar à escola;
- 2) dar médicos e remédios aos alunos, nessas mesmas condições que estiverem doentes;
- 3) adquirir prêmios, que serão conferidos nas festas de encerramento do ano letivo, aos alunos mais freqüentes, comportados e estudiosos;
- 4) fornecer alimentos aos alunos indigentes e fornecer-lhes utensílios para água, quando não o possam levar de casa (GOYAZ, 1918b).

A caixa escolar em Goiás era constantemente evocada como essencial para garantir a freqüência dos alunos pobres, como no caso da cidade de Morrinhos, em que houve uma insistência significativa em seu papel assistencialista como a única forma de manter as crianças *reconhecidamente pobres* na escola. Também acabava representando uma alternativa de financiamento da escola, por meio da contribuição direta da comunidade local.

A organização das escolas isoladas seguia critérios anteriores: o número de alunos e a localização geográfica já que “em todas as cidades e vilas haverá duas escolas, uma para cada sexo, e nos distritos escolas mistas para crianças até 12 anos de idade” e no município da capital “além do grupo escolar, haverá tantas escolas quanto o Governo julgar necessárias” (GOYAZ, 1918a). As escolas seriam divididas em primeira, segunda e terceira classe, se tivesse freqüência mínima de cinqüenta, trinta e vinte alunos respectivamente, o que determinava também o valor do salário dos professores (GOYAZ, 1918a). Essa determinação teve uma permanência significativa na rede escolar goiana, uma vez que as escolas já se organizavam dessa forma desde as reformas de 1893.

A novidade ficava por conta das chamadas escolas reunidas, ou seja, o regulamento permitia a reunião de escolas isoladas em um só prédio e sob a direção de um dos professores, mas incluía como critério a exigência de um “prédio

apropriado ao funcionamento da escola” (GOYAZ, 1918b). No caso goiano, dificultou a reunião das escolas isoladas, pois os espaços escolares eram um dos problemas que comprometiam a expansão da escolarização, além do que o caráter pouco urbano do estado inibiu essas iniciativas.

A questão dos espaços escolares em Goiás continuou desafiando as autoridades políticas. A legislação de 1918 indicava a necessidade de um lugar para a escola, mas preservava a gratificação para o professor pagar aluguel para a sua instalação, o que naquele momento garantia efetivamente o funcionamento da escola primária no estado⁸⁸. Assim, a prática de uma escola itinerante em prédios alugados continuou largamente difundida.

Esse não era um problema exclusivamente goiano. De acordo com Rosa Fátima de Souza (2004), no estado de São Paulo, apesar da expansão crescente da rede escolar, “a situação do ensino primário manteve-se bastante precária no decorrer do século XX” (p. 124) e, dentre os problemas centrais para a democratização do ensino, estavam a “precariedade dos prédios existentes e a necessidade de ampliar o número de construções escolares” (p. 125).

O cotidiano das escolas do estado estava regulamentado da seguinte forma: as aulas deveriam acontecer no período das 9h às 13h e duas vezes por semana, das 16h às 20h, para o ensino de ginástica para ambos os sexos e exercícios militares para os meninos; as crianças de sete a oito anos estavam sujeitas apenas a duas horas e meia de exercícios físicos; os trabalhos escolares em todos os grupos e escolas isoladas seriam iniciados com cânticos dos alunos; o período das aulas deveria ser dividido em dois tempos, com um intervalo de trinta minutos para recreio, destinado a brincadeiras ou repouso ao ar livre. As escolas não funcionariam aos sábados, domingos, feriados, nos dias de festas populares ou religiosas e nas festas de São João e São Pedro. Caso os feriados acontecessem durante a semana, as escolas funcionariam aos sábados.

As aulas deveriam encerrar-se no dia 15 de novembro, ocasião em que se daria a distribuição de boletins anuais. O regulamento determinava a realização de uma cerimônia para a entrega do diploma de estudo primário e de prêmios, para a

⁸⁸ A Lei n.º 631 determinava que na “localidade em que não existir prédio estadual, destinado a escola, o professor terá direito para o respectivo aluguel a um auxílio de 15\$000 mensais” (GOYAZ, 1918a).

qual deveriam ser convidadas “as autoridades escolares, o professorado local e as famílias dos alunos” (GOYAZ, 1918b).

Rosa Fátima de Souza (1999), discutindo a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista, no período de 1892 a 1933, afirma que a organização do calendário escolar seguia “uma cronologia civil, religiosa e cívica” e, ao estabelecer os parâmetros de funcionamento da escola, como os apresentados no regulamento goiano, o calendário realizava duas operações: “incorpora o tempo social na organização das atividades educativas harmonizando-se com este, e acrescenta a ele o tempo próprio da escola, ritmado pelas cadências das atividades tipicamente escolares” (p. 133).

No item disciplina nas escolas, o regulamento exibia uma lista longa de proibições para os alunos, dentre elas, atitudes de desobediência – “sair da escola ou grupo, sem licença dos respectivos professores ou diretores; sair da aula sem licença do professor; [...] não fazer os exercícios ordenados pelos professores”; desrespeito ou violência – “dar vaias e fazer assuadas; [...] ameaçar e agredir aos colegas; injuriar ou agredir aos professores”; danos ao patrimônio – “danificar as árvores, os móveis e o prédio da escola; rasgar e borrar os livros”; violação da moral e dos costumes – “andar de chapéu dentro do edifício escolar; [...] praticar qualquer ato contrário à moral e aos bons costumes” (GOYAZ, 1918b).

Outra inovação do regulamento dizia respeito aos exames, para a passagem de classe, de estudos elementares e dos estudos primários⁸⁹. A organização curricular determinava que, no mês de junho, deveriam acontecer os exames de passagem de classe e, em novembro, os exames de passagem de ano. Os exames finais, que consistiam em provas orais, deveriam ser feitos pelos alunos que concluíssem o curso elementar e tinham “apenas por fim verificar se os alunos podem ser submetidos aos de certificados de estudos elementares”. Os exames eram compostos de prova escrita e oral. O aluno que não fosse aprovado na prova escrita não seria submetido ao exame oral. A prova escrita consistia em um “ditado de 15 linhas de um trecho sorteado dentre três, de um livro adotado nas escolas para leitura corrente, e servirá de prova de ortografia e caligrafia”. Na prova prática, o aluno seria argüido por parte dos examinadores acerca das “matérias insertas no programa de ensino elementar, de modo a se poder verificar o desenvolvimento de

⁸⁹ Como os exames de estudos primários eram realizados apenas nos grupos escolares, essa discussão será realizada no próximo capítulo.

observação e não de memória” (GOYAZ, 1918b). O aluno aprovado no exame de estudos elementares poderia matricular-se no curso complementar dos grupos escolares.

A reprovação, no formato atual, ou seja, a criança obrigada a repetir uma série, não constava da avaliação⁹⁰. Parece ser correto afirmar que a desistência da escola ao longo do processo era a maior causa da evasão escolar. A reprovação não ocorria como resultado dos exames, mas pelo não-comparecimento dos alunos para a sua realização, sendo comum a afirmação de desistência dos alunos dos exames de final de ano⁹¹.

A desistência dos alunos, ao longo do ano, a ausência às aulas ou à realização dos exames também aconteciam em outros estados brasileiros. Cynthia Greive Veiga (2005), analisando a instrução elementar em Minas Gerais, no século XIX, afirma que para as autoridades “o tema principal é o problema da infreqüência ou freqüência irregular das crianças às aulas” (p. 87), mesmo que a legislação determinasse não só a obrigatoriedade da freqüência, mas também as sanções para os que não cumprissem a norma. De acordo com a reflexão da autora “o exercício da lei é revelador do campo de conflitos entre uma norma a cumprir e as condições concretas de sua efetivação” (p. 90).

A reforma de 1918 prescreveu um conjunto de ordenação e formalização de novas práticas para as escolas primárias e também revelou aspectos importantes para a conformação do discurso educacional em Goiás, em especial no que tange à questão metodológica, de organização do trabalho docente e da prescrição dos saberes escolares⁹².

Nesse sentido, a reflexão de Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001) possibilita a compreensão de uma mudança lenta que vinha se processando desde a reforma de 1893, na configuração da forma escolar em Goiás: a criação de um espaço próprio para a transmissão de saberes e de saber-fazer, a introdução de métodos pedagógicos, a produção de disciplinas escolares, o estabelecimento de

⁹⁰ A lei de 1916 em seu artigo 62 determinava que “os alunos que não revelarem conhecimento suficiente, não serão reprovados, mas obrigados a repetir a matéria durante o ano letivo” (GOYAZ, 1916). No entanto, a regulamentação posta em vigor em 1918 não estabeleceu nenhuma prescrição nesse sentido.

⁹¹ O termo reprovado só apareceu nas atas de exame do Grupo Escolar Coronel Pedro Nunes em 1929. Entretanto, o regulamento não indicava a medida a ser adotada caso o aluno fosse considerado inabilitado para o curso complementar.

⁹² A análise da legislação como linguagem da tradição e dos costumes é apresentada por Luciano Mendes de Faria Filho (1998).

regras impessoais que regulavam as relações no interior da escola. Esse processo de afirmação da forma escolar, em consonância com o projeto republicano de formação do povo-cidadão, era também expressão do papel político da escola, que passou a representar um espaço importante no processo de dominação dos Caiado.

Era necessário tecer e fazer circular uma nova forma escolar. Assim, em um primeiro movimento, o discurso construído pelo regulamento de 1918 enfatizava a novidade metodológica instituída pela reforma, o que a diferenciava dos programas das escolas isoladas publicados até então. A leitura dos documentos revela que havia resistências às inovações, pois o “velho e impertinente método colonial da soletração [...] tem resistido a todas as reformas”. Mas a partir de então o método adotado seria o da “palavração e da sentencição, sob os poderosos auspícios da intuição”⁹³ (GOYAZ, 1918b). A lei tentava assegurar a nova prática ao determinar a obrigatoriedade do método não só nos grupos escolares que surgiam, como também nas escolas isoladas majoritárias na rede escolar goiana. De acordo com essa mudança, os professores ficavam obrigados a cumpri-lo “por um artigo de lei, tanto nas escolas isoladas como nos grupos escolares”⁹⁴ (GOYAZ, 1918b). Percebe-se, pelo discurso elaborado, que o governo tinha muita dificuldade em implantar um novo método de ensino nas escolas estaduais, e nesse caso, os professores eram culpabilizados por essa resistência, uma vez que não se adequavam às mudanças.

O regulamento anunciava as novidades metodológicas e estabelecia, por força da lei, que os docentes deveriam cumpri-las. Logo em seguida, no entanto, como que para suavizar a obrigatoriedade, a argumentação do texto sofria alterações e ganhava o tom do convencimento, da persuasão “os professores primários em Goyaz, compenetrar-se-ão em breve das vantagens a se tirar com a mudança dos métodos”. Alegava-se que o regulamento da instrução que entrava em vigor estava amparado no “estudo demorado das leis, regulamentos, programas, dos Estados de São Paulo, Distrito Federal, etc, com o auxílio da prática pedagógica e do conhecimento do povo goiano”. Assim, não havia justificativa para a resistência

⁹³ “O método da palavração para o ensino da leitura corresponde a uma das grandes inovações no ensino implementadas no Estado de São Paulo no final do século XIX. De fato, essa inovação foi introduzida consoante ao espírito de modernização do ensino” (SOUZA, 1998, p. 194).

⁹⁴ A Lei n.º 631 de 2 de agosto de 1918, em seu artigo 14 determinava que o “o ensino primário obedecerá ao método intuitivo” e, no artigo 16 que “no domínio intelectual, o poder intuitivo será dilatada aplicação, ficando desde já consignado o sistema da palavração para a leitura” (GOYAZ, 1918a).

docente ao método, já que ele estava endossado não só no campo teórico, mas também nas experiências dos “Estados *leaders* do Brasil”. A nova metodologia, apesar de ser mais trabalhosa para os docentes, era a mais apropriada para os alunos, e seus benefícios, enfatizava o regulamento, eram nítidos e comprovados (GOYAZ, 1918b).

De acordo com Haqira Osakabe (2002) a produção do discurso parte do pressuposto de que o ouvinte tem uma imagem diferente do referente, o que justificaria a sua produção. Na situação em análise, pode-se perceber que o regulamento objetivava conformar um novo discurso escolar em Goiás. A argumentação construída pelo discurso considera que o ouvinte tinha uma imagem distinta do método, e precisava ser convencido de que o regulamento era portador de uma verdade a ser aceita e seguida por todos: Goiás inseria-se no movimento nacional de renovação educacional, que, no caso paulista se iniciara no final do século XIX, e a adoção do método intuitivo era a chave de entrada para a modernidade pedagógica na realidade goiana, que estava assegurada na lei.

O discurso oficial tentava persuadir os professores a aderir à nova metodologia, mas também determinar novos parâmetros para a prática docente. A imagem da escola também ganhou novas representações, passando a ser considerada “um pequeno mundo”, ou “um prolongamento do lar”, no qual o “trabalho capital” do professor era o de “avivar ou despertar as energias latentes acumuladas no aluno”, para o que deveria, sempre que possível, “grafar no quadro negro – que é um dos intermediários entre o professor e o aluno – fatos concretos ou representar coisas que se acham dentro do ambiente infantil” (GOYAZ, 1918b).

A adoção do método intuitivo foi apresentada como a solução para os problemas enfrentados na escola goiana. O método intuitivo resultante da intensa movimentação pela educação popular no século XIX e da ênfase à formação dos mestres e aos métodos de organização do ensino e da aprendizagem. Apesar de não ser uma novidade à época, pois já havia sido preconizado por Locke, Condillac, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, o método ganhou relevância, pois o descontentamento em relação ao ensino desencadeou o movimento de renovação pedagógica. O conhecimento acerca do método ganhou espaço em exposições internacionais, conferências pedagógicas, relatórios oficiais, compêndios de Pedagogia e manuais de ensino, “cujos resultados se espalharam pelo mundo, como

a célebre *Conférence sur l'enseignement intuitif*, proferida por Buisson durante a Exposição de Paris, em 1878” (SCHELBAUER, 2005, p. 134).

O método intuitivo caracteriza-se pela importância dada à intuição e à observação das coisas, dos objetos, da natureza, dos fenômenos, como momento inicial e único da aprendizagem humana. A etapa da observação deve ser cuidadosamente organizada pelos professores, que devem iniciar o trabalho pelas “lições de coisas”, condição para a passagem, “pelos alunos, de um conhecimento sensível para uma elaboração mental superior, reflexiva dos conhecimentos” (FARIA FILHO, 2003, p. 143). O professor poderia utilizar-se de recursos variados para trabalhar com o método: os objetos escolares ou objetos levados para a escola, visitas e excursões, gravuras, cartazes. Vera Teresa Valdemarin (2006) credita ao empirismo, teorização sobre o conhecimento elaborada no século XVII por Francis Bacon e John Locke, a influência determinante para o método intuitivo que

em sua pretensão de ser racional, concreto e ativo, se caracteriza pela tentativa de prescrever os passos metódicos para a formação das idéias, regulando com esse procedimento os sentidos e o intelecto e estabelecendo uma igualdade de propósitos entre o método filosófico e o método de ensino, desenvolvendo estratégias e meios diferenciados de efetiva-los, balizados pelas características próprias da clientela escolar e dos objetivos da educação (p. 117).

De acordo com o regulamento que estabelecia a adoção do método intuitivo em Goiás, “é o aluno que se educa a si mesmo, é a sua vida que se expande” e caberia ao professor suscitar tudo quanto a promove e afastar-lhe os obstáculos (GOYAZ, 1918b). O professor deveria então auxiliar o aluno a alcançar os seus ideais. Nessa perspectiva, o método intuitivo

consiste em fazer apoderar os objetos pelos sentidos, que conduz o aluno desde logo para as cousas que deve conhecer; põe-na em contato com os objetos para que sobre eles possa formar idéias justas e dar um sentido exato e preciso às palavras que os designam (GOYAZ, 1918b).

Para o sucesso da renovação metodológica, a atividade docente era central para o legislador e, além das inúmeras orientações de cunho metodológico, foram também acrescentadas as de cunho moral segundo as quais “o professor por sua bondade e procedimento justo deve captar o coração do aluno, despertando-lhe o sentimento de confiança e veneração” ou mesmo “encarnar com esforçada

convicção seu alto papel moralizador, dependendo de sua inteira capacidade o bom êxito e o aproveitamento das classes” (GOYAZ, 1918b).

Contraditoriamente, se ao professor competia tantas atribuições, ao Estado não caberia grandes responsabilidades, nem mesmo o não fornecimento de material didático.

Praticando esse método com o material escolar que improvisará na ocasião, caso a escola ainda não o possua, e diante dos resultados obtidos chegará o professor à conclusão deste conceito de Marcel Prevost: ‘A educação intelectual na primeira infância resume-se quase unicamente no cultivo da atenção’ (GOYAZ, 1918b).

Assim, estava implícita a idéia de que não haveria necessidade de grandes investimentos estatais, pois a educação goiana se transformaria, sobretudo pela melhoria da atuação dos professores, sendo necessária a sua adesão ao método intuitivo.

No que diz respeito à instrução moral e cívica, a legislação objetivava criar uma sociedade higiênica, ordeira e civilizada, por isso, os temas para o ensino primário e complementar deveriam partir “das primárias vantagens do asseio, da ordem, da bondade, da equidade, da coragem e do amor à verdade”, o que permitiria conduzir os alunos à “compreensão da honestidade, da solidariedade, do patriotismo, do altruísmo que são os princípios geradores da vontade e do perfeito caráter”. Os valores norteadores da educação goiana estavam distribuídos em lista de “temas para pequenas palestras” e também apresentava um conjunto de saberes obrigatórios para o ensino primário que até então não figurava nos programas escolares goianos. No curso primário, a civilidade era um tema que se repetia durante os quatro anos, e englobava hábitos simples, tais como o “modo de cumprimentar as pessoas de casa, os mestres, os companheiros, os conhecidos encontrados na rua, as visitas [...] comportamento na mesa durante as refeições [...] nas perguntas e respostas – polidez” (GOYAZ, 1918b).

Tomando como referência a discussão de Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001), pode-se compreender que “a codificação dos saberes e práticas escolares torna possível uma sistematização do ensino e, deste modo, permite a produção de efeitos de socialização duráveis” (p. 30). Assim, na realidade goiana, havia em curso uma sistematização dos saberes e práticas escolares, a serem

expressos na adoção de procedimentos metodológicos, mas também na sistematização de saberes sociais em saberes escolares.

De acordo com José G. Gondra (2003), a “construção de uma ordem civilizada nos trópicos” era um sonho acalentado pelos homens da ciência médica no Brasil desde o século XIX. Esses homens, crentes no “poder quase mágico da razão”, buscavam modelar a própria corporação e outras instituições, dentre as quais a escola, para “produzir uma sociedade escolarizada, regenerada e homogênea. Uma escola e uma sociedade higienizada” (p. 543). Nesse sentido, percebe-se que Goiás, na esteira desse pensamento atribuía à escola esse papel civilizador.

Por outro lado, essa utopia, como ressalta o autor, “esbarrou nas teimosias e rebeldias de uma sociedade que permanecia desigual” (GONDRA, 2003, p. 544), prejudicando, na República, a concretização dessa sociedade. Nas palavras de Marta Carvalho (1989), “a massa popular, o núcleo da nacionalidade, esses milhões de analfabetos de letras e ofícios relegados a condições sub-humanas de vida maculavam a assepsia burguesa de que vinham sendo tecidos os sonhos de Progresso na República” (p. 20).

Em Goiás, a imagem do povo goiano, projetada pelos viajantes nas grandes cidades brasileiras, era semelhante às descrições feitas ao povo brasileiro em geral, ou seja, indolente, inculto, selvagem e avesso ao progresso. Oscár Leal (1980), que passou pelas terras goianas no final do século XIX, declarou “esta gente não falla – boceja, não anda – arrasta-se, não vive – vegeta. Para ela não há ambição, nem luxo, nem dinheiro, nem conforto; não há nada e que corra a vida como o barco à mercê da corrente”. Concluía que, “nas ocasiões difíceis com tal gente, que tudo é perdido, dinheiro, tempo, paciência, conselhos e tudo o mais. Palavras que lhes dirijamos no sentido de os guiar por melhor caminho, são perolas que deitamos aos porcos” (p.27).

A elite goiana também se alimentava desse ideário acerca do povo, da população dispersa pelo interior goiano, distante das normas impostas pela modernidade. Pode-se compreender a necessidade de criação, no espaço escolar, de um conjunto de saberes, de modo que, “ao abandoná-la possuam os alunos os esboços de vida rudimentares, tão precisos e felizes para as mais simples ou elevadas penetrações nos andares da existência” (GOYAZ, 1918b).

Nesse sentido, a reforma também objetivava conformar um discurso sobre a escola que abarcasse questões centrais para a estruturação de uma nova forma escolar que ultrapassasse o espaço da escola e pudesse compor o cenário de uma sociedade urbana, civilizada e ordeira.

De acordo com Rosa Fátima de Souza (1998), as escolas ajudaram o serviço sanitário, tornando obrigatória a vacinação das crianças, participaram dos projetos de higienização dos espaços exigindo dos alunos asseio e cumprimento das normas de urbanidade e civilidade. Na escola também se ensinava “a ler, escrever e contar, além das noções básicas das ciências físicas e naturais, as virtudes morais e cívicas – um conjunto de rudimentos que disseminava uma cultura comum revestida de significados simbólicos” (p. 116).

De um lado, o discurso elaborado em 1918 reiterava a importância da instrução primária, de outro, determinava a forma escolar que deveria predominar nas escolas goianas, em especial nos grupos escolares.

2.4 A instrução primária no domínio caiadista: discursos e práticas

No período de domínio caiadista (1917-1930), vários mecanismos de controle oligárquico foram utilizados, dentre os quais se destacam a violência e a reformulação das leis estaduais de acordo com os seus interesses⁹⁵. A educação não era ainda percebida pelos estudiosos, até então, como um desses instrumentos de controle e domínio no cenário político goiano⁹⁶. No entanto, para essa análise, tal aspecto se sobressai como um dos elementos que compõem a estratégia política do grupo para apresentar no cenário nacional um estado moderno, alinhado com as transformações em curso no país. Internamente, as questões sociais, as

⁹⁵ O período de domínio caiadista, em especial do controle do executivo estadual, corresponde aos anos de 1917 a 1930, conforme a análise feita no capítulo 1.

⁹⁶ Ana Lúcia da Silva (2001) ao apresentar os “célebres mecanismos de afirmação oligárquica” utilizados pelos Caiado para dominar a cena política em Goiás, ressalta: “controle dos principais postos políticos de controle do Estado e no Estado; rígido controle da comissão executiva do partido; reformulação das leis estaduais, adequando-as a seus interesses; manutenção de jornais para difusão de suas idéias e princípios ideológicos; respeito às premissas do pacto oligárquico-coronelístico; articulação com os demais grupos coronelísticos da região; controle do processo eleitoral: leis, eleições, verificação dos poderes; uso da força policial para esmagar resistências a seu poder” (p. 73-74). Em nenhum momento de sua análise, a educação é vista como forma de controle da realidade social.

manifestações populares, as dissidências do grupo eram predominantemente resolvidas por meio da violência institucionalizada, o que poderia representar a face *selvagem* do estado, no cenário nacional, entretanto, o grupo tentava projetar uma imagem modernizadora do estado, e a escolarização foi em alguns momentos utilizada como instrumento de divulgação dessa face moderna.

Nesse sentido, a análise de Serge Berstein (1998) acerca da “importância do papel das representações na definição de uma cultura política” (p. 350) contribui para a compreensão dessa estratégia dos caiadistas, pois um grupo que se pretendia hegemônico necessitava também estabelecer o consenso no âmbito cultural, o que, nesse caso, poderia ser obtido por uma adesão ao projeto republicano de educação, expresso de forma concreta com a criação e difusão dos grupos escolares no Estado.

Ademais, a escola representa também um dos canais de socialização da cultura política, que, nas palavras de Berstein, “transmitem, muitas vezes de maneira indireta, as referências admitidas pelo corpo social na sua maioria e que apóiam ou contradizem a contribuição da família” (p. 356).

Considerando que na realidade goiana a forma escolar estava em processo de afirmação, e que sua expressão maior era o grupo escolar, foram instituídos mecanismos para o controle das práticas escolares. Ademais, as inúmeras realizações no campo educacional, durante a gestão dos Caiado, a visibilidade que deram às suas ações políticas na imprensa goiana, a construção discursiva como estratégia política de manutenção no poder, serviam de justificativa para as decisões tomadas no âmbito estadual e completaram a representação que elaboraram para o seu domínio em Goiás.

No que tange à instrução primária, o discurso governamental enfocava-a como um princípio republicano que deveria ser oferecido para a população goiana, e que até então não havia se concretizado. Ao avaliar o seu mandato, João Alves de Castro afirma ter conseguido alcançar a “difusão e a obrigatoriedade do ensino primário” uma vez que o governo não poupou “esforços para disseminar o ensino”, ademais “tem apresentado esplêndido resultado na prática o Regulamento baixado pelo decreto n.º 5.930 de 24 de outubro de 1918” (MENSAGEM, 1921).

A obrigatoriedade escolar ganhou destaque no discurso político da época como uma das grandes realizações da administração, uma vez que tal medida ganhou respaldo nacional da Liga Brasileira contra o Analfabetismo, que

parabenizou o governo por ajudar o “povo goiano a libertar-se das garras do analfabetismo” (MENSAGEM, 1919). Não obstante a obrigatoriedade estar determinada na legislação goiana desde o Império, as condições de sua efetivação pouco se alteraram naquele período, e a reforma de 1918 manteve os mesmos critérios de obrigatoriedade que já vigoravam, ou seja, alcançava apenas as crianças que estivessem na zona urbana ou até um quilômetro dela, o que na prática excluía a maioria das crianças, que, de acordo com o censo de 1920, ainda se encontrava na zona rural. Como assinala Campos (1987) nos anos de 1920 “o Estado de Goiás tem uma inexpressiva população, dispersa em um vasto território [...] com uma grande maioria dela habitando no campo e com uma pequena parcela residindo em pequenas cidades ou em vilas” (p. 37), assim não se podia “falar em meio urbano em Goiás, na época.” (p. 37). Ainda de acordo com o autor, o Censo de 1920 não registrou população rural. No entanto, em 1950, Goiás ainda possuía 88,9% da população residindo no campo.

No entanto, o governo fez questão de divulgar amplamente essa medida como uma grande novidade de sua gestão. Na revista *A Informação Goyana*, a notícia aparece como um grande feito dessa gestão e quiçá da instrução pública no Brasil:

Goyaz acaba de se colocar mais uma vez na vanguarda das iniciativas simpáticas em prol da *transformação dos nossos velhos hábitos*. O presidente Alves de Castro, secundado nos seus esforços pela mocidade culta de Americano do Brasil, *decretando a instrução primária obrigatória em seu Estado, abriu de fato novos horizontes às possibilidades do Brasil Central*.

Não está, porém apenas nesse decreto o mérito desse ato de elevado alcance patriótico e que em muito contribuirá para o desenvolvimento mental da nacionalidade. O mais importante é o plano da sua execução de que nos dão notícia em linhas gerais os telegramas últimos. Ao lado da obrigatoriedade do ensino de primeiras letras, S.Ex. criou a organização das caixas escolares em moldes como ainda não existem entre nós, e que por si só contribuirão para realizar o que na sua campanha jornalística o ilustre homem de letras Carlos Maul denominou a “Ditadura Pedagógica” mantida pelo imposto nacional contra a ignorância.

A energia moça de Americano do Brasil e ao espírito esclarecido em empreendedor do dr. Alves de Castro deve, pois, o país essa obra benemérita *que é a primeira que se pratica entre nós* para dar combate eficiente ao analfabetismo que amesquinha as populações provincianas (A INFORMAÇÃO GOYANA, 15/dez./1918, p.65). (grifos meus)

O texto revela dois aspectos importantes para essa construção discursiva:

a) a necessidade de auto-afirmação política dessa medida, assim como de sua autoria – a administração de João Alves de Castro e de Americano do Brasil; b) a

idéia do novo, de ruptura com os velhos hábitos, desconsiderando todas as medidas anteriores que também tratavam da obrigatoriedade. Para confirmar que o governo havia envidado todos os esforços para alterar a realidade educacional e fazer cumprir a lei da obrigatoriedade, em 1920, o presidente afirmava que “nossas cidades, nossas vilas, nossos arraiais, não comportam mais escolas além das existentes”. Como parte significativa da população estava concentrada no campo, composta por agricultores e criadores, “era o caso de se experimentar as escolas rurais, nos bairros mais povoados dos municípios. Esta iniciativa que tem dado os melhores resultados no Brasil seria certamente muito proveitosa a Goiás” (MENSAGEM, 1920). No entanto, essa indicação não impulsionou, durante a Primeira República, iniciativas concretas de escolas rurais.

A realização da Conferência Interestadual de Ensino Primário em 1921⁹⁷ levou o presidente a afirmar que, dentre as conclusões e sugestões apresentadas, as que mais interessavam a Goiás eram as seguintes:

A União deve colaborar com os Estados, municípios e particulares na difusão do ensino primário, mediante acordo subvenção e favores;
O Governo Federal fundará escolas normais em todo o país, equiparando as estaduais que aceitarem o mesmo modelo;
Far-se-á acordo para a uniformização de programas, com estágio de dois anos, inclusive um curso de aplicação didática;
Será criado um professorado único, com os mesmos direitos deveres (MENSAGEM, 1922).

A decisão da conferência, que confirmava a participação da União na difusão do ensino primário e na formação dos professores, revelava uma decisão inédita, uma vez que, até então, havia prevalecido a “tradicional abstenção da União, nesse campo, fundamentada em interpretação constitucional segundo a qual as questões sobre o ensino primário eram atribuição dos governos estaduais” (NAGLE, 2001, p. 177). Um dos resultados da conferência pode ser observado no Decreto federal n.º 16.782-A, que estabelecia que o Governo da União, “com intuito de animar e promover a difusão do ensino primário nos Estados, entrará em acordo com estes para o estabelecimento e manutenção de escolas no referido ensino nos

⁹⁷ A conferência realizou-se de 12 de outubro a 16 de novembro de 1921, contando com participação de representantes dos estados, do Distrito Federal e de associações não-oficiais. Para Nagle (2001), “os resultados finais consagraram o princípio da ‘missão constitucional’ da União para intervir na difusão do ensino primário, com o objetivo de combater o analfabetismo; especialmente, confirmaram a competência da União em subvencionar as escolas primárias estaduais e definir as exigências compatíveis para a fiel execução de medidas dessa ordem” (p. 180).

respectivos territórios”. A ajuda poderia ser de ordem financeira, com subsídios para o pagamento de professores primários e de fiscais, e também técnica, com a instituição efetiva da fiscalização. Em contrapartida, os estados ficariam

obrigados a fornecer casa de residência e escola e o necessário material escolar, a não reduzir o número das escolas existentes nos seus territórios ao tempo da celebração do acordo, a aplicar 10% no mínimo de sua receita na instrução primária e normal, a permitir que a União fiscalize o efetivo funcionamento das escolas por eles mantidas e adotar nas respectivas escolas o mesmo programa organizado pela União (MENSAGEM, 1925).

Embora o decreto federal tenha sido muito bem avaliado pelo governo goiano, este não apresentou nenhuma medida efetiva para viabilizar o acordo e concretizar as determinações estabelecidas. Jorge Nagle (2001) afirma que o decreto representava um “programa de certa maneira ambicioso e de difícil aceitação” e que, para a sua execução, seria necessário definir as dotações orçamentárias no Congresso Nacional, mas, como não “foram consignadas, tudo ficou no mesmo, à espera de resolução eficientemente prática” (p. 182-83).

O discurso altamente otimista do governo no tocante à situação educacional não estava isento de críticas, também presentes nos órgãos de divulgação governamental. Um artigo de 1921, na revista *A Informação Goyana* criticava a demora do Estado em executar o regulamento da instrução pública:

O governo goiano, por circunstâncias de várias ordens, não pôs em prática as idéias e planos relativos ao ensino primário que concebeu e publicou. Continuamos, no Estado, a sofrer a mesma pressão da praga do analfabetismo, sem que haja passos consideráveis no empenho de melhorar a situação. Os Municípios continuam relativamente inertes, com relação ao magno problema e nenhum esforço sério se observa. Com exceções, registram-se algumas divergências de critério, aqui, ali e acolá (A INFORMAÇÃO GOYANA, abr. 1921, p.67).

A crítica, veiculada em um periódico com estreitos laços governistas, que já havia divulgado anteriormente a reforma como solução para o analfabetismo do estado, apontava indícios claros das dificuldades de concretização da reforma de 1918. Essas contradições entre discursos e práticas, de uma realidade educacional descrita como ideal e os indicativos de que a situação não era tão perfeita, foram uma constante nos anos de 1920.

No período de 1922 a 1924, parte da elite no poder adotou uma retomada da estratégia discursiva pessimista em relação à realidade educacional do Estado, e

o presidente dizia ser “impressionante o que nos falta comparado ao que se tem feito”, e retomava o velho discurso das dificuldades, “ora resultantes da vastidão territorial, por onde está disseminada população relativamente e diminuta, ora da falta de professorado idôneo, ora ainda da carência e quase impossibilidade de fiscalização técnica” (MENSAGEM, 1922). Nesses discursos, não foram apresentadas ações concretas do Estado para alterar a realidade educacional que, em alguns aspectos, carecia de investimentos na criação de novas unidades escolares, na formação e na remuneração docente, na infra-estrutura das escolas, na fiscalização.

A culpabilização dos professores ganhava foco como justificativa para a não-ação do estado na criação e manutenção das escolas, já que para o presidente a incompetência dos professores “corresponde, velho lugar comum de pedagogia, à anulação das escolas, cujo número, se for aumentado, terá o demérito de crescer na razão inversa do proveito, pesando inutilmente no orçamento” (MENSAGEM, 1922). Para a elite política da época, alterações na situação dos professores implicavam investimentos na formação, tais como a ampliação da Escola Normal e melhorias salariais, o que o Estado não estava disposto a realizar, ou, em muitos momentos, não teria efetivamente condições para tal. Assim, a estratégia encontrada era apresentar os professores como os responsáveis pela situação caótica do ensino.

Esse tom pessimista, muito semelhante aos discursos do começo do século, continuou no governo seguinte. Contudo foi sendo construída uma idéia de que resolver o problema da instrução primária era uma tarefa que exigiria “tempo e medidas que obedeçam a critério bem definido, a um programa longamente premeditado e executado sem desfalecimentos, sem solução de continuidade.” Nesse sentido, o governo reconhecia que “providências esparsas nunca lograrão dar-nos aparelhamento escolar, de resultados eficientes” (MENSAGEM, 1924). Tal constatação revelava uma preocupação do Estado com medidas pontuais que, por um lado, permitiam a visibilidade das suas ações, mas não conseguia resolver os problemas estruturais da instrução primária no Estado, e também serviam como justificativa para o insucesso da ação governamental. Em 1924, destacava-se o reconhecimento da necessidade de um projeto de educação estatal, como uma ação de longo prazo que permitisse a expansão com qualidade da escolarização primária e não apenas um plano de governo sujeito a mudanças temporais e pessoais que não beneficiavam a instrução primária.

As mensagens presidenciais, nesse caso, representavam muito bem essa construção discursiva: os problemas, as dificuldades que limitavam a ação do Estado, e as realizações naquela gestão eram apresentadas como grandes vitórias daqueles que estavam no poder.

Nesse sentido, é pertinente a afirmação de Haqira Osakabe (2002) de que os discursos de prestação de contas, “são feitos em nome de uma entidade acima da própria individualidade (o governo)” e, nesse caso, “o locutor não se impõe explicitamente, mas simplesmente se enquadra, se dilui na generalidade dessa impessoalidade e isenção que caracteriza a significação governo” (p. 85), Muito raramente as mensagens analisavam as fragilidades do Estado em oferecer a instrução primária, mas os problemas, as longas distâncias, a precariedade da comunicação, os professores e fiscais, e, nesse caso, os responsabilizavam pelo fracasso das realizações governamentais.

A mensagem de 1924 ilustra a formatação que se fez presente em muitas mensagens presidenciais daquele período: o preâmbulo destacava que a difusão do ensino primário era um problema nacional, não resolvido em nenhum estado, apesar de que em alguns o nível de desenvolvimento era mais elevado. No entanto, a instrução não havia sido generalizada em nenhum deles. Diante de um problema nacional, o presidente de Goiás constatava que “não é estranhável que o nosso aparelho educativo apresente falhas e esteja aquém do nível das exigências da atual civilização” e, para justificar a situação atual, listava as falhas: fiscalização, casas para escolas, mobiliário escolar, professores bem formados e orientados. Contudo, “não se dirá que à atenção do Governo tem passado despercebidas as conveniências do ensino”, ou seja, o governo zeloso fazia um balanço das suas realizações, apresentando o número de escolas criadas, os alunos atendidos nas escolas em sua gestão. Por último, afirmava que “nos limites da nossa legislação, não possui o executivo outro meio de difundir o ensino a não ser o de criar escolas e dar-lhes professores”. Entretanto, era certo que “o Estado gasta com a manutenção das escolas, sendo muito de duvidar que estas ensinem, com proveito”, por isso mesmo, “o remédio está na fiscalização, sem a qual não se pode conceber ensino organizado” (MENSAGEM, 1924).

Em sua turbulenta gestão, Brasil Ramos Caiado voltou sua atenção para a oposição crescente e os movimentos revoltosos que surgiram no cenário goiano. No aspecto educacional, o seu discurso enfatizava a educação secundária, em

especial o Lyceu de Goiás, que era bastante valorizado naquele período, o que pode ser verificado nas mensagens presidenciais e nos comunicados oficiais que apresentavam longos trechos exaltando o Lyceu⁹⁸.

Informações que tratavam da instrução primária eram publicados pelo jornal *O Democrata*, órgão de divulgação do Partido Democrata. Esse periódico representou no Estado um instrumento de divulgação do ideário pedagógico da elite no poder, das realizações educacionais e também de contra-ataque às notícias publicadas no jornal da oposição, o *Voz do Povo*⁹⁹. Alguns desses textos serão tratados como discursos políticos que, postos em circulação, tentavam unificar uma representação sobre a instrução pública¹⁰⁰. O *ouvinte*, o público destinatário desses textos, era bem mais amplo do que o das mensagens presidenciais, mas mesmo assim, a sua destinação era a elite, política ou letrada do estado, que constituía uma pequena parcela da população que possuía o domínio da leitura e tinha acesso ao jornal. Esse público exigia uma construção de significados mais elaborados e, às vezes, mais agressivos do que os textos das mensagens presidenciais, que cumpriam uma obrigação constitucional, a prestação de contas da gestão.

O preâmbulo, nos diferentes textos analisados, já anunciava a verdade inquestionável de que “tem merecido o mais carinhoso cuidado da administração pública, o serviço da instrução primária em nosso Estado” (O DEMOCRATA, 4 maio 1923), o que se traduzia na descrição das realizações governamentais:

dezenas de escolas tem sido criadas em distritos, núcleos de povoados [...] aulas avulsas tem sido criadas em diversas cidades [...] quatro grupos escolares estavam funcionando no Estado sendo um na Capital, e os outros três, nas cidades de Rio Verde, Bonfim e Catalão [...] tem o Governo mandado fornecer mobília escolar moderna e os livros didáticos mais aperfeiçoados e instrutivos (O DEMOCRATA, 4 maio 1923).

É incontestável o progresso do nosso ensino primário, que se traduz no aumento sem descontinuidade, do número de grupos escolares, de escolas isoladas, dos alunos que neles se matriculam ou os freqüentam (O DEMOCRATA, 13 ago. 1926).

⁹⁸ A mensagem presidencial de 1926 traz uma longa exposição do presidente Brasil Ramos Caiado sobre o Lyceu (MENSAGEM, 1926). No *Correio Oficial* n.º 1256, Brasil Ramos publicou uma matéria destacando suas realizações e, na educação, ressaltava a importância do Lyceu e da Escola Normal. A mensagem de 1927 novamente destaca o Lyceu (MENSAGEM, 1927). Miriam Fábila Alves (2000), ao analisar o ensino superior nessa gestão afirma que “durante esse período as publicações do governo do estado, no *Correio Oficial*, demonstraram um interesse muito grande de Brasil Ramos Caiado pelo ensino secundário, especialmente pelo Lyceu de Goyaz” (p. 62).

⁹⁹ O jornal não foi analisado, pois não houve tempo hábil para contemplá-lo na pesquisa.

¹⁰⁰ Para esta análise, foram selecionados alguns textos de períodos distintos do domínio caiadista (1923, 1926, 1927, 1929, 1930).

Dentre os artigos de contra-ataque a uma crítica feita pela oposição, destaca-se o de 1923. O governo fora acusado de não atender à solicitação do município de Ipameri para a criação de um grupo escolar. O argumento apresentado pelo jornal para justificar a recusa do Estado foi a de que “pela respectiva lei não podia o Governo criar novos grupos”¹⁰¹. Portanto, eram “injustas” as “censuras de um órgão da imprensa de Ipameri, que não conhecendo a legislação do Estado, entendeu que o Presidente podia criar a seu talante os grupos escolares que entendesse”. O jornal insistia que a negativa estava respaldada na lei, era uma decisão estatal e não uma vontade do governante. Para justificar a legalidade do ato presidencial, o jornal afirmava que o município de Curralinho, “melhor avisado”, aproveitara os benefícios da lei (sempre a lei) e fora contemplado com a nomeação do corpo docente para atuar no grupo escolar criado na localidade (O DEMOCRATA, 04 maio 1923).

Em 1927, um artigo do jornal *O Democrata* fez uma análise dos problemas da instrução primária: “falta de amplitude dada aos regulamentos de ensino, numa adaptação, que mais coadune com o desenvolvimento do Estado; falta de pessoal técnico, isto é, de professores que se exercitem como tais, com funções e especialidade”. Para o autor do texto, César Bastos, a solução seria a nomeação de funcionários públicos para o cargo de inspetores e a criação de uma Escola Normal Superior, além de ponderar que outros fatores deveriam ser levados em conta¹⁰²:

Os vencimentos do magistério, a edificação dos prédios para os grupos escolares, obedecendo a um plano informe de construções higiênicas. O professorado, recebendo da Escola Normal Superior os conhecimentos da moderna pedagogia, iria transmitindo ao corpo discente, n’uma transfusão mais sadia, a alfabetização à criança goiana (O DEMOCRATA, 11 nov. 1927).

O texto de César Bastos, diferentemente dos outros analisados, apresentava uma discussão pedagógica da problemática do ensino primário no estado. Apesar de repetir algumas idéias centrais dos outros artigos, discute e

¹⁰¹ A lei citada, era a de n.º 694 de 1921 que, autorizava o governo do estado a criar cinco grupos escolares, o da capital, dois no sul e dois no norte do Estado, assim como o custeio dos professores dos grupos escolares fundados pelos municípios.

¹⁰² César da Cunha Bastos foi Secretário do Interior e Justiça e um dos responsáveis pela elaboração da reforma de 1930.

apresenta, em conformidade com medidas tomadas em outros estados, sugestões para melhorar a instrução em Goiás.

Em 1929, em plena campanha eleitoral para a presidência do estado, houve uma mudança significativa nos discursos do jornal *O Democrata*, que se tornaram mais agressivos e revanchistas. Apesar de construir uma estrutura discursiva semelhante às apresentadas, esses textos buscavam neutralizar o adversário, o opositor, que, nesse caso, era o jornal *Voz do Povo*. Segundo *O Democrata* que no “afã de tudo deprimir e de hostilizar a atual administração” o jornal *Voz do Povo* “abordou e expendeu comentários a temas estranhos e que, por isso, escapam a sua percepção intelectual”. Tentava-se desqualificar o discurso do opositor considerado “falho e carecedor de conhecimentos pedagógicos, ignorando mesmo o conhecimento dessa ciência”, ou porque “a folha que nos faz oposição não se sentiu com coragem para discutir o problema do ensino primário, entre nós, no terreno científico em que o colocamos”. Se o opositor não possuía competência intelectual, pedagógica ou científica para discutir um tema tão essencial, a instrução primária, “era natural e esperado que o asno que orneja na redação da ‘Voz do Povo’, saísse de orelhas murchas a distribuir-nos, a todos desta casa, patadas e dentadas, como aconteceu no último número daquele periódico”.

Para rebater as críticas à instrução primária, o jornal afirmava que a “questão do ensino é uma questão científica que não se plasma às conveniências pessoais” e apresentava que “a atual administração despense 15% de sua renda, em benefício do ensino [...] só com a instrução primária desembolsa o governo a soma de 408 contos”. Quanto aos professores dos grupos escolares “estão sendo atualmente, bem remunerados. *Trabalhando apenas três horas por dia*¹⁰³, vencem trezentos mil réis mensais” e em termos comparativos “até a bem pouco tempo Minas pagava 250\$ por mês aos professores de Grupo”, assim sendo, “o nosso Estado é um dos que melhor pagam tais funcionários”.

Então como explicar por que nem tudo funcionava perfeitamente na instrução primária goiana? Inicialmente, “as falhas que se notam na eficiência do ensino em alguns Grupos do Interior, são antes devidas a causas estranhas ao governo, e nós não desconhecemos essas falhas”, posteriormente a “razão do mal tem origem no próprio corpo docente, no seu aparelhamento pedagógico” ou mesmo

¹⁰³ Os grifos nos textos de 1929 são de minha autoria.

por “deficiência do nosso aparelho técnico que ainda não funciona, no Estado, com a perfeição que era para se desejar”. Nessa direção, “o que se torna imprescindível é uma seleção a se processar na formação de um professorado digno desse nome, e ao mesmo tempo, a criação de um curso de aperfeiçoamento” (O DEMOCRATA, 12 jan. 1929; 19 jan. 1929; 09 fev. 1929).

Os artigos de 1929 apresentavam um discurso muito mais agressivo, indicativo de um momento de tensão acentuada no governo caiadista, a gestão de Brasil Ramos Caiado e de efervescência da oposição no estado. Com o intuito de reforçar as suas argumentações os dados quantitativos que demonstravam os gastos feitos com a instrução pública, incluindo o pagamento dos professores dos grupos escolares, foram utilizados para garantir a veracidade das afirmações. Para tanto, o jornal utilizou a comparação do salário de um professor do grupo em Goiás e em Minas Gerais, considerado um estado mais avançado em instrução pública, e afirmava que em Goiás o professor recebia mais. Assim, a adesão do leitor à sua posição era buscada pelo argumento de que os professores eram bem remunerados, trabalhavam apenas três horas diárias, e se mesmo assim todos os investimentos governamentais não produziam bons resultados, a culpa era dos professores. Porém, o discurso não explicitava ao leitor que os professores dos grupos escolares eram a minoria dos profissionais da instrução primária. Predominavam na rede pública professores das escolas isoladas, que trabalhavam por poucos salários e, muitas vezes, sem nenhuma condição de trabalho. Como a oposição pressionava e exigia uma resposta, o jornal contra-atacava e buscava legitimar as ações do governo caiadista.

A busca da legitimidade governamental foi uma constante durante o período, e a instrução primária serviu como anteparo às inúmeras críticas disparadas contra os Caiado: a reforma de 1918, os grupos escolares, a expansão da rede e do atendimento, enfim, realizações inéditas no estado, que representaram o símbolo da modernidade caiadista.

No período de controle do Estado pelos Caiado, houve uma expressiva expansão da rede de instituições escolares primárias. Como já apresentado anteriormente, um dos discursos políticos recorrentes no domínio caiadista dizia respeito ao cuidado dos presidentes com a instrução pública, o que ocasionou o aumento das escolas isoladas, dos grupos escolares, do atendimento às crianças, do fornecimento de material didático e pedagógico às escolas, ou, nas palavras da

época, “esses resultados não seriam alcançados sem ação benéfica das administrações que se sucedem, de cujos cuidados naturais, nesse ramo de serviço público, são a expressão” (O DEMOCRATA, 13 ago. 1926).

Em termos gerais, houve alterações significativas na rede escolar do Estado. Comparando os números de escolas e de alunos atendidos na década de 1920, é possível perceber com maior clareza o movimento crescente de escolarização em Goiás. A TAB. 8 indica o crescimento da rede escolar.

TABELA 8
Escolas primárias e alunos atendidos em Goiás (1919-1930)

Ano	Quantidade De escolas	Manutenção	Total de Alunos
1919	87	Estado	5.382
	32	Município	
	25	Particular	
1920	114	Estado	7.000
1921	127	Estado	7.924
1922	161	Estado	9.620
1923	176	Estado	11.170
	06	Estado/ Município	
1924	185	Estado	12.000
	8	Estado/ Município	
1925	...	...	...
1926	...	...	...
1927	150	Estado	12.000
	9	Estado/ Município	
1928	...	...	14.000
1929*	12	Estado	...
	2	Município	...
1930	193	Estado	15.754
	16	Estado	

*Os dados de 1929 não apresentam o número das escolas singulares sim dos grupos escolares.

Fontes: MENSAGEM, (1920; 1921; 1922; 1923; 1924; 1925; 1926; 1927; 1928; 1929);

A INFORMAÇÃO GOYANA, jul. 1930.

Parte das escolas primárias ainda estava sob a responsabilidade dos municípios até 1918, quando o governo estadual reassumiu a criação e manutenção da instrução primária. Pode-se considerar que os anos de 1918 e 1919 representaram um período de transição, uma vez que em 1918, o estado mantinha 35 escolas (TAB. 4), e esse número saltou para 87 em 1919, quando os municípios entregaram suas instituições para o governo estadual. No período de 1919 a 1930, houve um crescimento significativo, de 122% no número de escolas estaduais, e tal crescimento se deu basicamente em virtude da criação de escolas chamadas

singulares ou isoladas. O número dos grupos escolares mantidos pelo governo estadual também cresceu significativamente no segundo lustro e saltou de 02 em 1921 para 16 em 1930, mas ainda não representava 10% das escolas isoladas¹⁰⁴.

A freqüência dos alunos também apresentou alterações significativas no período, conforme a TAB. 8. Caso se tome por base a experiência goiana, pode-se perceber um crescimento significativo do atendimento às crianças apenas na década de 1920. Ainda assim, esse crescimento é muito incipiente para universalização da instrução primária.

A TAB. 8 revela também que o maior crescimento da freqüência de alunos nas escolas se deu no período de 1919 a 1924 e maciçamente nas escolas singulares. No governo de Brasil Ramos Caiado (1925-1929), um dos mais tumultuados na gestão dos Caiado, os dados da instrução pública eram imprecisos e incompletos. No entanto, houve uma diminuição no número de escolas singulares e um pequeno crescimento no número de freqüência. Mesmo assim, considerando-se o censo de 1920 que atribuiu a Goiás uma população de 511.919 habitantes (SILVA, 2001), o atendimento à população ainda era muito precário. O relatório do interventor Pedro Ludovico Teixeira apresenta números distintos dos expostos acima, conforme a TAB. 9:

TABELA 9
Matrículas dos estabelecimentos estaduais de ensino primário (1927-1930)

Ano	Masculino	Feminino	Total
1927	2.802	2.333	5.135
1928	5.501	4.302	9.803
1929	5.872	5.055	10.927
1930	5.934	5.278	11.699

Fonte: RELATÓRIO, 1933

A TAB. 9 indica um número de matrículas bem menor do que os apresentados pelas mensagens presidenciais, expostos na TAB. 8, o que leva a questionar o número de crianças em idade escolar efetivamente matriculadas nas escolas estaduais: quantas concluíram o ensino primário? qual era o número de instituições primárias do estado naquele período?

¹⁰⁴ Os dados apresentados por Pedro Ludovico Teixeira não coincidem com os apresentados na TAB. 8. Para o Interventor, em 1930, em Goiás havia 161 escolas comuns e vinte grupos escolares (RELATÓRIO, 1933).

O relatório de Pedro Ludovico Teixeira (1933) afirma que a “população em idade escolar do Estado é calculada em 160.400 indivíduos, 20,31% dos quais estão recebendo educação regular, distribuídos pelos diversos graus de ensino” e apresenta o número de 31.327 alunos atendidos pelo ensino primário no Estado (RELATÓRIO, 1933).

Tal questão também pode ser problematizada caso se considere os investimentos na educação estadual, conforme a TAB. 10.

TABELA 10
Orçamento estadual: receita global e despesa com educação (1918-1930)

Ano	Receita global	Despesa com educação	Ano	Receita global	Despesa com educação
1918	2.335:913\$136	7,94%	1925	5.129:480\$065	14,06%
1919	2.969:337\$262	10,33%	1926	3.863:237\$549	12,90%
1920	2.729:794\$802	11,09%	1927	5.141:323\$917	11,85%
1921	2.880:236\$256	11,38%	1928	5.971:052\$977	12,79%
1922	3.097:540\$895	12,30%	1929	5.450:754\$802	13,17%
1923	3.862:434\$159	12,80%	1930	4.961:020\$241	17,44%
1924	4.479:581\$858	13,18%			

Fonte: CAMPOS, 1987, p. 106 e 108

A receita global do estado teve um aumento significativo no período de 1918 a 1930, chegando ao final do período com o dobro do seu valor. As despesas com educação também aumentaram mais do que o dobro, caso se considere a média de 7,94%, em 1918, quando parte das escolas de instrução primária ainda estava sob a responsabilidade dos municípios. Em 1919, o governo estadual reassumiu as escolas primárias, e o percentual aplicado era de 10,33%, sendo que, em 1930 chegou a 17,44%, ou seja, um aumento de 68,8% em onze anos.

A média de investimentos com instrução no período foi de 12,40%, o que representa um aumento, em relação ao período anterior (1894-1917), de apenas 26,27%. Por outro lado, o aumento expressivo da receita global implicava, em tese, uma soma significativa de recursos destinados à educação como indica a TAB 11, referente à distribuição das despesas orçamentárias para instrução pública no período de 1918 a 1930.

TABELA 11
Previsão orçamentária para a instrução pública (1918-1930)

Exerc.	Total das Despesas	Escolas primárias isoladas	Grupos Escolares	Subvenções	Ensino Secundário	Ensino Superior
1918	122:122\$000	55,8%	..	9,8%	34,4%	-----
1919	187:172\$000	58,7%	..	9,6%	31,7%	-----
1921	257:174\$000	39,6%	9,1%	10,7%	38,2%	3,2%
1922	292:514\$000	41,7%	8,9%	12,1%	37,3%	----
1923	319:735\$253	39,1%	8,4%	11,8%	35,1%	5,6%
1924	343:234\$009	36,4%	7,8%	13,1%	37,5%	5,2%
1925	497:504\$520	32,0% ¹	18,9%	6,8%	36,3%	6,0%
1926	490:504\$520	32,4%	20,3%	8,1%	31,8%	7,3%
1927	495:305\$009	32,1%	20,7%	6,8%	33,1%	7,3%
1928	496:705\$009	32,0%	21,5%	6,3%	32,9%	7,3%
1929	633:319\$689	27,9%	30,6%	5,8%	29,9%	5,7%
1930	1.036:879\$689	38,6% ²	32,9%	3,6% ³	21,4%	3,5%

¹Até o ano de 1924, a previsão orçamentária era apenas para o Grupo Escolar da capital. Em 1925, a previsão contemplava os gastos com os demais grupos escolares estaduais.

²As despesas com as escolas primárias foi acrescentada a do Jardim de Infância.

³As subvenções foi acrescentada o auxílio à Associação de Escoteiros Goianos.

Fonte: GOYAZ (1917; 1918c; 1920; 1921b; 1922; 1923; 1924; 1925b; 1926b; 1927; 1928; 1929)

As despesas com instrução pública, no período de 1918 a 1930, demonstram um crescimento grandioso de 749%. Se o cálculo tomar como referência o período de 1919 a 1930, a média cai para 454%, mesmo assim um aumento muito maior do que a média do crescimento do número de escolas isoladas, que foi de 122%. Ademais, desse montante, os gastos com as escolas primárias isoladas, em percentual, diminuíram significativamente no período, e os investimentos foram divididos com os grupos primários, que, ao final da década de 1920, consumiam quantia quase equivalente a todo o gasto com as escolas isoladas. Mesmo assim, convém indagar: por que, contando com essa soma de recursos tão expressiva a expansão da rede escolar não acompanhou o suposto investimento? os recursos destinados estavam de fato sendo aplicados no desenvolvimento do ensino primário?

Os gastos com as instituições de ensino secundário mantidas pelo governo estadual, *Lyceu* de Goiás e Escola Normal, ampliaram-se significativamente, em especial no que se refere ao montante das despesas, mas o gasto mais elevado era com o *Lyceu*. Em 1925, o pagamento dos professores do *Lyceu* era de 115:200\$000 e os demais professores responsáveis pelas escolas isoladas recebiam 135:000\$000 (GOYAZ, 1925), o que demonstra os privilégios concedidos à instrução secundária, em especial ao *Lyceu*.

As subvenções cresceram no período de 1919 a 1925, e diminuíram em percentual, no segundo lustro. Os gastos com ensino superior também sofreram alta acentuada, entre 1921 e 1928, de mais de 100%. O governo estadual, de acordo com os interesses da elite dirigente, subvencionou instituições de ensino superior, como a Escola de Direito, a Faculdade Livre de Direito e a Escola de Farmácia e Odontologia (ALVES, 2000). Como essas instituições eram responsáveis pela formação das elites no estado, embora fossem particulares, contavam com um crescente investimento público.

Contudo, o dado mais significativo da dotação orçamentária do período diz respeito às despesas com os grupos escolares. Enquanto em 1930, os 38,6% das despesas com instrução pública deveriam sustentar 193 escolas isoladas, o percentual de 32,9% era dividido entre 16 grupos escolares. Outro dado ajuda a precisar a questão: em 1920, a previsão de gastos com expediente e livros para todas as escolas primárias estaduais era equivalente à destinada para o único grupo escolar do Estado, o da Capital (GOYAZ, 1920).

Por fim, os números demonstram um crescimento significativo da rede escolar e do atendimento às crianças no Estado. Porém, a previsão orçamentária indicava um aumento muito maior do que se traduziu na realidade. A criação dos grupos escolares deveria representar essa modernização em curso, a das escolas de excelência, com prédios escolares próprios, mobiliário e material didático, melhor remuneração docente, o que necessitaria de uma considerável elevação dos gastos com instrução primária. No entanto, os grupos constituíam a minoria da rede escolar, e sua expansão foi insuficiente para substituir as escolas isoladas na década de 1920, e, em várias experiências, contaram com investimentos municipais para a organização da sua infra-estrutura. O predomínio das escolas isoladas e os poucos investimentos a elas destinados permitiram a continuidade de problemas antigos na rede escolar goiana: a precariedade do local de funcionamento da escola, a falta de mobiliário e material didático, os péssimos salários dos professores, os problemas com a formação docente, a fiscalização.

2.5 As bases para a reforma da instrução primária de 1930

Os anos de 1920 sinalizaram um conjunto de alterações da vida brasileira: as crescentes disputas oligárquicas no âmbito dos estados e também da União, o acentuado crescimento urbano, a agitação das populações operárias, a oposição aos padrões culturais vigentes, as críticas à República instituída, a difusão do ideário escolanovista e as reformas educacionais em vários estados. Tempos de turbulência, de movimento, de crise configuraram uma série de mudanças.

De acordo com a análise de Luiz Werneck Vianna (1978), a crise atingiu pelo menos três grandes dimensões: a econômica, com a “lenta e gradual decadência dos negócios da agro-exportação do café”; a política, com o “acirramento das dissidências intraoligárquicas e pelo levantamento em armas da juventude militar contra o sistema da ordem prevalecente”; e, no âmbito social, com o início da “organização político-ideológica das classes subalternas, especialmente do proletariado – a constituição do Bloco Operário e Camponês indica a profundidade do fenômeno – que passaram a postular uma estruturação alternativa para a sociedade, para não se falar no banditismo rural, que já demonstrava a debilidade do coronelato em controlar como antes as massas rurais” (p. 87).

No campo político, o descontentamento de setores militares e as reivindicações das populações urbanas por participação política e conseqüente retomada do ideário republicano, que fora abandonado ao longo das três primeiras décadas, agitaram o cenário nacional. A política dos estados e o coronelismo que vigoraram durante toda a Primeira República foram alvos de contestações, e as dissidências fortaleceram-se. No âmbito da União, as eleições mais acirradas, a Reação Republicana de 1922, a criação da Aliança Liberal, a revisão Constitucional de 1926, o Tenentismo, dentre outros, expressavam esse descontentamento com o modelo político vigente. Nos estados, os constantes conflitos entre as oligarquias, o uso da violência como instrumento de controle e de mando dos grupos e o banditismo rural colocaram em xeque o poder dos coronéis e ameaçaram a ordem estabelecida¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Conferir a discussão de Boris Fausto (1990) em *A crise dos anos vinte e a Revolução de 1930*.

Nesse cenário de contestações, a retomada do ideário nacionalista foi sendo concretizada na segunda metade da década de 1910, com o surgimento das Ligas Nacionalistas, que representaram uma face do nacionalismo em defesa do federalismo, da efetividade do voto, do desenvolvimento da educação cívica e da educação primária, secundária e profissional¹⁰⁶. O voto passou a ser considerado de fundamental importância para a regeneração do país, assim como a instrução primária, uma vez que o analfabetismo era considerado a causa da condição desoladora da vida política brasileira (NAGLE, 2001).

Surgiram também vários projetos alternativos de reforma da sociedade brasileira, dentre os quais o dos liberais paulistas, que em Goiás foi, predominantemente, o modelo seguido. Segundo Maria Helena Capelato (1989), os liberais paulistas engendraram um projeto reformista para a sociedade brasileira que objetivava “elevar o Brasil à condição de potência de primeira grandeza”, para o que era necessária a “presença de uma classe trabalhadora produtiva e ordeira”, o que permitira a consolidação de um projeto político pedagógico que pressupunha “a educação como força capaz de reformar a sociedade”¹⁰⁷ (p. 24). Os reformadores paulistas liberais defendiam que seu projeto reformador só se concretizaria com modificações no ensino e, por isso, promoveram uma ampla divulgação de seus ideais na imprensa paulista. Como partiam do pressuposto de que a instrução era “problema nacional de primeira importância”, a luta em prol da “escola pública e gratuita recebeu intensa publicidade” (p. 147).

Os liberais expressaram no lema *representação e justiça*, as lutas por mudanças do sistema de representação e da recomposição do poder. A escolarização representava a retomada dos sonhos republicanos, “o sonho da República espargindo as luzes da instrução para todo o povo brasileiro e democratizando a sociedade, o sonho de, pela instrução formar o cidadão cívica e moralmente” (NAGLE, 2001, p.134). Dessa forma, a “inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações” deu origem ao “entusiasmo pela educação e ao otimismo pedagógico” (p. 135).

¹⁰⁶ De acordo com Lúcia Lippi Oliveira (1990), a Primeira Guerra Mundial “trouxe a questão nacional à ordem do dia” transformou o nacionalismo de ufanista para militante que propunha “um programa de luta e a necessidade de organização de movimentos que deveriam atuar na salvação do país” (p. 146). Dentre as receitas para a cura dos males brasileiros, figuravam a saúde e a educação.

¹⁰⁷ A autora analisou os fundamentos do liberalismo expressos nos principais órgãos da imprensa paulista nos anos de 1920-1945.

De acordo com a análise de Jorge Nagle (1990), o entusiasmo pela educação foi um movimento de “republicanização da República” que propunha a difusão da instrução popular, e o otimismo pedagógico propalava as virtudes de novos modelos, em busca de superação do que se convencionou chamar escola tradicional. A forma mais acabada de otimismo pedagógico começou a se concretizar “a partir de 1927, quando se processa a introdução sistemática das idéias da Escola Nova, simultaneamente com a sua aplicação nas escolas primárias e normais de vários Estados” (p. 264). Assim, esse movimento, que inicialmente apresentavam cunho político, e seus interlocutores pertenciam a diferentes setores da sociedade, transformou-se, ao longo da década de 1920, tornando-se meramente pedagógico, e os seus interlocutores circunscreveram-se ao âmbito educacional. A figura do técnico em educação tornou-se por excelência o interlocutor responsável pelas reformas, sua implantação e fiscalização, o que, na perspectiva de Jorge Nagle (2001), explica a despolitização do campo educacional.

Diferentemente de uma abordagem meramente pedagógica, André Luiz Paulilo (2003) afirma que o aparecimento do técnico em escolarização aponta uma possibilidade de compreender a função política do escolanovismo, uma vez que “o Estado dispõe de especialistas autorizados a modificar-lhe o sistema administrativo, mas silencia sobre os recursos utilizados para que tais especialistas possam operar com segurança e proteção” (p. 109). Marta Carvalho (2003) também ressalta essa interface do político com o pedagógico, já que

abrir espaço para a intervenção técnica dos profissionais da educação, esses mediadores do moderno que surgiam na cena pública na década de 20, era fato político de impacto que sacudia a rotina administrativa e projetava os seus promotores no cenário nacional da disputa oligárquica (p.233)

As reformas educacionais dos anos 1920 estavam inseridas nesse cenário de efervescência do movimento escolanovista. O movimento reformista atingiu vários estados: São Paulo (Sampaio Dória, 1920), Pernambuco (Carneiro Leão, 1929), Minas Gerais (Francisco Campos, 1927), Ceará (Lourenço Filho, 1923),

Bahia (Anísio Teixeira, 1925), e no Distrito Federal (Carneiro Leão, 1922-1926, Fernando de Azevedo, 1927-1930)¹⁰⁸.

Esse movimento reformista chegou a Goiás no final da década na gestão do morrinhense Alfredo Lopes de Moraes¹⁰⁹, que foi muito curta e suas maiores realizações se deram no campo educacional. Já em 1929, ano de sua posse, o presidente concretizou um antigo ideal dos políticos goianos – contratou um grupo de professores paulistas, desanexou a Escola Normal do Lyceu de Goiás, colocou em funcionamento o jardim de infância e o Palácio da Instrução. Em 1930, aprovou e iniciou a implantação do novo regulamento da instrução primária (MENSAGEM, 1930).

Durante a Primeira República, os governantes de São Paulo, no jogo oligárquico de “capitalizar dividendos maximizados na campanha pela ‘causa cívica de redenção nacional pela educação’ [...] tendo como eixo principal a Associação Brasileira de Educação” distribuíram “benesses a seus aliados eleitorais”. Atuando com os estados, “punham à disposição os seus ‘técnicos’, homens cuja experiência na institucionalização do sistema escolar paulista os havia credenciado como portadores de um saber vazado nos preceitos da ‘pedagogia moderna’” (CARVALHO, 2003, p. 234-245). Em Goiás, a chamada Missão Pedagógica Paulista inseria-se no movimento do estado de São Paulo, que enviou técnicos para as reformas em vários estados brasileiros, incluindo Goiás¹¹⁰:

Mercê das relações de cordialidade e amizade existentes entre os Estados de S. Paulo e de Goyaz conseguiu do exmo. sr. dr. Julio Prestes a vinda de um *técnico de indiscutível competência para delinear novos moldes e dar feição moderna* à nossa instrução primária (CORREIO OFFICIAL, 23 nov.1929, grifos nossos).

De um lado, o ideário modernizador no estado ganhava o reforço dos competentes técnicos paulistas, de outro, diferentemente de outros estados, a reforma educacional estava ainda em processo final de elaboração. Assim, houve o

¹⁰⁸ Para um estudo aprofundado das reformas educacionais na década de 1920 e da Escola Nova no Brasil conferir dentre outros: Jorge Nagle (1990, 2001), Marta Carvalho (1989, 2003), André Luiz Paulilo (2003), Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes de Faria Filho (2005).

¹⁰⁹ Alfredo Lopes de Moraes governou o estado de julho a dezembro de 1929, licenciou-se, retornou a presidência, e, em agosto de 1930 renunciou.

¹¹⁰ De acordo com Nanci Ribeiro de Araújo e Silva (1975), inicialmente, o governo de Goiás procurou apoio pedagógico em Minas Gerais, com Francisco Campos, que não pôde atender à solicitação. Então, o presidente de São Paulo, Júlio Prestes, enviou para Goiás três professores: Humberto de Souza Leal, José Cardoso e Cícero Bueno Brandão.

reforço de técnicos paulistas para a sua implantação, atuando na mobilização e formação dos professores, na criação de mecanismos de divulgação da reforma, um problema conhecido em Goiás em outras experiências reformistas, e também no aperfeiçoamento metodológico dos professores primários. A Missão Pedagógica Paulista objetivava, portanto, “reavivar o ensino primário, consoantes a orientação dos modernos processos pedagógicos”¹¹¹ (MENSAGEM, 1930).

À semelhança do que acontecera com as reformas educacionais de Minas Gerais (1927), em que houve uma mobilização social muito grande favorável à reforma proposta por Francisco Campos, largamente divulgada na imprensa mineira, e também a do Distrito Federal, com a reforma Fernando de Azevedo (1927) que fez uma mobilização intensa para a sua aprovação (VIDAL e FARIA FILHO, 2005), também, em Goiás, ocorreu um movimento crescente de divulgação da reforma educacional, sobretudo pela imprensa oficial, o *Correio Oficial*, que criou uma Seção Pedagógica, assumida pelo professor José Cardoso da Missão Pedagógica e que contou com a colaboração de professores da capital.

Em 1930, também sob a influência da Missão Pedagógica, o Grupo Escolar da capital passou a se chamar Grupo Escolar Modelo à semelhança do de São Paulo, em que a Escola-Modelo Caetano de Campos “constituiu a referência suprema” para consagrar um modelo escolar renovado (SOUZA, 2006, p. 55). Em Goiás, o ímpeto reformista de 1930 também pretendia identificar e consagrar o novo projeto de instrução pública, e também ocorreu a alteração do nome do prédio que abrigava o Grupo Escolar, que passou a se chamar Palácio da Instrução, o qual tentava atender ao ideal paulista para a arquitetura das escolas: “edifícios belos e majestosos, magníficos palacetes” (p. 127).

Diferentemente de Minas Gerais e do Distrito Federal, onde não houve inicialmente um entrelaçamento do ideário escolanovista com a divulgação das reformas educacionais (VIDAL e FARIA FILHO, 2005), em Goiás, as idéias da escola nova foram difundidas, em especial nos anos de 1929 e 1930, e acabaram legitimando a ação dos reformistas goianos, já que eram apresentadas como a fórmula de sucesso da instrução em outros estados.

¹¹¹ O curso de aperfeiçoamento foi oferecido inicialmente para os diretores dos grupos escolares em outubro de 1929 e representou um espaço de difusão do ideário escolanovista. A solenidade inicial foi noticiada pelo jornal *O Democrata* (02 nov.1929) como um grande acontecimento político e intelectual.

Na reforma de 1930, o ideário da escola nova constava nos objetivos do ensino primário, que não visava apenas a instrução, mas sobretudo a educação compreendida como “toda obra destinada a auxiliar o desenvolvimento físico, mental e moral das crianças”, ou mesmo que a escola primária não deveria exercer função propedêutica, mas teria fim em si mesma, uma vez que se destinava não apenas “a ministrar noções, mas também uma forma de vida em comum, cabendo-lhe preparar a criança para viver na sociedade a que pertence e a compreender a sua participação na mesma” (GOYAZ, 1930)¹¹².

A difusão desse ideário era uma das competências do Conselho Superior de Ensino, que deveria “estudar e ensaiar a introdução gradativa dos recentes processos de instrução primária de Decroly, Dalton, Montessori, Plane, sugerindo meios práticos de adaptá-los à instrução pública do Estado”. O Conselho também deveria promover “inquéritos periódicos” e “incentivar a aplicação e promover a padronagem dos testes pedagógicos e psicológicos” (GOYAZ, 1930).

A reforma de 1930 reorganizou o ensino público em dois graus: o infantil e o primário. O ensino primário era oferecido em dois anos nas escolas isoladas rurais, em três anos nas urbanas e grupos escolares, e nas escolas complementares em três anos. A escola complementar era destinada aos maiores de dez anos, com ingresso mediante exame de suficiência, e destinava-se a “ampliar os conhecimentos ministrados nos estabelecimentos oficiais de três anos de curso primário, como também preparar candidatos às Escolas Normais do Estado” (GOYAZ, 1930).

A gratuidade e obrigatoriedade estavam asseguradas apenas para os três anos do ensino primário nas escolas isoladas e grupos escolares, e para as crianças de sete a doze anos. Tanto o jardim de infância quanto a escola complementar cobravam taxas dos alunos. O regulamento previa que, caso não houvesse vagas, as crianças receberiam um “certificado de apresentação [...] para a chamada oportuna”. Eram isentas da obrigatoriedade:

- a) quando não houver escola pública numa distância de 2 quilômetros;
- b) quando sofrerem de incapacidade física ou mental ou moléstia contagiosa ou repulsiva, certificada pelo médico escolar, onde houver, e por qualquer meio de prova, onde não houver;

¹¹² A reforma começou a ser planejada no governo de Brasil Ramos Caiado sob a liderança de César da Cunha Bastos e foi finalizada na gestão de Alfredo Lopes de Moraes e Gumercindo Otero. A proposta educacional foi estabelecida pelo Decreto n.º 10.640 de 10 de fevereiro de 1930.

- c) quando receberem instrução em casa ou em estabelecimento particular;
- d) quando não tiverem meios indispensáveis ao vestuário, a higiene e decência previstos neste Regulamento (GOYAZ, 1930)

O regulamento pode também ser compreendido como conformação de um discurso educacional que apresentava novas representações para o ensino primário goiano, no qual a infância deveria ser considerada do “ponto de vista dos motivos e interesses próprios dela”. Por isso, a uniformidade do ensino primário não deveria ser compreendida como “nivelamento das individualidades”, mas o professor deveria “conciliar as exigências da instrução coletiva com os interesses e as particularidades próprias a cada criança”. A idéia da escola como espaço de sociabilidade entre professores e alunos compõe essa nova representação. A proximidade da escola com a vida, com o cotidiano, possibilita a criação de um todo harmônico, e “os temas das lições devem ser, sempre que possível, tirados da vida ordinária e expostos em termos da experiência infantil”. Assim,

as lições devem ser conduzidas de forma que se mantenham ao nível do desenvolvimento mental das crianças, correspondendo aos seus interesses atuais, de maneira que possam ser consideradas, tanto quanto possível, como uma resposta antecipada ou uma satisfação aqueles mesmos interesses (GOYAZ, 1930)

A organização escolar manteve os padrões adotados em 1918, segundo as quais as escolas isoladas eram classificadas de acordo com o número de alunos em primeira, segunda e terceira classes; os grupos escolares deveriam ser instalados nos locais em que houvesse no mínimo 160 crianças de sete a quatorze anos.

Diferentemente de outros estados em que o concurso público já era prática desde o século XIX, na reforma goiana de 1930, o provimento dos professores das escolas isoladas continuou sob “livre nomeação do governo, em qualquer época do ano” e a exigência de um normalista foi relativizada com a ressalva de que, onde não houvesse, a escolha se daria na seguinte ordem de prioridade: os portadores de diploma de escola superior, os que pudessem comprovar a conclusão do curso dos grupos escolares, ou por “pessoa idônea, mediante atestado de autoridade escolar do distrito onde estiver localizada a escola”

¹¹³. Já os professores dos grupos escolares deveriam obrigatoriamente ser normalistas com experiência, mas não determina se a escolha seria feita mediante nomeação ou concurso, mas observando a experiência do Grupo Escolar Cel. Pedro Nunes de Morrinhos, pode-se afirmar que os professores para os grupos do interior eram nomeados pelo governo do Estado.

Uma diferença entre os grupos escolares e as escolas isoladas diz respeito ao programa de ensino que, além do conhecimento comum às escolas isoladas (leitura e escrita; língua materna; aritmética e cálculo mental; generalidades relativas ao mundo e rudimentos de corografia do Brasil; história sumária de Goyaz e noções de educação moral e cívica; noções higiene; desenho; canto), ganhava o incremento das noções de coisas de acordo com o método Decroly e de geografia e história brasileira, e dos exercícios físicos. A questão da educação física nos grupos escolares ganhava o reforço de um profissional da área, o “professor de educação física, que tiver provada habilitação especial”, na falta deste um dos professores deveria assumir essa função.

A reforma de 1930 apresentava um grande desafio ao governo do Estado: a instalação da escola em um prédio apropriado. E nesse caso a exigência se estendia tanto às escolas isoladas quanto os grupos escolares. O regulamento especificava minuciosamente as exigências necessárias para os edifícios escolares: o terreno, o formato dos prédios, as dependências: salas de aula, uma sala para biblioteca e museu, portaria e sala de espera, para a diretoria, para toilette, para o consultório médico, pátios para os exercícios e recreio, dependências sanitárias; as condições sanitárias e de iluminação das salas. O material escolar também era significativamente ampliado: carteiras individuais, quadro negro, campanha para cada sala, relógio de parede, mapas do Brasil e de Goiás, coleção de pesos e medidas e das figuras geométricas, coleção de retratos dos grandes vultos históricos brasileiros, globo terrestre, reproduções de obras de arte, dentre outros (GOYAZ, 1930).

¹¹³ Rosa Fátima de Souza (1998) analisando as formas de ingresso na carreira do magistério em São Paulo, a partir da reforma de 1892, afirma que “concurso público para ingresso na carreira do magistério foi instituído em 1892” (p.70) para o provimento das escolas preliminares, o que corresponderia em Goiás às escolas isoladas, mas para o provimento nos grupos escolares, inicialmente foram os professores efetivos das escolas isoladas e posteriormente “predominou o critério da livre nomeação pelo governo, em conformidade ou não com a indicação do diretor, recaindo sobre professores formados pela Escola Normal ou escolas complementares” (p.71).

Dentre as novidades da reforma de 1930 se destacam: a organização de um “serviço completo e permanente de estatística escolar” que seria abastecido pelo censo escolar determinado pela Secretaria de Interior e Justiça; as exigências minuciosas para a escrituração escolar: matrículas, freqüência dos alunos e professores, notas de aproveitamento dos alunos, visitas dos inspetores, documentos dos alunos como a guia de transferência, os boletins escolares, os diários de classe, as cadernetas escolares; o calendário escolar e o funcionamento das escolas em turnos distintos; A criação dos arquivos escolares também se destaca nessa reforma¹¹⁴.

No entanto, foi a partir da reforma de 1930, que o grupo escolar passou a ser o modelo adotado no Estado, uma vez que o regulamento determinava que “serão instalados grupos escolares nas localidades onde houver, no mínimo, 160 crianças de 7 a 14 anos” (GOYAZ, 1930). Essa determinação deu continuidade à política de implantação dos grupos escolares no Estado e também foi seguida pelo governo de Pedro Ludovico Teixeira¹¹⁵, que de acordo com Nepomuceno (1994) não teve problema em assumir como seu o projeto de ensino primário das oligarquias depositadas.

¹¹⁴ De acordo com o Art. 230 “todo o aluno, inclusive das escolas infantis (a partir de 5 anos), recebe um caderneta escolar na qual o professor consigna as médias obtidas pelos trabalhos do na, a conduta e os exames, bem como as transferências de escola, devendo o professor ou o diretor, que recebe no estabelecimento um novo aluno, certificar-se de que a sua caderneta está em regra” (GOYAZ, 1930).

¹¹⁵ De acordo com Pedro Ludovico Teixeira, em sua mensagem presidencial de 1936, o Estado de Goiás possuía, em 1935, 182 escolas isoladas e 31 grupos escolares, ou seja, observa-se no período de cinco anos o crescimento significativo dos grupos escolares e a estabilidade das escolas isoladas (MENSAGEM, 1936).

3 MORRINHOS: AS ESCOLAS ISOLADAS E O GRUPO ESCOLAR

*Minha escola primária...
Escola antiga de antiga mestra
Repartida em dois períodos
para a mesma meninada.
Das 8 às 11, da 1 às 4.
Nem recreio, nem exames.
Nem notas, nem férias.
Sem cânticos, sem merenda...
Digo mal – sempre havia
distribuídos
alguns bolos de palmatória...
A granel?
Não que a mestra
era boa, velha, cansada, aposentada.
Tinha já ensinado a uma geração
antes da minha.*

Cora Coralina

Investigar a escolarização em Goiás na Primeira República implica reconhecer a importância das escolas isoladas, assim como descreve detalhadamente a poetisa Cora Coralina. No entanto, as décadas de 1910 e 1920 sinalizaram um processo de afirmação da forma escolar que aconteceu de modo mais visível nos grupos escolares, implantados a partir de 1921. Esse movimento de mudança na educação primária foi apropriado pela elite no poder e projetado como a face modernizadora das administrações caiadistas.

Em Goiás, a cidade de Morrinhos constituiu uma realidade exemplar para compreender a trajetória política e educacional no Estado¹¹⁶, uma vez que politicamente desempenhou um papel muito relevante ao longo da Primeira República compondo os grupos no comando do Estado, e seus representantes ocuparam os cargos mais elevados na esfera estadual e federal. Ademais, a cidade também tornou-se importante na arrecadação de impostos, no crescimento populacional e no âmbito educacional a cidade teve um desenvolvimento significativo a partir da criação do Grupo Escolar em 1924.

A cidade surgiu com o movimento de ocupação e povoamento da região Sul do estado, em princípios do século XIX. Os primeiros habitantes que se estabeleceram em Morrinhos eram de Minas Gerais e de São Paulo. Como muitas

¹¹⁶ Morrinhos é uma cidade do Sul de Goiás e pode ser classificada como de médio porte em relação às demais do Estado. A cidade sempre buscou manter relações políticas fortes na esfera estadual. Em muitos momentos de sua trajetória, foi excluída do poder, porém, procurou organizar-se e retomar o seu prestígio.

idades do interior goiano, suas origens estão vinculadas à tradição de doação de um lote de terras, feita por um dos primeiros fazendeiros da região, neste caso por um Correia Bueno, para a construção de uma igreja para o santo de devoção local, Nossa Senhora do Carmo, em troca de proteção e felicidade nas novas terras (FONTES, 1980; FONSECA, 1998; AMORIM, 1998).

A constituição da cidade, de freguesia, em 1845, à condição de cidade, em 1882, a chamada Vila Bela de Morrinhos percorreu uma trajetória que perdurou por toda segunda metade do século XIX¹¹⁷. Considerando que a cidade surgiu em uma província agrícola, com população predominantemente rural, a sua constituição foi sendo marcada por essa realidade, vivendo, assim, basicamente da produção agropecuária e do comércio local. Para a consolidação da autonomia municipal, ou seja, a elevação da vila à condição de cidade, a população foi obrigada a construir com recursos próprios “a cadeia e a casa da comarca conforme planta que foi dada pelo governo da província”. Além dessas condições, era necessário um edifício público para funcionamento da escola de primeiras letras do sexo masculino (MORRINHOS, 1845-1874, cx. 1).

A partir de 1846 a cidade passou a contar com uma escola de instrução primária para meninos, que o governador da província criou na então Freguesia de Nossa Senhora do Carmo de Morrinhos. No entanto, não havia no município um local específico para o funcionamento da escola pública, e predominava a prática de o professor alugar um imóvel e receber do governo provincial um auxílio que pagasse tal despesa¹¹⁸.

Em Goiás, a garantia de um prédio que pudesse abrigar a escola de instrução primária do sexo masculino era uma exigência para a autonomia municipal, o que revela a íntima ligação entre a cidade e a escola, que assumiu função social distinta no processo de configuração da sociedade moderna. Ao longo do século XVIII, a escola destinava-se à formação de indivíduos vinculados aos negócios e

¹¹⁷ Zilda Diniz Fontes (1980) afirma que foram os descendentes de Bartolomeu Bueno, do qual originou o mito de fundação de Goiás, os primeiros habitantes da região que posteriormente se chamou Morrinhos. De acordo com Hamilton Afonso de Oliveira (2006), há algumas evidências de que o surgimento de Morrinhos teria acontecido em meados de 1830, dentre elas, registros de casamento na Capela de Nossa Senhora do Carmo de Morrinhos de 1836 e a escritura de doação do terreno à padroeira, em 1835. Os primeiros documentos de Morrinhos localizados no Arquivo Histórico Estadual de Goiás, datam de 1845, e a documentação provincial que legalizou a constituição da cidade está arquivada nas caixas de números 1 a 4.

¹¹⁸ No século XIX, como era prática em muitos países da Europa e da América do Norte, no Brasil não havia um lugar específico para o funcionamento da escola primária.

assuntos da cidade, e havia restrições de sua extensão ao restante da população. No século XIX, a escola tornou-se espaço formador de amplas camadas sociais, ou nas palavras de Cynthia Greive Veiga (2002), “buscou-se fazer da escola parte mais efetiva da cultura urbana, assim como nas reformas da cidade teve-se em mente propiciar um espaço proliferador dos novos hábitos e valores” (p.275).

Para Zilda Diniz Fontes (1980) o Cel. Hermenegildo Lopes de Moraes havia oferecido “uma casa de sua propriedade para nela funcionar as escolas de ambos os sexos, a fim de que pudesse a Vila Bela de Morrinhos gozar do foro de cidade a que tinha sido elevada por Lei Provincial”¹¹⁹ (p.18). Essa realização do coronel Hermegildo entrou para a memória do município, permitindo que se construísse a sua imagem como grande benemérito da cidade. De acordo com Silva (1975), a prática de doação de imóveis, por particulares ou pelos municípios, iniciara-se no governo imperial, e alguns personagens, políticos, latifundiários e até mesmo homens do povo, líderes de várias cidades goianas entraram para a história da educação goiana por ofertar “à coletividade uma casa para funcionamento de escola” (p. 75). Pode-se acrescentar a essa lista o coronel Hermenegildo Lopes de Moraes, coronel da cidade de Morrinhos.

Em 1883, a professora Roza Amélia enviou um ofício a Inspetoria Geral da Instrução Pública afirmando ter alugado uma casa para funcionamento da escola para o sexo feminino, o que aconteceu naquele mesmo ano. Pode-se afirmar como o fizeram Luciano Mendes de Faria Filho e Diana Gonçalves Vidal (2000), que a instrução primária era oferecida em escolas de improviso, já que funcionavam em diferentes locais e estavam sempre sujeitas ao valor pago para o aluguel e às condições das casas alugadas com o recurso destinado para esse fim. Para os autores, as escolas primárias brasileiras funcionaram “em espaços improvisados, como igrejas, sacristias, dependências das Câmaras Municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais, ou na própria residência dos mestres” (p. 21).

Morrinhos, como a maioria das cidades interioranas do Brasil no final do século XIX, tinha características que a aproximava muito mais de um perfil rural do que urbano. Em 1896, a cidade possuía 11 ruas, com 98 casas constantes na lista

¹¹⁹ De acordo com Zilda Diniz Fontes a partir de 1887, Morrinhos “passou a gozar verdadeiramente das prerrogativas de cidade” (p. 18). O surgimento da cidade seguiu o padrão da época e a necessidade de que a povoação tivesse um prédio para a escola continuou no período republicano como se constata no processo de criação de um município do Sudoeste goiano: “Possuindo o distrito de Mineiros um grande número de habitantes e tendo a custa de importantes donativos de fazendeiros e capitalistas, construído edifício para a escola pública [...]” (MENSAGEM, 1902).

do imposto sobre o valor locativo dos imóveis urbanos (MORRINHOS, 1896, cx. 5), ou seja, era uma pequena aglomeração em torno do Córrego Maria Lucinda, cercado pelo cerrado goiano. O abastecimento d'água era feito pelos regos e bicas de madeira que cortavam a cidade (VIEIRA, s.d.) e, sua população, em 1900, era de 13.483 habitantes. O viajante Oscár Leal, que passou por Morrinhos ao final do século XIX, considerava que sua elevação à condição de cidade devia-se mais às suas potencialidades futuras já que a única diferença que notou em relação ao período em que ainda era vila, foi “ter mais uma casa comercial e mais alguns regos d'água através das ruas [...]. Algumas casinhas novas substituindo outras que não mais se puderam conservar de pé orlam as ruas de Morrinhos” (LEAL, 1980, p. 40). As expectativas de Oscar Leal de fato se concretizaram a partir da década de 1920, quando a cidade teve um impulso modernizador, se aproximando do modelo de cidade moderna conhecida pelos viajantes estrangeiros que por lá passaram.

O que permitiu à cidade uma projeção política estadual e até mesmo nacional? De acordo com a pesquisa, alguns elementos conjugados levaram-na alcançar essa importância: a localização geográfica privilegiada, o movimento dos fazendeiros locais para a construção de infra-estrutura (estradas e pontes) que pudesse facilitar o comércio e a projeção política em esfera estadual do chefe local, o coronel Hermenegildo Lopes de Moraes.

No que tange à localização geográfica, a cidade ficava a meio caminho entre a capital de Goiás e a cidade de Uberaba, no Triângulo Mineiro, ponto de ligação direta com a capital do país, Rio de Janeiro, através dos trilhos da Companhia Mogyana de Estradas de Ferro. Conforme Zilda Diniz Fontes (1980) “quando ainda se fazia o correio a cavalo”, a trajetória era definida da seguinte maneira: “de três em três dias, num total de dez viagens por mês, saía o correio de Goiás para Uberaba, com saída ao meio dia e chegada às 18 horas, cinco dias depois em Vila Bela de Morrinhos” (p. 23). Com a inauguração, em 1890, da estação da linha telegráfica em Morrinhos, a cidade tornou-se o elo de ligação com a capital federal, Goiás e Mato Grosso.

A falta de infra-estrutura básica para o comércio, de comunicação do estado com outras regiões do país, de canalização da água, de construção de estradas e de urbanização das cidades eram problemas constantes para os governantes goianos na Primeira República. Em Morrinhos, assim como em muitas cidades brasileiras, os proprietários, fazendeiros, comerciantes e os profissionais

liberais, diante da ineficácia do Estado para resolver os problemas com a infraestrutura, educação, segurança, dentre outros, se reuniam para resolvê-los. A necessidade de escoamento e circulação da produção local, assim como de comunicação e interligação da cidade com Minas Gerais e o Sudeste goiano foram razões importantes para que as elites de Morrinhos criassem as condições necessárias para o fortalecimento da economia do município. Já em 1895, o Conselho Municipal discutia a abertura de uma estrada que, dando prosseguimento à Mogyana, chegasse a Goiás, atravessando o Rio Paranaíba (MORRINHOS, 1897, cx. 5).

As dificuldades de transporte, de comunicação e de viagem fizeram parte da história do estado desde os seus primórdios. A narrativa de Oscar Leal (1980) sobre os percalços da viagem de São Paulo até Goiás, no final do século XIX, ilustra a realidade das cidades que a linha férrea conseguira atingir¹²⁰. Afirma que Uberaba, última parada da estrada de ferro da Mogyana à época, tinha sofrido inúmeras modificações com a inauguração férrea: “novas casas e novos prédios se tem edificado e algumas ruas novas apresentam belo aspecto” (p. 13), mas, em território goiano, percebia poucas mudanças, e os problemas eram os mesmos constatados em sua viagem realizada cinco anos antes: as precárias condições das estradas (muita poeira, ou em outros períodos, o barro, os atoleiros); a facilidade em perder-se nas estradas e trilhas; a pobreza dos locais para pernoite; as estradas desertas. No período pesquisado, a reclamação dos presidentes do estado quanto à situação de isolamento e dificuldades de comunicação e transporte foi uma constante em Goiás.

Os morrinhenses almejavam não só construir as condições estruturais para o seu desenvolvimento econômico, mas também fortalecer os ideais de uma sociedade alinhada com modernidade¹²¹. De acordo com Eron Meneses de Amorim (1998), “isto certamente é devido a uma mentalidade modernizante oriunda da proximidade e estreitos contatos com o sudeste do país, através do Triângulo Mineiro”, mas também pela sua ação econômica que mudava para “uma economia mais dinâmica, avançando para uma economia de mercado” (p. 98). A inserção do

¹²⁰ Leal (1980) partiu de São Paulo em março de 1889 com destino a então Província de Goyaz e fez uma comparação dessa viagem com outra, realizada cinco anos antes. Segundo seu relato, atravessou São Paulo e Minas Gerais nos trens da Companhia Ingleza e da Mogyana que ainda não estava concluída à época, e seu ponto final era Uberaba. Desse ponto até a capital de Goiás, o trajeto era percorrido a cavalo e Morrinhos era rota de muitos viajantes.

¹²¹ Compreendida na perspectiva apresentada por Carvalho (1999), discutida no capítulo 1.

estado na economia de mercado capitalista foi uma das bandeiras de luta dos morrinhenses, que tinha como suporte central a construção da infra-estrutura: estradas de ferro e de rodagem, pontes, estação de correio e telégrafo, ou seja, os instrumentais necessários para a comunicação e o comércio com as regiões do Sudeste e Sul do Brasil.

Nessa luta, um dos primeiros a destacar-se foi o coronel Hermenegildo Lopes de Moraes, que teria se estabelecido definitivamente em Morrinhos nos últimos anos da década de 1870¹²². De acordo com Guilherme Xavier de Almeida (1970), nos primórdios republicanos, Hermenegildo Lopes de Moraes, o pai, já ocupava um papel importante no cenário estadual e os “líderes da Capital do Estado vierem a Morrinhos para [...] escolherem a chapa dos representantes goianos à Assembléia Nacional Constituinte, que iriam fazer promulgar a primeira Constituição Federal do Brasil”. Tal fato de acordo com o autor “atesta a importância política do chefe de Morrinhos” (s.p.)¹²³.

Donos de uma fortuna considerável, os Lopes de Moraes constituíam, na Primeira República, a família mais importante da cidade, estabeleceram vínculos comerciais com o Triângulo Mineiro, fortaleceram as suas atividades econômicas que abarcavam o comércio, a criação de gado, o empréstimo de dinheiro. Também foram os precursores, no âmbito estadual, do poder político dos morrinhenses, e, por isso, representantes diretos na luta pela construção de infra-estrutura do estado. Além disso, a formação superior dos filhos de Hermenegildo permitiu a continuidade da família no poder mediante a sua inserção em altos cargos políticos na esfera estadual e nacional¹²⁴.

O poder político que o grupo da cidade exerceu em outras esferas administrativas pode também ser creditado à política de alianças e acordos firmados

¹²² Dentre os documentos de Morrinhos, encontra-se um ofício datado de 1877, assinado pelo inspetor paroquial da Vila Bela de Morrinhos, Hermenegildo Lopes de Moraes (MORRINHOS, 1877, cx. 2).

¹²³ Joaquim Rosa (1974) confirma que em Goiás era muito presente a figura dos coronéis, e dos vários que conheceu cita Hermenegildo de Moraes, de Morrinhos, “chefe de clã que deu presidente do Estado” (p.43).

¹²⁴ De acordo com Guilherme Xavier de Almeida (1970), dentre os filhos do coronel Hermenegildo se destacaram-se Hermenegildo Lopes de Moraes (o filho), várias vezes deputado federal e senador, eleito presidente do estado, mas impedido de assumir o cargo em virtude da eclosão da chamada Revolução de 1909; e, Alfredo Lopes de Moraes, também deputado federal e presidente do estado em 1929, ambos formados pela Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, em São Paulo. O autor afirma também que o único filho de Hermenegildo que não concluiu os estudos, o coronel Francisco Lopes de Moraes, “orador imaginoso, de voz sonora, foi deputado estadual, apenas numa legislatura” (s.p.).

com as elites estaduais, como o foi no período em que Xavier de Almeida exerceu o poder central do estado e depois com os Caiado, que culminou com a eleição de Alfredo Lopes de Moraes para a presidência do estado.

Nessa perspectiva, Morrinhos foi uma cidade na qual os coronéis utilizaram vários meios para a preservação de *status* e de poder: o poder econômico de Hermenegildo Lopes de Moraes, as alianças matrimoniais de seus filhos com outras famílias poderosas, a formação superior dos filhos fizeram que, com o passar dos anos, seu campo de atuação se ampliasse, “através da família e da parentela, ocupando os poderes constituídos, as instituições culturais, aumentando seus negócios privados, imiscuindo-se na vida da comunidade” (FONSECA, 1998, p. 157).

Os murrinhenses, que haviam sofrido após o movimento de 1909 um período de afastamento do poder estadual, retornaram ao cenário político estadual em 1917, mediante uma aliança política com os Caiado. Essa aliança consolidou-se com a eleição de Hermenegildo Lopes de Moraes, o filho, a deputado federal, o que permitiu ao grupo de Morrinhos ser um dos sustentáculos dos Caiado no Sul do estado. Alfredo Lopes de Moraes foi o sucessor de seu irmão, que morreu em 1925, tanto no âmbito local como estadual¹²⁵.

Na memória de Joaquim Rosa (1974) os coronéis murrinhenses “ostentavam o panache de independentes, impermeáveis ao mandonismo reinante em Goiás” (p. 65), mas a sua descrição dos personagens ilustres da cidade revela as contradições que cercavam as elites políticas da cidade: Xavier de Almeida, “figura respeitável, um coronel formado em direito, ex-presidente do estado, vivendo da saudade do passado e sob o impacto, que o tempo amainou mas não destruiu, da rasteira que o senador Totó Caiado lhe havia dado”; já a lembrança do senador Hermenegildo Lopes de Moraes era pouco lisonjeira, mas “pelo menos, serviu para figurar nas placas de uma das principais ruas de terra”; Pedro Nunes, “doutor Pedrinho, tido e havido como o ‘mais e maior’ jurista da redondeza, morfinomaniaco histórico, discreto beberrão, homem de fino trato e respeitado”; o doutor Alfredo Lopes de Moraes, “alto, simpático, simples e prestativo, na época senador estadual, futuro presidente do Estado” (p. 61).

¹²⁵ Alfredo Lopes de Moraes filho de Hermenegildo Lopes de Moraes (o pai), era bacharel em Direito pela Faculdade de São Paulo e sua ascensão política deu-se inicialmente com o exercício da intendência municipal (1916). Posteriormente cumpriu mandatos de deputado federal e senador estadual. Também compôs a Comissão Executiva do Partido Democrata (1928-1929).

Essa contradição entre independência e submissão pode ser constatada no relato de Joaquim Rosa (1974) ao afirmar que, na passagem do batalhão patriótico por Morrinhos, houve resistência entre os políticos locais que se negaram a ceder os voluntários¹²⁶. Como o senador Caiado, o Totó Caiado, líder do batalhão, não tolerasse ser contrariado, ele se reuniu com Alfredo Lopes de Moraes, “o maioral dos políticos da terra” em sua casa. Ironicamente, Joaquim Rosa alega que “Caiado havia dobrado em poucas horas a rebeldia dos coronéis recalcitrantes da cidade”, ou mesmo que “os argumentos de Totó Caiado amoleceram com relativa facilidade os pruridos independentistas dos coronéis de Morrinhos, ante a indiferença de seu povo, dos mais progressistas de Goiás”. No entanto, o líder morrinhense também seguiu viagem com o batalhão e “comandava o contingente local”¹²⁷ (p. 61).

Não obstante as críticas acerca do poder exercido pelas elites morrinhenses no cenário estadual, constata-se que elas desempenharam papel importante na composição política dos grupos no poder na Primeira República, assim como na cultura política disseminada pelos grupos dominantes. Tal posição refletiu-se também na constituição de sua identidade alinhada com os ideais da modernidade.

Embora a elite morrinhense tenha assumido, já ao final do século XIX, uma atitude progressista no que tange às condições para sua inserção na economia capitalista, não se percebe o reconhecimento da escolarização como parte efetiva dessa modernidade¹²⁸. Ao contrário, em consonância com o que acontecia nas demais cidades do estado e do país, a instrução primária pública continuou sendo oferecida em escolas isoladas, não-graduada, distintas para os sexos feminino e masculino, regidas por um único professor e com deficiências materiais e de infraestrutura vigentes na rede escolar da época. O discurso modernizador da instrução primária que se materializou inicialmente no estado de São Paulo com a implantação dos grupos escolares só ganhou ressonância em Goiás na década de 1920.

¹²⁶ O batalhão patriótico foi comandado pelo Senador Antonio Ramos Caiado que passava nos municípios “recolhendo os voluntários que os chefes locais deveriam entregar, obrigatoriamente, para a defesa da legalidade ameaçada pelos revoltosos de 1922 e 1924” (ROSA, 1974, p. 61).

¹²⁷ Joaquim Rosa (1974) foi um dos opositores aos Caiado e seus aliados, o que o levou a uma narrativa muito parcial dos fatos da época.

¹²⁸ Para Eron Meneses de Amorim (1998) “o grupo de Morrinhos, apesar de estar nos quadros do partido controlado pelos Bulhões, que constituía a oligarquia hegemônica, possuía idéias ‘progressistas’ se comparado com os grupos dominantes da capital” (p. 98).

A situação econômica do estado de Goiás, e em especial da região Sul, sofreu impulso significativo ao final dos anos 1910. De acordo com Miguel da Rocha Lima, presidentes do estado, alguns fatores concorreram para essas mudanças, dentre eles,

a mentalidade nova das administrações municipais, especialmente de algumas do sul do Estado, a capacidade produtora notavelmente acrescida, o aumento e variedade da exportação, a receita que se elevou a uma soma nunca antes verificada, a abertura de novas vias de comunicação, que facilitam e franqueiam o acesso ao nosso território, vinculado hoje aos grandes centros do país [...] uma época brilhante e, a cuja inauguração nos é dada a felicidade de assistir (MENSAGEM, 1924)

No transcorrer do século XX, Morrinhos cresceu e se tornou uma das maiores cidades do estado. Seu crescimento foi motivado especialmente pelo desenvolvimento da agricultura e da pecuária. O Censo de 1920 apresentava dados que a cidade ocupava o terceiro e o quinto lugar respectivamente na produção agrícola e pecuária no estado. As mensagens presidenciais confirmam esse crescimento no que tange a arrecadação de impostos. Morrinhos ocupou, na década de 1920, lugar de destaque nas rendas estaduais. Ademais, o crescimento populacional foi significativo, e em 1920 o município tinha uma população de 24.502 habitantes, ou seja, maior do que a da capital que era de 21.233 habitantes (CAMPOS, 1987; FONSECA, 1998).

Parte da população era constituída de agricultores, pecuaristas, comerciantes e prósperos negociantes, formando um grupo que enfeixou o poder em suas mãos, e alguns de seus membros tornaram-se coronéis que exerceram poder político local e estadual. Essa elite controlou também as atividades econômicas e culturais na cidade, estabelecendo uma posição hegemônica sobre a população e firmando seu domínio sobre ela em vários aspectos do cotidiano: no comércio, nos espaços de lazer, na política, na educação, na religião.

No jornal mineiro de Araguari, chamado *Álbum Brasileiro* (1927), as ações modernizadoras dos coronéis e doutores morrinhenses eram exaltadas e apresentadas como exemplares, em especial a ação do intendente Pedro Nunes da Silva Filho, que, segundo o jornal, impulsionou o surgimento do “Morrinhos moderno num alto cunho de progresso”¹²⁹. O intendente era elogiado pelas inúmeras obras

¹²⁹ Essa edição apresentou um informativo sobre Goiás, e um de seus enfoques foi o município de Morrinhos. A reportagem intitulada *Morrinhos moderno* destacava as realizações do Conselho Municipal, em especial a ação do intendente Pedro Nunes da Silva Filho.

realizadas em sua gestão: a construção do matadouro; a criação do grupo escolar e de seis escolas rurais; a abertura e sargeteamento de novas ruas e obras de passeios; e a melhoria das rendas do município. O jornal enfatizava que todas essas obras, somadas a um conjunto de outros fatores conferiam o, ar de modernidade à cidade, dentre os quais se destacavam: estar ligada a vários pontos do estado por estradas rodoviárias; possuir um teatro e também um comércio local fortalecido contando inclusive com agências de automóveis; ter energia elétrica; e contar com um grupo considerável de profissionais liberais, médicos, farmacêuticos, advogados, engenheiro que atuavam na cidade (ALBUM BRASILEIRO, 1927). Em 1929, a cidade foi avaliada como “catita e civilizada, divergente de todas as outras em estilo de novas construções elegantes” (CORREIO OFFICIAL, 23 nov. 1929).

Até 1921, os momentos de lazer da cidade restringiam-se às reuniões familiares, visitas, casamentos, batizados, comemorações religiosas e, esporadicamente, a ida a um circo. A partir de então, um grupo de particulares reuniu-se na associação chamada Sociedade Dramática e Literária e construiu um teatro, que passou a representar um espaço para o lazer e a reunião dos habitantes da cidade¹³⁰. De acordo com Fontes (1980) duas peças eram levadas ao palco por mês, e a banda de música era presença garantida nesses espetáculos, entretendo o público com “marchas, valsas, dobrados ou mazurcas e polcas” (p. 87). Concomitantemente ao funcionamento do teatro, a autora afirma que a cidade representou papel importante para a região Sul, uma vez que havia “jovens estudando fora, trazendo para cidade livros e livros que passavam depois de mão em mão e serviam de temas de debate em reuniões alegres e boêmias”, nas quais também se cultivavam a oratória, as declamações e a arte dramática. Na cidade, havia o hábito da assistência aos júris, para ouvir as “defesas eloqüentes e eruditas de Dr. Pedro Nunes da Silva Filho, um dos grandes luminares do direito em Goiás”. Completava essa realidade “o quadro de líderes políticos cultos tanto na esfera municipal como estadual ou federal” (p. 125).

Nesse período, a instrução primária também começou a ser destacada como um diferencial da cidade, e alguns jornais enfatizavam as iniciativas do

¹³⁰ “O teatro era uma construção singela em cujo frontispício se lia: ‘Sociedade Dramática e Literária. Salão sem forro e janelas de madeira. Cadeiras também de madeira, com assentos de palhinha e presas umas às outras por duas ripas nos pés, o que lhes permita formarem filas certas em ambos os lados do salão. Palco de forma retangular, com paredes divisórias de algodão cru pintado conforme a exigência de cada peça” (FONTES, 1980, p. 80-81).

intendente municipal em adquirir “diretamente em São Paulo, livros e material escolar para distribuir gratuitamente pelas escolas do município” uma vez que “todos devem concorrer eficientemente para que, cada vez, mais, vá diminuído o número de analfabetos de nosso Estado” (O DEMOCRATA, 22 abr. 1924).

Esses discursos enfatizavam que a cidade possuía uma combinação de elementos que lhe permitia um grau de modernização superior às demais cidades do estado. Nesse sentido, podem-se buscar nesses discursos, como afirma Haqira Osakabe (2002), as “imagens mútuas sobre as quais o locutor constrói seu discurso e os atos a que se visa com a realização do discurso” (p. 67), ou seja, as elites morrinhenses procuravam construir para si e para a cidade uma imagem de modernos e progressistas e sua atuação era pautada pela necessidade de confirmar esse ideal.

No entanto, o discurso de supervalorização de Morrinhos encontrava oposição em outros relatos, como por exemplo, na narrativa de Joaquim Rosa (1974), cuja imagem acerca da cidade não se coaduna com a de uma cidade palco da modernidade descrita nos periódicos. Para ele, tratava-se “cidade de poeira e lama, conforme a estação, com suas casas no velho estilo, ranchos compondo a orla urbana, o bacamarte roncando com alguma freqüência, os mortos no cemitério e os matadores protegidos na fazenda de um coronel qualquer” (p. 61).

Apesar dos relatos segundo os quais Morrinhos era uma cidade como outra qualquer do interior goiano, os morrinhenses foram construindo uma identidade que necessitava também de uma legitimação que destacasse alguns aspectos da cidade, suas construções, a infra-estrutura, os espaços do lazer e da cultura. Na construção dessa identidade, os coronéis eram representados como os homens que souberam impulsionar esse desenvolvimento, e em sua atuação no comando do poder local, no município, nos altos cargos na esfera estadual ou federal, agiram em prol da cidade e da necessidade de suas elites¹³¹.

A análise proposta por Serge Berstein (1998) – que a cultura política se constitui pela adesão individual e racional, mas também por uma dimensão coletiva que “fornece a chave que permite compreender a coesão dos grupos organizados à volta de uma cultura política” (p.362) – permite perceber que os morrinhenses, como

¹³¹ Na composição desse imaginário, as publicações e exaltações realizadas pelos morrinhenses em décadas posteriores foram fundamentais para legitimar não só o poder dos coronéis, mas também o imaginário de uma cidade tida como berço da cultura, das artes e do progresso. A festa de arte e suas publicações foram essenciais para a consolidação e ampliação desse ideal.

grupo, tinham necessidade de inserirem-se na cultura política republicana, disseminada no estado, e obterem reconhecimento como grupo progressista portador de ideais e práticas modernas e, portanto também identificado com grupos de prestígio nacional. Sua elite ressaltava a importância da formação dos seus, que se iniciava nas escolas primárias da cidade e continuava em colégios e faculdades, sobretudo de Minas Gerais, São Paulo e Distrito Federal. Ao longo dos anos de 1920 a formação passou a ser apresentada também como espaço de difusão da cultura política, e, por isso mesmo, precisava ser ampliada e reestruturada para ganhar relevância. A instrução primária tornou-se um espaço de projeção da modernidade de Morrinhos, e sua expressão máxima seria o grupo escolar.

Contudo, nas primeiras décadas republicanas, Morrinhos possuía apenas duas escolas públicas primárias, uma para o sexo masculino e outra para o feminino, além de escolas particulares. A cidade não contou na Primeira República com outras instituições escolares, como aulas avulsas ou colégio secundário.

A instrução pública oferecida pela cidade de Morrinhos também esteve à mercê das disputas das elites estaduais e das constantes transferências da instrução primária para a esfera do município. Tal situação determinou algumas lacunas na documentação e dificuldades de analisar a instrução primária na cidade, uma vez que os documentos encontrados se referem apenas aos períodos em que as escolas eram mantidas pelo poder estadual. Não foram encontrados vestígios do período em que as escolas estiveram sob a responsabilidade do município.

Uma primeira lacuna refere-se ao período de 1894 a 1899, correspondente à vigência da lei de 1893, que municipalizou as escolas no estado, e de 1898, que facultou aos municípios a manutenção das escolas. Inicialmente, Morrinhos assumiu a responsabilidade das duas escolas existentes. No entanto, em 1900, o intendente municipal enviou ofício ao presidente do estado comunicando as dificuldades financeiras do município e solicitando que o governo estadual assumisse as escolas, em contrapartida o município abriria mão da cobrança dos tributos (MORRINHOS, 1900, cx. 6). Segundo a correspondência encontrada, a cidade contou, no período de 1901 a 1909, com escolas mantidas pelo poder estatal.

Outra lacuna engloba o período de 1909 a 1915, em que a cidade viveu o ostracismo político decorrente da chamada *revolução de 1909*, quando o grupo Xavier de Almeida-Lopes de Moraes foi deposto e expulso da capital. Nesse

período, as escolas locais parecem ter sido mantidas pelo poder municipal. São indicativos dessa situação os termos do Decreto n.º 2.537 de 1909:

O presidente do Estado considerando que na lei orçamentária do município de Morrinhos para o exercício de 1910 foi criada a verba para as despesas com as escolas do ensino primário do mesmo município;

Considerando que o Conselho Municipal daquela localidade trazendo esse fato ao conhecimento do Governo chamou para o município a direção e ônus desse serviço e as fontes de receita cedida ao Estado para o seu custeio;

Decreta:

Art. 1.º: a partir de 1.º de Janeiro de 1910, passarão a ser custeadas pelos cofres do município de Morrinhos, as escolas de ensino primário, que funcionarem em seu território, dentro do qual [...] deixará o Estado de exercer a faculdade de que se acha investido para o lançamento e arrecadação dos impostos enumerados no art. 12, da lei n.º 24, de 1.º de Agosto de 1892, cujo produto é destinado à manutenção desse serviço. [...] (GOYAZ, 1909).

A partir de 1919, as escolas morrinhenses passaram para a esfera estatal como assinala a correspondência de 1919:

Acusando recebida a circular n. 03 de 25 de março último, cumpre em informar a V.Excia. que tendo entrado em vigor o Regulamento do Ensino Primário, deixaram de funcionar nesta cidade as escolas custeadas pelos cofres municipais, tanto que em telegrama de 17 do referido mês solicitei de V.Excia a nomeação de professores indicando para a escola do sexo feminino D. Maria de Oliveira Lisboa e Costa e para o sexo masculino Egeliseo de Araújo (MORRINHOS, 1919, cx. 8).

Essas escolas, mantidas a partir de então pelo governo estadual, continuaram a funcionar, no período estudado, paralelamente ao Grupo Escolar, que este era mantido pelo poder municipal. A documentação investigada permite apontar alguns aspectos do cotidiano dessas escolas¹³².

3.1 O cotidiano das escolas isoladas em Morrinhos

Em 1888, funcionavam no município duas escolas públicas: uma do sexo masculino, com trinta alunos matriculados com idade entre sete e vinte anos; outra

¹³² A documentação do Arquivo Histórico Estadual referente às escolas isoladas é constituída por mapas de freqüência e atas de exames, correspondências diversas, que incluíam, dentre outras, solicitações de material e reformas para o prédio escolar, e recebimento de material. Nos mapas de freqüência, é possível perceber o fluxo de alunos nas escolas públicas, a idade, e também mapear a identidade social dos alunos.

do sexo feminino com 65 alunos matriculados, sendo 56 alunas e nove alunos¹³³. Na escola feminina havia uma freqüência maior de alunas, com idade entre oito e quinze anos, mas também comportava meninos de seis a nove anos (MORRINHOS, 1888, cx. 4).

Na escola feminina, a professora Roza Amélia de Siqueira Fleury ocupou o cargo no período de 1883 a 1901, o que permitiu certa continuidade de seu trabalho¹³⁴. Os mapas de freqüência desse período indicam um número significativo de alunas nessa escola, com uma média de cinqüenta alunas matriculadas. Como nas escolas masculinas, a freqüência diminuía ao longo do ano. Os mapas de freqüência indicavam também os motivos das faltas, e o mais comum era: “faltou por motivo justo”.

Analisando os mapas de freqüência do século XIX da província mineira, Maria Cristina Soares de Gouvêa (2004) afirma que percebia no registro de presença alunos entre cinco e quatorze anos, mas a maioria pertencia à faixa etária de nove a onze anos. A freqüência dos menores de sete anos era mais freqüente do que os maiores de quatorze “revelando que a escola elementar era espaço da infância e meninice e não da mocidade, provavelmente já inserida no mundo do trabalho” (p. 280).

Quanto à escola para o sexo masculino, havia uma maior dificuldade em manter o professor em exercício. No ano de 1890, a escola teve três professores diferentes e houve uma troca intensa de correspondência entre o delegado literário e o Inspetor Geral da Instrução Pública, solicitando resolução para o problema. Um documento enviado pelo Delegado Literário, José Joaquim de Barros, ao Inspetor revela a gravidade da situação:

Peço a V.Sa. para enquanto antes tomar as devidas providências quanto ao professor nomeado, ou nomeando outro para reger o magistério público desta cidade, o que está nomeado, interino não quer continuar, creio que breve será fechado a aula e isto será um atraso para o bem público (MORRINHOS, 1890, cx. 4).

¹³³ De acordo com Zilda Diniz Fontes (1980), desde a fundação do arraial, inúmeros professores e professoras exerceram o magistério particular na cidade e deram nome às escolas. No entanto, no período pesquisado, não foi possível levantar dados sobre o seu funcionamento e o número de alunos atendidos por elas.

¹³⁴ Mesmo com as lacunas da documentação, durante todo esse período, a professora aparece como regente da Escola Pública para o sexo feminino da cidade (MORRINHOS, 1880-1887; 1888-1894; 1895-1899).

Era elevado o número de licenças concedidas aos docentes da escola do sexo masculino, e uma declaração do Delegado Literário referente ao professor da escola demonstra essa prática constante:

Professor público de instrução primária do sexo masculino, o cidadão Josué da Costa Meirelles exerceu o magistério nesta cidade desde o dia 27 de junho de 1890 a 22 de agosto de 1890; desde o dia 22 de novembro de 1890 até o dia 07 de fevereiro de 1892; e de 07 de julho ao dia 30 de setembro do corrente ano; e que durante os respectivos intervalos esteve no gozo de licenças; e finalmente cumpriu fielmente os deveres do seu cargo, tendo excelente comportamento quer como empregado público quer como particular (MORRINHOS, 1892, cx.4).

O período para matrículas era estabelecido nas regulamentações estaduais, porém, ao longo do ano havia matrícula dos alunos em diferentes meses. Dentre os critérios da avaliação, a data da matrícula tinha relevância, já que havia registros de que a “Comissão notou aproveitamento no estudo em relação ao tempo em que se acham matriculadas”, ou mesmo, matrículas feitas entre os meses de julho, agosto e setembro com a indicação de que o aluno “lê e escreve” (MORRINHOS, 1890, cx. 4), o que parecia justificar o ingresso tardio dos alunos na escola e a legalidade da matrícula.

Na década de 1920, pode-se observar certa regularidade do número de alunos matriculados e freqüentes nas duas escolas públicas, mas como os mapas eram utilizados como documentos para o pagamento dos professores, estavam sujeitos à manipulação, pois por meio deles se classificavam a escola e o salário do professor. A TAB. 12 demonstra essa regularidade.

TABELA 12
Matricula e freqüência nas escolas públicas em Morrinhos (1919-1930)

Ano	Semestre	Escola do Sexo Masculino		Escola do Sexo Feminino		Grupo Escolar	
		Matrícula	Freqüência Média	Matrícula	Freqüência Média	Matrícula	Freqüência Média
1919	1 ^o	60	56	55	50	...	...
	2 ^o	76	60	67	61	...	...
1921	1 ^o	48	33	71	67	...	...
	2 ^o	53	41	72	50	...	...
1922	1 ^o	50	40	63	60	...	...
	2 ^o	...	...	63	50	...	...
1926	1 ^o	...	...	40	35	...	...
	2 ^o	...	...	40	35	...	...
1928	Anual	...	...	41	35	...	...
1929	Anual	32	32	50	35	320	155
1930	Anual	...	...	...	...	340	331

Fonte: MORRINHOS, 1919-1930, cx. 8, 9, 10.

Nos mapas de freqüência da escola masculina, em que constam os registros semestrais, observa-se que há um acréscimo no número de matrícula no segundo semestre. No entanto, a freqüência média não acompanhava esse aumento. Algumas exigências da reforma de 1918 podem explicar essa variação. Em primeiro lugar, a legislação determinava que o número de alunos designasse a classe a que a escola pertencia e qual seria a remuneração do professor, se de primeira ou de segunda classe, o que alterava o valor salarial; e, em segundo, quando o número de alunos fosse maior do que setenta, o professor poderia solicitar a nomeação de um adjunto, um auxiliar¹³⁵. Em 1919, o professor Egesileo de Araújo, seguindo a orientação do regulamento enviou uma correspondência ao Secretário de Interior e Justiça solicitando a nomeação de um professor adjunto e indicou o nome de Sebastião Teixeira para o cargo. Recebeu a seguinte resposta: “cabe-me informar a V.Exa. que pelos documentos exibidos acham-se preenchidas as exigências dos parágrafos 1^o e 2^o do artigo 28 do regulamento baixado com o decreto n.º 5930 de outubro de 1918” (MORRINHOS, 1919, cx. 8). O professor Sebastião Teixeira foi nomeado e, em 1922, assumiu a escola masculina como professor interino, durante o afastamento de Egesileo Araújo.

No que diz respeito à escola feminina, houve regularidade na matrícula e freqüência até 1922 e, a partir de 1926, uma diminuição do número de alunas, o que pode ser explicado pela criação do grupo escolar. Em 1929, o mapa de matrícula demonstra uma queda na média de idade das alunas que freqüentavam a escola feminina, que abrangia dos cinco aos dez anos, ou seja, uma idade muito mais uniforme e bem mais baixa do que costumeiramente era a média na escola até essa data (MORRINHOS, 1929, cx. 9). Uma das possibilidades explicativas para a diminuição da idade pode estar relacionada ao fato de que no grupo escolar meninos e meninas estudavam juntos na mesma classe, o que para muitos pais era um problema moral.

Luciano Mendes de Faria Filho (2000), analisando o número de matrícula e freqüência das escolas isoladas e grupos escolares de Belo Horizonte, em 1916, apresenta constatações semelhantes às vivenciadas nas escolas de Morrinhos: o número de matrícula era bem superior ao da freqüência média; professores e

¹³⁵ Para que a escola pertencesse à primeira classe, e o professor recebesse o salário equivalente (que era o mais alto das escolas isoladas) seria necessária a freqüência de cinquenta alunos (GOYAZ, 1918a).

diretores buscavam alternativas para justificar as faltas dos alunos. Diante da determinação do regulamento exigindo um número mínimo de matrículas e de freqüência para a constituição de uma turma, utilizava-se o artifício de somente “contabilizar partes dos infreqüentes no segundo semestre, quando, tendo terminado o ano letivo – portanto não correndo mais riscos – avizinhava-se o início das matrículas e, por conseqüência, a perspectiva de salas cheias novamente” (p.53).

Os baixos índices de promoção e freqüência também foram bastante debatidos em São Paulo nos anos de 1920. Rosa Fátima de Souza (1998) afirma que um dos principais motivos da ausência escolar era o trabalho infantil, em especial, o trabalho no campo que levava os pais a retirarem as crianças da escola na época da colheita, mas que a seletividade da escola também contribuía para essa ausência. De acordo com a autora, em 1925, dos 53.729 alunos matriculados nas escolas isoladas paulistas apenas 10.595 foram alfabetizados. A seletividade não era uma característica exclusiva do primeiro ano, pois também podia ser verificada nas demais séries da escola primária.

Outra questão importante diz respeito ao público das escolas de Morrinhos: quem eram os alunos atendidos nas escolas públicas da cidade? havia uma heterogeneidade na composição escolar? a quantidade de alunos pobres atendidos pelas escolas era expressivo? Na documentação analisada, encontram-se algumas listas de “alunos pobres que freqüentam a escola pública”, as quais, confrontadas com os mapas de freqüência possibilita a afirmação de que havia uma presença significativa de alunos advindos da classe populares, pois as listas apresentavam um grande número de alunos citados como pobres. Exemplifica essa realidade a lista de alunos pobres da escola masculina em 1891, que apresentava 35 alunos, e a observação do professor de que vários deixavam “de ser mencionados por não terem freqüentado a escola durante o corrente mês de julho” (MORRINHOS, 1891, cx. 4). Considerando a média dos alunos que freqüentaram a escola em 1890, quarenta alunos, percebe-se que a maioria dos alunos foi classificada como pertencente às famílias mais pobres da cidade, o que demonstraria a composição social bastante diversificada na escola pública do período. No entanto, como havia uma dificuldade muito grande das escolas isoladas em conseguir material para o seu funcionamento, essa pode ter sido uma estratégia adotada pelos professores para a garantia de condições mínimas para a escola.

Por outro lado, os mapas de matrícula identificam criteriosamente os pais ilustres de alguns alunos matriculados, em detrimento de alguns que são apenas reconhecidos como filhos “Josias de Tal”. Alfredo Lopes de Moraes, filho de Hermenegildo Lopes de Moraes, foi aluno da escola do sexo masculino até abril de 1888, e desde então foi matriculado na escola efetiva de primeira entrância do sexo feminino sob a regência de Roza Amélia. No ano de 1919, os alunos Paulo Xavier de Almeida e Guilherme Xavier de Almeida, eram identificados como filhos do Dr. José Xavier de Almeida, e Izidio do Carmo, filho do Dr. Alfredo Lopes de Moraes, ilustres coronéis e doutores da cidade. Também havia na mesma sala de aula Francisco José Leandro filho de Floripes de Tal e Josias Rodrigues de Moraes filho de Josino de Tal (MORRINHOS, 1919, cx. 8). Na escola feminina, também se constatava tal registro, pois ao lado de Maria de Lourdes Azeredo e Elza Nunes de Azeredo, filhas do juiz Dr. Saturnino Sebastião de Azeredo, Maria Braga, Otilia Braga e Geralda Braga, filhas do Capitão Pedro Braga, Maria Aparecida, filha do Dr. Alfredo Lopes de Moraes; Isaura Barbosa filha do Cel. Limiro R. P., Carmelita Cardoso de Oliveira e Maria Cardoso de Oliveira, filhas de D. Maria Barbosa, todas figuras ilustres da cidade, funcionários estaduais e fazendeiros, figuravam as filhas da D. Galdina e D. Maria. Tais registros poderiam indicar uma heterogeneidade social da escola pública? os alunos das escolas públicas advinham dos diferentes grupos sociais? o registro de que o aluno era filho de Floripes de Tal pode ser indicativo de sua pertença às camadas populares? o registro do nome completo dos ilustres da cidade demarcava uma diferença no trato com eles? as D. Galdina e D. Maria eram mulheres pobres da cidade ou apenas pertenciam às camadas mais populares?

Alguns indícios apontam uma composição social na escola relativamente heterogênea, na qual figuram os filhos dos mais ilustres da cidade, mas também filhos de classes populares. O mapa de frequência da escola feminina de 1929 ilustra essa afirmação. Havia 50 alunas matriculadas, das quais 35 frequentes. No item profissão dos pais ou responsáveis, a composição social era bastante heterogênea, pois havia filhas de: lavrador, pedreiro, comerciante, marceneiro, carpinteiro, boiadeiros, carroceiro, alfaiate, coletor, médico, tabelião, de *chauffer*, fazendeiro. No tocante às mulheres havia uma predominância do serviço doméstico e uma fazendeira (MORRINHOS, 1929, cx. 9).

Nessa direção, Luciano Mendes de Faria Filho (2000) constata em Belo Horizonte, a presença de crianças pobres na escola, mesmo antes da construção dos grupos escolares, e assinala que havia uma “grande heterogeneidade ocupacional e de situação socioeconômica das famílias que matriculavam as crianças” (p. 57) em determinadas escolas, o que também é pertinente para a realidade de Morrinhos.

Na escola feminina morrinhense havia um número significativo de mulheres responsáveis pelas crianças. Carmelita Cardoso de Oliveira e Maria Cardoso de Oliveira, por exemplo, são identificadas como filhas de D. Maria Barbosa e não de seu esposo João Reis, o que incita ao questionamento se tal fato ocorria por serem as mães as responsáveis pela matrícula ou por serem as chefes da família. Maria Lucia Fonseca (1998), ao analisar a inserção das mulheres na comunidade morrinhense, afirma que elas “ocupavam espaços intermediários que davam sustentação a toda uma estrutura política, econômica e social: em casa, nos pequenos comércios, na lavoura e na costura” (p. 181), e que havia muitas mulheres chefes de família. As mulheres pobres eram lavradoras, domésticas, costureiras e tecelãs, e para elas não “existia a norma de lugares que podiam ou não ser freqüentados” (p. 183). Quanto às mulheres das elites morrinhenses, “não estavam confinadas aos seus limites; viajavam bastante, não só pelo Brasil, mas também pela Europa. [...] Nessas viagens cabia a elas a maior parte dos contatos estabelecidos com a família, em Morrinhos” (p.185). A presença feminina, em que pesem os limites de uma sociedade patriarcal e interiorana, “pode ser interpretado como muito bom sinal num mundo que era governado oficialmente apenas por homens” (p. 185), até mesmo no espaço escolar.

Os termos de exame encontrados na documentação indicam também o que era ensinado: para as meninas, leitura, caligrafia, aritmética, história do Brasil, noções de gramática e trabalhos de agulha; e, para os meninos, “todas as matérias do ensino primário, inclusive a parte de aritmética que trata de proporções, juros e sistema métrico” (MORRINHOS, 1891, cx. 4). Não há nos termos, até 1918, referência à reprovação, constando apenas os registros de aprovação: plenamente com distinção, simplesmente, plenamente. Os elogios feitos pela comissão de avaliação indicavam o processo de aprendizagem dos alunos, tais como “mostraram otimamente adiantadas em leitura, caligrafia e primeira operação aritmética” (MORRINHOS, 1890, cx. 4). Por outro lado, pode-se perceber que a cada ano

apenas metade da turma ou menos era submetida aos exames, o que pode reforçar a discussão sobre a infreqüência dos alunos ou o abandono da escola.

Uma questão recorrente na documentação de Morrinhos era a dificuldade em prover material para as escolas: é constante a solicitação de *objetos* para escola: livros, penas de aço, papel, lápis, tinta, canetas, ampulheta, bancos, livro de registro de freqüência¹³⁶. Infere-se que os pedidos das escolas não eram facilmente atendidos pelo governo estadual.

Assim, dois problemas perduraram claramente na Primeira República: a demora na entrega das listas de material escolar e a precariedade do prédio da escola. As correspondências demonstram que a entrega dos “objetos necessários aos alunos pobres e a escola” constituía um problema no cotidiano da escola, e a insistência dos professores e do inspetor escolar em afirmar que o pedido deveria ser atendido com “a máxima urgência possível na remessa, a bem do bom andamento no adiantamento dos mesmos alunos e ao cumprimento do regulamento escolar” (MORRINHOS, 1919, cx.8), revela essa problemática.

No período de 1901 a 1908, as correspondências insistiam nas necessidades materiais das escolas: em 1901, um documento enviado ao governo estadual alegava que a “escola de 1^{as} letras acha-se desprovida de tudo”. Um ano depois, havia o pedido para aumentar o prédio, comprar mesa e cadeira e material de consumo por “conta do Estado”. Em 1903, informava-se que a casa da escola masculina “está necessitando de um conserto radical, pois as paredes laterais e toda frente estão ameaçando ruir”. Apenas em 1906 o prédio da escola foi reformado, mas mesmo assim, ainda houve problema com o pagamento da casa em que a escola funcionou durante esse período (MORRINHOS, 1906, cx. 6). Além desses problemas, a falta de material escolar para os alunos mais carentes e a baixa freqüência dos alunos preocupava as autoridades locais. A problemática do prédio da escola foi uma constante durante os períodos em que a manutenção era responsabilidade do governo estadual¹³⁷. Em 1928, um comunicado da professora interina da escola do sexo masculino indica a permanência do problema na década de 1920:

¹³⁶ Ao delegado literário competia a fiscalização dos objetos da escola. No termo de exame de 1891, uma observação revela a necessidade de cumprimento dessa função, uma vez que “declarou a comissão ter encontrado os livros e mais objetos pertencentes a escola perfeitamente conservados e elogiou o respectivo professor pelo seu zelo” (MORRINHOS, 1891, cx. 4).

¹³⁷ Como não houve acesso à documentação do período em que a escola foi mantida pelo município, não é possível afirmar se houve ou não mudanças nas condições dos prédios escolares.

Comunico a V. Exa. para os devidos fins que desabou a parede lateral do edifício pertencente ao Estado onde funciona a escola pública do sexo masculino, tornando-se mister a uma reconstrução imediata, sob pena de correr perigo a vida dos alunos com o desabamento de outras paredes que se acham fundidas (MORRINHOS, 1928, cx. 9).

Dentre os documentos da cidade também foi encontrada a correspondência de uma das professoras da cidade encaminhada à presidência do estado que permite problematizar o cotidiano das escolas da cidade nos anos 1920. Margarida da Silva Quinta, professora da escola pública estadual do sexo masculino na década de 1920, deixou o magistério, motivo pelo qual recebeu uma correspondência – é o que se entende pela documentação uma vez que a carta não consta no Arquivo –, pedindo que devolvesse o mobiliário da escola que teria levado consigo. A professora Margarida enviou então uma carta ao presidente do estado, na qual expressava:

Cumprindo a vossa ordem, respondo hoje ao ofício n.º 2 de 18 do mês transacto. Lamento não poder fornecer a essa Secretária uma lista de moveis e livros didáticos pertencentes à escola da qual sou professora; pois, quando assumi a direção desta casa de ensino, não encontrei um só móvel em o qual se pudessem assentar os primeiros matriculados. A pequena mobília que se encontra hoje nesta Escola fora posta por mim, deixando para reclamar a V. Exa. no 1º trimestre do corrente (MORRINHOS, 1929, cx.9).

De um lado, esse episódio revela as dificuldades cotidianas nas escolas públicas, em especial, a precariedade da infra-estrutura, de outro leva à indagação das práticas docentes diante de tantas dificuldades e que medidas os professores adotavam para resolver esses problemas. A solução caseira, como fez a professora Margarida, era a mais fácil? Havia de fato uma recusa estatal em resolver esses problemas?

A dificuldade em prover material para a escola também ocorria em outros estados. De acordo com Luciano Mendes Faria Filho (2000), em Belo Horizonte, “a situação das escolas isoladas era muito pior” do que a dos grupos escolares, pois a Secretaria do Interior só lhes fornecia livros, giz, carteiras e mapas geográficos. Assim, a dificuldade material das escolas da capital mineira era “unanimemente condenada, num movimento onde as representações da escola moderna produzidas no momento serviam, inclusive, como referência para as reivindicações dirigidas à Secretaria do Interior” (p. 145).

Na década de 1890, os livros mais solicitados pelas escolas morrinhenses eram os de leitura de Abílio, e de Aritmética de A. Trajano. Já na década de 1920, os livros de leitura solicitados eram de Felisberto de Carvalho, ao passo que os de história, aritmética, gramática, geografia, manuscrito, não indicavam a autoria nas listas de pedido, o que permite inferir que havia uma padronização no uso desses livros no estado. As listas de material escolar não tiveram grandes alterações em relação às do início do século, com o acréscimo das tabuadas A. M. Barker. Luciano Mendes Faria Filho (2000), analisando os inventários realizados pelas escolas de Belo Horizonte, também afirma que “pouco se nota de ‘evolução’ no material disponível para ajudar na prática pedagógica das professoras” (p. 145).

Por último, convém destacar, que a documentação do período registra a presença de duas escolas privadas: a de D. Bárbara Alexandrina da Silva Rocha e a de Antonio Lopes. Em 1926, o professor Antonio Lopes notificou ao Diretor da Instrução a abertura de um “curso particular diurno para o ensino de primeiras letras, que sob minha direção, funcionará à rua Goyaz desta cidade, achando-se matriculados 22 alunos do sexo masculino” (MORRINHOS, 1926, cx.9). A notificação simples, como determinava o regulamento, não informava nenhum detalhe sobre o local do funcionamento nem a formação do docente. Nilza Diniz Silva (1995) informa que, além de D. Bárbara, que lecionou durante muitos anos, mesmo depois da inauguração do Grupo Escolar, outros exerceram o magistério particular em suas casas na cidade, e também na zona rural, nas fazendas do município. Os mestres, às vezes, eram contratados pelos pais, que lhes permitiam receber outros alunos, ou então os próprios docentes abriam suas aulas e organizavam as turmas. Na descrição que faz da escola de José Nascimento, a autora assinala que “em sua escola não havia separação de série. Os alunos eram colocados de acordo com seu conhecimento, usando-se a denominação classe: primeira classe, segunda classe, etc. O professor era exigente e mantinha todos os alunos ocupados” (p.32).

Pode-se apontar que a trajetória das escolas isoladas em Morrinhos foi bastante conturbada, em especial no que diz respeito aos problemas enfrentados no cotidiano com a casa da escola, com a falta de material escolar e a permanência do professor. Ademais, a cidade continuou apenas com duas escolas públicas, um número relativamente estável de alunos atendidos e um modelo de escola não-seriada. Não há indícios de que as escolas isoladas tenham implantado o curso primário como determinava o regulamento. A criação do Grupo Escolar Cel. Pedro

Nunes buscou romper com o modelo de escolarização vigente e alterar as práticas educacionais.

3.2 Os grupos escolares em Goiás

Quando os primeiros grupos escolares públicos surgiram em Goiás, na década de 1920, essa já era uma prática instituída em vários estados. Em São Paulo, foram criados a partir de 1894 e se alastraram para os outros estados, Rio de Janeiro, em 1897; Maranhão e Paraná, em 1903; Minas Gerais, em 1906; Bahia, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Santa Catarina, em 1908; Mato Grosso, em 1910; Sergipe, em 1911; Paraíba, em 1916; Piauí, em 1922 (VIDAL, 2006).

Os grupos escolares no Brasil surgiram em decorrência do projeto republicano que objetivava reformar a instrução popular e formar o cidadão. A instrução pública, sobretudo o ensino primário, passou a ser considerado, ao longo do século XIX, condição imprescindível para a emancipação da consciência popular, e a principal tarefa consistia em lutar para que a instrução *se derrame para todos os cantos do país*. Eram necessárias não só leis que determinassem a obrigatoriedade, mas também, condições efetivas para que esse projeto se concretizasse, tais como a construção de edifícios escolares, investimentos na formação e na remuneração docente (BRESCIANI, 1976). O republicano movimentou, em São Paulo, a reforma da instrução pública da década de 1890, que dentre, outras alterações, criou os primeiros grupos escolares no Brasil.

Apesar de haver inúmeros grupos escolares funcionando em outros estados, por ocasião da sua criação em terras goianas, a referência escolhida para nortear a discussão em Goiás foi a de São Paulo, uma vez que a experiência goiana recorreu claramente ao modelo paulista e pautou a legislação, as discussões e também a implantação da reforma de 1930 com a contratação de técnicos paulistas¹³⁸. O modelo paulista não foi referência apenas para Goiás, e, de acordo

¹³⁸ Há uma significativa produção historiográfica acerca dos grupos escolares nos diferentes estados brasileiros. Parte dessa produção foi reunida na obra *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)* organizada por Diana Gonçalves Vidal (2006), na qual são discutidas, dentre outras, as experiências de grupos escolares no Piauí, Paraíba, Maranhão, Sergipe, Bahia, Rio Grande do Norte, Mato-Grosso, Minas Gerais, Distrito Federal, Paraná, Santa Catarina.

com Rosa Fátima de Souza e Luciano Mendes de Faria Filho (2006), vários estudos assinalam que “foi utilizado como referência modelar” em diversos estados brasileiros, e mesmo considerando as “vicissitudes” do ensino primário paulista, as “representações em circulação na época consagraram a imagem de um sistema orgânico, racional e moderno” (p. 29), que ganhava legitimidade com um número crescente de instituições no estado, pela visibilidade dos imponentes prédios escolares, mobiliário escolar moderno e importado, materiais didáticos, a organização da inspeção técnica, publicação de periódicos educacionais.

O modelo de instrução primária paulista foi então apropriado pelas elites goianas e divulgado em diferentes momentos como um ideal de superação do atraso da instrução primária em Goiás. Os grupos escolares, em Goiás, representaram um desses pilares de renovação. Mesmo antes da sua configuração no ensino público, o grupo escolar era anunciado por algumas instituições privadas como modelo de modernidade. A revista *A Informação Goyana* em 1917, ao divulgar algumas dessas instituições, destacava o Colégio Amor e Luz de Ipameri, que oferecia um “curso primário, de perfeito acordo com o programa dos grupos escolares e escolas ‘Modelo’ do Estado de São Paulo” (15 nov. 1917, p.48). Em 1918, o periódico afirmava que na rede escolar do estado havia alguns “grupos escolares que rivalizam com os melhores dos outros Estados do Brasil”, e citava o grupo escolar de Formosa que era mantido pelo município e

cujo programa de ensino e métodos empregados deveriam merecer imitação por parte dos demais municípios goianos e outros, por este país afora, onde a instrução primária ainda conserva como troféu colonial o b-a-bá cantado, segundo a cartilha bisecular do apoteosado professor Coruja (A INFORMAÇÃO GOYANA, 15 jun. 1918, p.138).

A experiência do grupo escolar de Formosa era descrita como moderna e exemplar: seu programa de ensino estava “expurgado de todas as inutilidades e sobrecargas que confundem e esmorecem os jovens escolares”; as divisões das classes, as lições comuns, a ordem, o silêncio, a assistência irrepreensível do professor, a fiscalização do inspetor; “tudo isso recomenda como modelar aquela instituição municipal, que ali deve até hoje estar felicitando aquela florescente localidade” (A INFORMAÇÃO GOYANA, 15 jun. 1918, p.138).

A reforma de 1918, por meio do Decreto n.^o 5.930, regulamentou o ensino primário determinando que fosse “distribuído em grupos escolares e escolas

isoladas, que poderão ser reunidas em um só prédio”, mas não dispunha como deveria ser essa organização, e o único grupo escolar criado pelo regulamento foi o da capital, o qual substituiu o Curso Anexo à Escola Normal. Em outras palavras, apesar de constar em lei, a interiorização dos grupos ficava à mercê do julgamento e conveniência do governo, nas cidades e vilas mais povoadas e de “maior adiantamento” ou “naquelas em que a matrícula exceder de trezentos alunos de ambos os sexos e com a freqüência de duzentos”. O grupo escolar poderia ser misto ou para cada sexo. Além do critério do número de alunos e da freqüência, o critério político também teve peso para a distribuição dos grupos escolares durante a década de 1920 (GOYAZ, 1918b). Esse procedimento de escolha não esteve isento das contestações municipais, como se observa pelo relato do jornal *O Democrata*, de 1923, discutido no capítulo 2.

No que tange à reforma de 1918, depreende-se que a criação dos grupos escolares dependia da conveniência de cada governo, o que, no caso goiano, acabou determinando a predominância das escolas isoladas. Acompanhando a expansão da rede escolar primária (TAB. 13) verifica-se o número de instituições em Goiás e a previsão orçamentária destinada para as escolas isoladas e os grupos escolares¹³⁹:

TABELA 13
Previsão orçamentária para escolas isoladas e grupos escolares estaduais (1921-1930)

Ano	Escolas Isoladas	Previsão orçamentária	Grupos Escolares	Previsão orçamentária
1921	125	102:000\$000	02	23:264\$000
1922	156	122:000\$000	05	26:144\$000
1923	176	125:000\$000	06	26:731\$520
1924	185	125:000\$000	08	26:691\$520
1925	...	159:000\$000	...	94:147\$520
1926	...	159:000\$000	...	99:747\$520
1927	150	159:000\$000	09	102:747\$520
1928	...	159:000\$000	...	107:067\$520
1929	...	177:050\$000	12	193:952\$000
1930	193	400:550\$000 ²	16	341:632\$000

Fonte: MENSAGEM, (1920; 1921; 1922; 1923; 1924;1925; 1926; 1927; 1928; 1929);
A INFORMAÇÃO GOYANA, Jul./1930.

¹³⁹ Os dados apresentados por Pedro Ludovico Teixeira, em seu relatório de 1933, são distintos dos acima expostos. Para o interventor em Goiás havia: em 1927, 86 escolas comuns e 11 grupos escolares; em 1928, 147 escolas e 12 grupos; em 1929, 161 escolas e 16 grupos; e, em 1930, 161 escolas e 20 grupos escolares (RELATÓRIO, 1933). Os números apresentados por Pedro Ludovico indicam uma queda acentuada das escolas isoladas e amplia o número de grupos escolares.

A partir da criação do primeiro grupo escolar em Goiás, houve uma expansão significativa na década de 1920, porém, a predominância das escolas isoladas era incontestável, o que pode ser justificado pelas exigências feitas para a criação e implantação dos grupos escolares: os “prédios especialmente construídos para esse fim”, mobiliário e material didático, a obrigatoriedade de oferecimento do curso complementar, a estrutura de pessoal com um diretor, professores e adjuntos, porteiro e auxiliares.

As exigências para a criação e manutenção dos grupos escolares representaram o impedimento para a sua rápida difusão em Goiás, uma vez que aumentava consideravelmente as despesas, como indica a TAB. 13, ou seja, para a criação e manutenção de 16 grupos escolares, em 1930, gastava-se um pouco menos do que para manter 193 escolas isoladas. No entanto, os dados orçamentários indicam a prioridade dada pelo governo estadual aos grupos escolares, em detrimento das escolas isoladas, mas em consonância com a necessidade de as elites goianas projetarem um ideal de modernidade por meio da escolarização.

As dificuldades no cumprimento da legislação levaram o governo estadual a determinar que, para a construção dos prédios dos grupos escolares, e mesmo das escolas isoladas, o “Governo entrará em acordo com os municípios, pagando estes a metade das despesas, de uma vez ou em quotas, antecipadamente estipuladas” (GOYAZ, 1918b). Havia a dificuldade de o governo estadual organizar uma rede escolar que, na maioria das cidades goianas, incluindo a capital, implicaria a construção de prédios escolares, aquisição de mobiliário e material didático. Assim, mais uma vez na história goiana, foi necessário recorrer às municipalidades e dividir com elas as despesas de criação e manutenção dos grupos escolares, como aconteceu em Morrinhos, em que o governo municipal se responsabilizou pela organização do grupo escolar: criou a infra-estrutura, contratou os profissionais, comprou o mobiliário. Em outras experiências, também houve divisão com as municipalidades, como no caso do Piauí, em que os municípios também contribuíram para a expansão dos grupos escolares, por meio da aquisição de material ou mesmo a construção dos prédios, compra de mobiliário, contratação de docentes (LOPES, 2006). Em São Paulo, para a construção dos espaços escolares o governo estadual recorreu a outra estratégia: “a designação do nome da escola àqueles beneméritos que contribuíssem com a causa da instrução pública. Dessa

forma, em troca da doação financeira a homenagem eternizada” (SOUZA, 1998, p. 134).

A estrutura criada para o grupo escolar, ou seja, a reunião de muitos alunos, de professores, de funcionários, em um mesmo espaço exigiu a presença de alguém que dirigisse “administrativa e pedagogicamente todos os serviços do estabelecimento, mantendo a ordem e providenciando para a perfeita organização dos trabalhos e conservação do edifício e dos objetos que lhe pertencam”. Esse papel coube ao diretor de grupo escolar, que desempenhava um papel central nessa organização, uma vez que deveria assumir diversas funções pedagógicas e administrativas, dentre as quais se destacam: inspecionar a entrada e a saída de alunos e professores; controlar a presença dos professores; fiscalizar os cursos e a execução dos programas e instruções oficiais; substituir os professores em caso de ausência; zelar pela higiene e saúde dos alunos; fazer a distribuição interna das classes e professores; impedir os castigos corporais ou os que causassem prejuízo moral; zelar pelo bom andamento das relações entre professores e alunos (GOYAZ, 1918b).

Em semelhança com a experiência paulista, analisada por Rosa Fátima de Souza (1998), na qual o diretor do grupo escolar “tornou-se o interlocutor da escola com a administração do ensino, e dessa forma, substituiu os professores públicos na relação que mantinham com o Estado” (p. 76), em Goiás, o diretor, ao assumir o papel de representante oficial “do grupo nas suas relações externas”, também adquiriu o *status* de interlocutor da escola com o governo estadual, diferentemente do que acontecia nas escolas isoladas, nas quais os professores continuavam ocupando esse espaço. Observando a lista de atribuições dos professores dos grupos escolares e das escolas isoladas, constata-se que a eles eram atribuídas funções que nos grupos escolares eram de competência dos diretores, tais como inspecionar a entrada e a saída dos alunos; fazer a matrícula e a escrituração escolar; organizar os mapas de matrícula e frequência dos alunos e enviá-los à Secretaria do Interior e Justiça; fazer inventário do mobiliário escolar; comunicar-se com os inspetores e com a secretaria; organizar o horário escolar. Aos professores do grupo escolar “só competem as obrigações inerentes ao ensino” e as demais atribuições eram do diretor (GOYAZ, 1918b).

Dessa forma, o diretor, ao assumir uma série de outras funções que relacionava diretamente as suas atribuições internas com a Secretaria de Interior,

reforçou essa estrutura e os laços externos que mantinha. Atribuições tais como, encaminhar à Secretaria do Interior as petições dos professores, os relatórios anuais do grupo escolar, com as suas observações pessoais sobre as vantagens e desvantagens dos programas, passaram a fazer parte do cotidiano dos diretores (GOYAZ, 1918b). Nessa nova redistribuição de atividades, os professores das escolas isoladas continuaram centralizando e mantendo relações mais estreitas com os órgãos estaduais, ao passo que nos grupos escolares o diretor assumiu essas atribuições. Nessa direção,

a implantação da escola graduada implicou um duplo processo de redistribuição do poder na organização escolar. Externamente, tomou melhor forma o serviço de inspeção escolar, condicionando o funcionamento dos grupos escolares. Internamente, a redistribuição do poder implicou o estabelecimento de papéis e regulamentação da vida cotidiana dos diferentes grupos ali existentes: diretor, professores, alunos, serventes, porteiro (SOUZA, 1998, p.82).

O provimento do cargo de diretor, na capital, acontecia por meio de concurso público. Para o interior do estado, a lei mantinha as velhas práticas de indicação, já que determinava que “o cargo de diretor de grupo escolar do interior do Estado será de livre escolha do Governo, podendo a nomeação recair em um dos professores do mesmo grupo”¹⁴⁰. A indicação política, não era exclusiva para a escolha do diretor, pois porteiros, serventes e professores também seriam escolhidos dessa forma. Os professores efetivos e interinos eram nomeados pelo presidente do estado, e os substitutos pelos inspetores escolares (GOYAZ, 1918a). Classificavam-se como efetivos os titulados pela Escola Normal e os interinos, depois de dez anos de exercício escolar; os interinos eram “os não titulados ou os não diplomados nomeados como efetivos, pelo Presidente do Estado”; os substitutos eram indicados pelos inspetores para substituir professores efetivos ou interinos durante os seus impedimentos; e os adjuntos correspondiam a um professor auxiliar e eram indicados pelos professores para as escolas com frequência superior a 70 alunos. No caso dos grupos escolares, os adjuntos eram tantos quantos o governo

¹⁴⁰ O concurso “versará sobre assuntos pedagógicos” e compreendia as seguintes etapas: 1) “um trabalho original de valor sobre pedagogia e metodologia”; 2) arguição do candidato por uma banca examinadora composta por três professores; 3) preleção, “durante 30 minutos no máximo, sobre um dos pontos referentes aos estudos pedagógicos, tirado 24 horas antes, e em que mostre o candidato como ensinaria o referido ponto” (GOYAZ, 1918b).

julgassem necessário e pelo critério de antigüidade ocupariam a cadeira do professor em caso de seu impedimento (GOYAZ, 1918b).

Importa ressaltar que, no século XIX, o ingresso na carreira docente ocorria por meio de nomeação vitalícia dos candidatos aprovados em concurso público e por nomeação interina para os indicados pelo inspetor geral e presidente da província (ABREU, 2006). No entanto, a partir da reforma da instrução primária de 1898, a legislação passou a determinar o ingresso por meio das nomeações, ou, nas palavras de Nancy Ribeiro de Araújo e Silva (1975), o século XX “traria a consagração das nomeações ou contratações em massa, no Estado de Goiás, sem seleção prévia dos candidatos ao magistério” (p. 117). A prática das nomeações encontrava fundamentação na cultura política clientelística, que se alimentava dos acordos entre os políticos locais e o presidente do estado. Os políticos e coronéis, na maioria das vezes, indicavam ou referendavam as indicações de seus aliados e do diretor no caso dos grupos escolares.

No que tange à criação dos grupos escolares, o presidente do Estado afirmava em 1919 que, apesar de o regulamento ter estabelecido a instalação do primeiro grupo escolar na capital, o processo de organização não estava sendo muito fácil, pois fora necessário transferir “os professores e adjuntos do Curso Anexo à Escola Normal”. Mesmo assim, o governo ainda lutava com a “dificuldade da falta de professores diplomados”. Para solucionar o problema a alternativa governamental era equiparar à Escola Normal os colégios das Irmãs Dominicanas e subvencionar colégios particulares. (MENSAGEM, 1919). Esse discurso legitimava a subvenção à rede particular de ensino secundário e, de acordo com Maria Teresa Canezin e Walderês Nunes Loureiro (1994), “o Estado manteve a Escola Normal Oficial mais para que servisse de parâmetro regulador do funcionamento das escolas particulares do que para atender às necessidades de formação de novos profissionais da área” (p. 65), que acabava acontecendo nas escolas normais confessionais e particulares.

Maria Cristina Soares de Gouvêa (2001), analisando o processo de profissionalização docente na província mineira no período imperial, afirma que em uma “análise comparativa com os dados apontados nos estudos realizados em outras províncias, como a fluminense e a paulista, verifica-se a repetição de alguns fatores centrais, como a desqualificação do corpo docente no discurso oficial, a descontinuidade das políticas de formação nas Escolas Normais então implantadas

e o estabelecimento de um aparato de controle da ação docente que o coloca como agente do Estado” (p. 56).

Em 1920, o Estado mantinha apenas o grupo escolar da capital, que contava com a frequência de 95 alunos: 43 meninos e 52 meninas (MENSAGEM, 1920). Em 1921, o governo publicou uma lei de criação de cinco grupos escolares, um na capital, dois no Sul e dois no Norte do estado, nos municípios que julgasse mais conveniente para a difusão da instrução primária. De acordo com a lei, o estado destinaria recursos para a construção de prédios, compra de mobiliário e pagamento de professores e funcionários de grupos criados pelos municípios (GOYAZ, 1921). No entanto, inúmeras vezes, nos discursos políticos da época, essa função estatal foi apresentada como uma grande realização dos presidentes do estado e não como cumprimento de um preceito legal.

No âmbito municipal, os grupos escolares acabaram representando um veículo privilegiado para divulgar a modernidade da gestão, provendo o estado com o que havia de mais moderno no campo da instrução primária. Na criação do grupo escolar da capital, esse ideal era alimentado pelos intendentes municipais que pretendiam alcançar uma melhoria do ensino oferecido pelas escolas primárias (SILVA, 1975). O relato da criação do grupo de Bonfim também ilustra essa prática:

Bonfim, Município por assim dizer sem rendas, pois não arrecada, para os seus cofres, nem 20:000\$000 por ano e os impostos são taxados por tabelas do tempo do onça, continua a ser o município *leader*, em matéria de ensino. É o único que tem, até agora, um prédio escolar digno desse nome. É o único que tem um Grupo Escolar, onde o ensino se dá às melhores regras pedagógicas (A *INFORMAÇÃO GOYANA*, abr. 1921, p. 68).

O texto apresentava outras novidades: o grupo era constituído de oito escolas: quatro para o sexo feminino e quatro para o masculino; a duração do curso era de quatro anos; a nomeação do grupo e das escolas “cada um dos nomes dados não é de poderosos: é de servidores da Terra de Bonfim, ou de Goiás, cheios de serviços”; a criação da caixa escolar “para serviços às crianças pobres e esforços no interesse geral do ensino” (A *INFORMAÇÃO GOIANA*, abr. 1921, p. 68).

A segunda metade dos anos 1920 foi muito produtiva para a expansão dos grupos escolares em Goiás, que passaram de oito, em 1924, para dezesseis, em 1930. Em 1925, ocorreu a publicação do Regulamento e Programa de Ensino dos Grupos Escolares que em termos de estrutura, manteve o determinado pela

reforma de 1918, mas tratou minuciosamente o “regime pedagógico das aulas”, prescrevendo orientações acerca do ensino de leitura, escrita, aritmética, geografia, história, geometria, ciências naturais e higiene e educação moral e cívica e urbanidade¹⁴¹. O programa para o ensino especificava os conteúdos de cada uma dessas *lições* por ano e sua divisão no semestre. Em relação ao detalhamento constante em regulamentos e normatizações, Rosa Fátima de Souza (2004) afirma que “o projeto cultural que se pretendia disseminar pela escola primária necessitou de insistentes procedimentos de persuasão, prescrição e reatualização. Era como se o ensino em uso estivesse sempre aquém das finalidades impostas à escola” (p. 134). Tal análise é extremamente pertinente à realidade goiana dos anos 1920.

No final dos anos 1920, houve uma agitação crescente, em especial, na gestão de Alfredo Lopes de Moraes, motivada pelo movimento reformista, mas também pela intensa atividade do governo estadual no tocante aos grupos escolares, buscando diferenciar esse modelo de escolarização e expandi-lo na rede estadual. Essa agitação foi fomentada, especialmente, pela contratação dos técnicos paulistas, a Missão Pedagógica Paulista, para implantar e consolidar a reforma de 1930. O governo criou a Seção Pedagógica no *Correio Oficial*, promoveu a realização de cursos de aperfeiçoamento para professores e diretores dos grupos escolares, e colocou em funcionamento o Palácio da Instrução.

Ao longo da década de 1920, os grupos escolares foram sendo instalados no Estado e ocorreu também uma difusão de um novo modelo de escola que essencialmente consolidou a forma escolar que vinha sendo constituída desde o século XIX. Mesmo que o processo de configuração da forma escolar estivesse em curso, suas características, apontadas por Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001), ganharam formato mais acabado nesse período, em especial no que tange à separação da escola das outras atividades sociais, à sistematização do ensino, à escola como espaço da aprendizagem de formas do exercício do poder e a pedagogização das relações sociais de aprendizagem que “estão ligadas à constituição de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar, tanto às praticas dos alunos quanto à prática dos mestres” (p. 28).

¹⁴¹ O regulamento foi normatizado pelo Decreto n.º 8.538, de 12 de fevereiro de 1925, expedido na gestão de Miguel da Rocha Lima (GOYAZ, 1925).

Tais características podem ser percebidas e analisadas em Goiás na década de 1920, em um conjunto de transformações, no campo discursivo, mas também nas práticas: exigência de um espaço apropriado para a escola, garantido primeiramente para os grupos escolares; crescente imposição de normas e regras que regulamentavam as relações entre alunos e professores, e entre professores e diretores nos grupos escolares, hierarquizando e codificando essas relações. O conjunto expressivo e crescente de regras às quais os alunos estavam submetidos desde a reforma de 1918, evidencia novas relações no interior da escola; e, ainda a pedagogização das relações sociais, que “é indissociável de uma escrituralização-codificação dos saberes e das práticas” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 29) manifestos não só na prescrição dos conteúdos que deveriam ser ensinados, e no caso goiano de sua ampliação, mas também no método, na definição de instrumentos de aferição da aprendizagem, processos que necessariamente envolvem uma pedagogia para o *ensino de* e uma escrita específica dos saberes a serem transmitidos.

Convém ressaltar que a análise realizada não considera os grupos escolares como ponto de ruptura do processo de escolarização em Goiás e de implantação de uma nova forma escolar. Ao contrário, havia um processo lento e progressivo em curso desde o século XIX, de instituição de um modelo de escola, de uma forma escolar que ganhou contorno mais acabado com a implantação do grupo escolar e do modelo de escola graduada. Dessa forma, o grupo escolar teria representado esse ponto de maturação da escolarização goiana.

Apesar de as escolas isoladas também se constituírem como palco dessas transformações e serem numericamente predominantes, elas tiveram as suas experiências ofuscadas pelo grupo escolar¹⁴². Como essa forma escolar consolidou-se na segunda metade dos anos 1920, a experiência do Grupo Escolar Cel Pedro Nunes indica a concretização desse processo da escola graduada em Goiás.

¹⁴² Rosa Fátima de Souza (2006), ao abordar a situação das escolas isoladas em São Paulo, constata a sua coexistência com os grupos escolares, apesar de que, a partir de 1908, o desdobramento dos turnos, a ampliação de salas e a criação de novos grupos escolares fizeram que o seu número de alunos fosse superior aos das escolas isoladas. A autora afirma que “entre 1908 e 1927, a matrícula nos grupos escolares aumentou em 524%, ao passo que nas escolas isoladas foi igual a 90%” (p. 77). Diferentemente dessa realidade, em Goiás, as escolas isoladas predominaram nas décadas seguintes, como aponta Maria Araújo Nepomuceno (1994): em 1942, havia no estado 49 grupos escolares e 155 escolas comuns.

3.3 O Grupo Escolar Cel. Pedro Nunes e a implantação de um novo modelo de escolarização

O primeiro grupo escolar público inaugurado em Goiás foi o da capital, em 1921, e, a partir de então, várias outras iniciativas surgiram nas maiores cidades do estado. Em algumas cidades não contempladas com a instituição estadual, o município tomou para si esse encargo. Foi o caso de Morrinhos que, em 1924, inaugurou o Grupo Escolar Coronel Pedro Nunes, criado e mantido pelo município (GRUPO ESCOLAR..., 1924-1943, p. 1-3).

Como destacado anteriormente, a criação dos grupos escolares em vários estados representaram uma ruptura com o modelo da escola isolada e um monumento à modernidade na dinâmica das cidades. Luciano Mendes de Faria Filho (2000) vincula a modernidade republicana da cidade à criação dos grupos escolares, e analisando a sua implantação em Belo Horizonte, afirma que a “capital do estado, cidade projetada e construída para dar visibilidade à ‘modernidade’ republicana, passou a ser privilegiada em termos de construção e/ou organização de grupos escolares” (p. 46).

Nessa perspectiva, o crescente desenvolvimento econômico e populacional de Morrinhos, nos anos 1920, as ações de modernização urbana e as iniciativas culturais justificavam entre as elites a criação de um novo modelo de escola que valorizaria as lideranças locais e a própria cidade. Ademais, como em outros municípios, os grupos escolares representavam o símbolo de modernidade da gestão, e Morrinhos também assumiu a construção dessa escola modelar.

Assim, respeitadas as devidas diferenças entre Minas Gerais e Goiás e entre as suas cidades nesse período, importa ressaltar que as motivações que ensejaram a elite morrinhense a criar o grupo escolar, dentre elas, a sua representação de modernidade, também foram fundamentais para a criação dos grupos escolares em Belo Horizonte.

No caso de Morrinhos, é possível afirmar que o surgimento do grupo escolar foi uma forma de preservar e consolidar a identidade da cidade e sua bandeira em favor da modernização. Para Nilza Diniz Silva (1995), o Grupo Escolar “foi, sem dúvida, um marco na história educacional de Morrinhos”, pois representava “àquela época um grande passo rumo ao futuro, uma preparação para a vida dos

que até aquele dia contavam com poucos recursos na área de instrução” (p. 10). A criação do grupo escolar representou, portanto, um marco progressista para o município no que tange ao novo modelo de escolarização. Também a importância política da cidade na esfera estadual não poderia prescindir de escolarização para a população, promovida pelos donos do poder local, ou seja, os coronéis. Outra questão importante à época era a imagem projetada por seus líderes políticos, os coronéis, como homens progressistas, que enviavam seus filhos a vários lugares do Brasil para o aprimoramento de sua formação, e também criaram espaço para que a primeira etapa da escolarização pudesse ser cumprida no próprio município.

Em suas memórias, Maria Barbosa Reis (1979), primeira diretora do grupo escolar, afirma ter assumido o compromisso com Pedro Nunes da Silva Filho, intendente municipal, de inaugurar o Grupo Escolar de Morrinhos, e, por isso, foi nomeada professora e diretora no município. No entanto, o processo de criação do grupo escolar foi dificultado pela carência de recursos do município e foi necessário buscá-los em Belo Horizonte. Como tinha contatos com o “Dr. Melo Viana [...] meu pai e eu conseguimos desse amigo e Governador de Minas Gerais todo o material necessário para o Grupo Escolar”, que também foi utilizado para a organização de um museu escolar e de uma biblioteca. Tratava-se de

livros para escriturações, cartilhas, livros de 1^a a 4^a séries, mapas geográficos e históricos, globos terrestres para todas as classes, inclusive um grande para o Gabinete do Diretor e um para o Museu Escolar, tintas, canetas, penas, lápis preto, lápis de cor, giz em grande quantidade, cartas e park, contador mecânico, régua, enfim, tudo o que era necessário, além de 300 carteiras americanas, com pés de ferro, as primeiras vindas do estrangeiro para o Brasil (p. 24).

As lideranças locais buscaram não só o material, mas também contaram com a contribuição de um dos membros do magistério mineiro, como foi salientado na solenidade de inauguração do Grupo Escolar, pelo intendente morrinhense, que afirmava ter ido à

grande pátria mãe da liberdade, a heróica e divina Minas Gerais, buscar os pioneiros da grande cruzada que pretendeu aqui implantar – a educação da criança onde encontra o nobre, *bom e generoso Dr. Mello Vianna*, jurista patriota, *o criador de escola*, a quem devemos o nosso afeto e respeito para encaminhar para aqui o [...] membro do magistério mineiro, o sr. José Pereira da Costa, o organizador desta casa, quer prouvera aqui se conservasse para melhor glória da mocidade e engrandecimento desta terra (GRUPO ESCOLAR..., 1924-1943, p.2-3, grifos nossos).

Apesar da presença de José Pereira da Costa ter sido elogiada como fundamental para a criação do Grupo Escolar, ele recusara a sua indicação para a docência (REIS, 1979). Alguns artigos de jornais noticiavam a criação como uma grande realização do governo municipal de Morrinhos¹⁴³. No informativo *Álbum Brasileiro*, o grupo escolar figurava como uma grande realização da família Nunes da Silva, pois contava com trezentos alunos “que saem otimamente preparados, fazendo, como têm acontecido, excelentes exames de admissão no Ginásio de Uberaba” e que o Grupo era “custeado unicamente pela municipalidade, gastando a mesma 15 contos por ano” (ALBUM BRASILEIRO, 1927).

O cuidado das elites municipais com o grupo escolar morrinhense também foi mencionado pelo presidente do estado, Brasil Ramos Caiado, em sua mensagem presidencial de 1929, ao citar aqueles mantidos pelos municípios, “da capital e de Morrinhos, ambos bem organizados, bem cuidados, e bem frutuoso no seu elevado mister” (MENSAGEM, 1929).

Em Goiás, a construção dos prédios foi um dos grandes desafios para a expansão dos grupos escolares, já que em muitos municípios não havia uma infraestrutura que pudesse ser aproveitada. Em 1921, o governo goiano, ciente dos limites do Estado para prover uma infra-estrutura adequada ao funcionamento dos grupos escolares, incluiu na lei de sua criação um artigo que determinava que o governo estadual “proverá gratuitamente, de professores todos os grupos escolares fundados pelos Conselhos Municipais em edifícios próprios, adequados a esse fim e cuja planta tenha sido aprovada pelo Poder Executivo”. Assim, a lei possibilitava aos municípios a construção e implantação de novos grupos, fomentando a sua expansão. Em contrapartida, o estado remuneraria os professores e compraria o mobiliário escolar já que teria “até a quantia de 3:000\$000 para aquisição de mobiliário necessário a cada grupo”, e o município deveria arcar com a construção dos prédios escolares (GOYAZ, 1921).

Em 1924, quando foi inaugurado o Grupo Escolar em Morrinhos, Goiás contava com apenas oito grupos escolares e governo tinha dificuldades para criar novos. No entanto, a importância política dos morrinhenses no cenário estadual e

¹⁴³ Não foi possível reunir documentos escolares que relatassem o cotidiano do grupo escolar em seus primeiros quatro anos. No livro de atas da escola, há uma lacuna entre 13 de maio de 1924 e 27 de novembro de 1929. A ausência documental pode dever-se ao Grupo Escolar, nesse período ser mantido exclusivamente pelo município, e a documentação municipal ter sido destruída em um incêndio. Assim, foi necessário investigar os pequenos indícios espalhados em diferentes documentos.

federal permitiu-lhes um poder de barganha para conseguir as condições necessárias para a sua implantação. A estratégia utilizada pelas elites da cidade foi a de buscar recursos em Minas Gerais. Entretanto, foi posto em circulação o discurso que divulgava que o município implantou sozinho o Grupo Escolar, melhor dizendo, que Pedro Nunes Filho construíra o grupo, como uma das melhorias que o intendente estava promovendo na cidade, assim como as demais em andamento: a construção do matadouro, o melhoramento das avenidas e dos passeios, energia elétrica. O grupo escolar simbolizaria mais uma conquista cultural da cidade que já possuía teatro, banda de música e um grupo de profissionais liberais invejável, e o grupo escolar era a coroação desse progresso. A análise de Rosa Fátima de Souza (1998) sobre a criação dos grupos escolares no estado de São Paulo no final do século XIX, de que eles “representavam, também, sinal de prestígio para a cidade, nesse momento em poucas localidades os possuíam” (p. 92), pode ser aplicada à cidade de Morrinhos em 1924.

A ação criadora de Pedro Nunes Filho permitiu-lhe a honra de indicar “o patrono deste grupo” no que foi apoiado “pelos presentes [...] com aplausos gerais”¹⁴⁴. Grupo Escolar Coronel Pedro Nunes foi o nome escolhido, e, nas palavras do intendente, por ter sido o coronel “um dos maiores amigos deste torrão, deste pedaço de Goiás, que, embora não existindo materialmente, tem presidido em espírito e moralmente todos os benefícios que se lhe faz incutindo no coração do orador, o amor a esta terra”¹⁴⁵ (GRUPO ESCOLAR..., 1924-1943, p.3).

Depois de inaugurado o grupo escolar, a maior dificuldade para a sua manutenção era o pagamento do corpo docente e dos funcionários. Talvez por isso, ainda em 1929, um ofício do intendente municipal de Morrinhos solicitava ao governo estadual o compromisso de assumir as despesas com a instituição, já que o município encontrava dificuldades para mantê-lo. Assim, a opção municipal de manutenção do Grupo Escolar Coronel Pedro Nunes durou pouco, e em setembro de 1929, quando a presidência do estado estava sob o comando do morrinhense Alfredo Lopes de Moraes, o Intendente municipal solicitou a sua transferência para a esfera estadual:

¹⁴⁴ A prática de atribuir o nome do grupo escolar a um patrono já era prática no estado de São Paulo desde os anos 1890 (SOUZA, 1998).

¹⁴⁵ O coronel Pedro Nunes da Silva era natural da cidade de Goiás, foi casado com a enteada de Hermenegildo Lopes de Moraes, Maria Carolina Nunes da Silva, e várias vezes exerceu o cargo de intendente municipal de Morrinhos. De acordo com Fontes (1980), sucedeu ao Cel. Hermenegildo na “chefia política e na patente de Coronel” (p. 63).

Pesando bastante ao município, a manutenção do Grupo Escolar Cel. Pedro Nunes desta cidade, com o qual despende cerca de dezoito contos de réis anuais, dirigimo-nos a V.Exa., consultando-o sobre a possibilidade de sua manutenção às custas do Governo Estadual, juntando, para isto, a respectiva planta do edifício em que funciona, para que, examinada, seja aprovada pelo Departamento de Ensino, desde que obedeça às disposições exigidas (MORRINHOS, 1929, cx. 9).

A planta arquitetônica do grupo escolar não consta anexa à documentação, mas pode-se depreender que cumpria as exigências estaduais no tocante ao espaço escolar, ou, então, a gestão dos morrinhenses no governo estadual pode ter facilitado a transferência do grupo para a esfera estadual, uma vez que, em novembro de 1929, o Grupo Escolar tornava-se uma instituição mantida pelo governo estadual.

Uma das características da reforma de 1918 foi a instituição do curso primário dividido em quatro séries, e a legislação subsequente, de 1925 e 1930, reforçou essa organização e determinou que haveria em cada grupo escolar um professor para cada série. Em Morrinhos, por ocasião da inauguração do Grupo Escolar em 1924, foram organizadas três turmas, duas primeiras séries e uma segunda série (REIS, 1979). Em 1929, havia em funcionamento as quatro séries exigidas, e em 1930, conforme determinava a reforma, as três séries¹⁴⁶. O regulamento dos grupos escolares de 1925 também determinava o conteúdo e a metodologia do ensino, reafirmando que as lições deveriam ser “práticas, concretas, essencialmente empíricas e com exclusão completa das regras abstratas”, assim ganhava prioridade “os processos intuitivos” (GOYAZ, 1925). No Grupo Escolar Cel. Pedro Nunes, havia interesse em balizar as suas práticas com o que houvesse de mais moderno, e o programa do curso e os horários escolares eram baseados nos da capital. Confirma essa afirmação o ofício publicado no *Correio Oficial* que notificava a diretora do Grupo Escolar de Morrinhos “enviando-lhe o programa das escolas primárias de São Paulo, por estar em elaboração o deste Estado” (CORREIO OFFICIAL, 06 maio 1930).

Uma novidade importante no regulamento dos grupos escolares de 1925 diz respeito ao seu funcionamento em um turno para ambos os sexos e apenas no

¹⁴⁶ De acordo com o regulamento de 1930, o ensino primário deveria ser ministrado às crianças de sete a doze anos: nas escolas isoladas rurais com dois anos de curso, nas escolas isoladas urbanas e nos grupos escolares com três anos de curso e nas “escolas complementares, com três anos de curso, aos maiores de 10 anos, portadores de diplomas de escolas estaduais primárias ou de título de habilitação em exame de suficiência” (GOYAZ, 1930).

grupo da capital haveria um turno para cada sexo. Em Morrinhos, de acordo com as atas dos exames de promoção do ano de 1929, as turmas eram compostas por meninos e meninas (GRUPO ESCOLAR..., 1924-1943, p.4-7), e, em 1930, os documentos de escrituração do Grupo Escolar indicavam o seu funcionamento em dois turnos, um corpo docente composto por nove professoras, a diretora e os funcionários, porteiro e servente. Nesse ano, a diretora, Maria Barbosa Reis já não era responsável por nenhuma turma. Em 1930, funcionaram no primeiro turno cinco turmas: três de primeiro ano, e uma de segundo e terceiro; e no segundo turno quatro turmas de primeiro ano (MORRINHOS, 1930, cx. 10).

A distribuição do tempo escolar foi outro requisito para a organização dos grupos escolares, pois eram definidas não só as “lições” a serem ensinadas, mas o tempo dedicado a cada uma delas, tentando homogeneizar as práticas escolares. Em Goiás, apenas em 1925, foi determinado um horário semanal para as aulas dos grupos escolares, assim como a distribuição do tempo das aulas em 25 minutos. (GOYAZ, 1925). A divisão minuciosa do tempo escolar e a determinação de que leitura, aritmética, escrita e língua pátria fossem ensinadas nos primeiros horários confirmam a análise de Rosa Fátima de Souza (1998) de que o tempo escolar passou a ser norteado, ao final do século XIX, por dois princípios básicos: o primeiro, de que era necessário estabelecer “interrupções freqüentes e intercaladas entre trabalho e descanso, atividade e recreio”, e o segundo de que algumas matérias, ou lições, como determinava o regulamento de 1925, exigiam “maior dispêndio de energia cerebral (especialmente linguagem e cálculo), por conseguinte, deveriam ocupar o início do tempo escolar enquanto as outras matérias mais amenas deveriam ser ministradas nos períodos subseqüentes” (p. 215).

Em 1930, após a publicação da reforma, o *Correio Oficial* do estado divulgou um quadro de “horários adaptados no Grupo Escolar da Capital e que podem ser também observados com as devidas modificações do tempo nos Grupos do Interior”, o qual estabeleceu uma divisão temporal diferente: as aulas tinham duração que variavam de cinco a trinta minutos, com distribuição igual durante os dias da semana (*CORREIO OFFICIAL*, 03; 05 abr. 1930).

A Secretária do Interior e Justiça, durante a divulgação da reforma de 1930 tinha interesse em moldar as práticas dos grupos escolares do interior às da capital, em uma tentativa clara de estabelecer um modelo escolar mais uniforme e em consonância com o estabelecido pelo regulamento. Tentava-se evitar o que

aconteceu com experiências reformistas malsucedidas e que, muitas vezes, não chegaram sequer a serem conhecidas no interior goiano. Em 1930, uma estratégia adotada para eliminar esses fracassos foi a intensa divulgação da reforma e das ações governamentais, e também buscava envolver os diretores dos grupos escolares, considerados co-responsáveis para o sucesso da reforma. Uma ação clara nessa direção foi a criação da Seção Pedagógica, publicada pelo *Correio Oficial* do Estado. Uma circular comunicava aos diretores dos grupos escolares que o *Correio Oficial* publicaria uma seção de Instrução Pública e convidava “as demais professoras desses Grupos a colaborarem na referida seção”¹⁴⁷ (*CORREIO OFFICIAL*, 13 maio 1930).

Outra mudança do cotidiano escolar foi a visibilidade dada às atividades desenvolvidas pelo grupo escolar, que, nos momentos de comemorações ou festividades apresentavam suas realizações. De acordo com o regulamento de 1918, “as festas escolares se realizarão obrigatoriamente nos grupos escolares”, e dentre as previstas, figuravam: festa da bandeira (19 de novembro), aniversário de fundação do grupo escolar, aniversário da localidade em que funciona o grupo, início e encerramento das atividades letivas, e distribuição dos certificados de estudos primários. As festas nacionais ou regionais deveriam ser “objeto de palestras cívicas dos professores aos seus alunos, em linguagem ao alcance dos mesmos”. Nessas festividades, o diretor deveria designar um professor para proferir a palestra. As festas deveriam ser organizadas antecipadamente e contaram com cantos e hinos escolares, recitais de poesias patrióticas, sociais ou assuntos pedagógicos, exercícios de ginástica, dentre outros. Em 1925, com aprovação do regulamento dos grupos escolares, as festas escolares, foram mantidas com o objetivo de despertar na “alma infantil o amor à pátria, à família, aos seus semelhantes e a si próprio”, e em 1930, essa finalidade foi ampliada para “interessar o povo na educação e despertar o estímulo entre os alunos” e novas datas comemorativas foram inclusas: a festa da bandeira, a 21 de setembro, a da árvore, a primeira quarta-feira de maio o dia das mães (GOYAZ, 1918b; 1925; 1930).

De acordo com Cynthia Greive Veiga (2003), o tema das festas “como comunhão do sentimento de pertencimento nacional e social foi bastante analisado

¹⁴⁷ A circular estava endereçada aos diretores dos grupos escolares de Bonfim, Anápolis, Bela Vista, Pouso Alto, Caldas Novas, Morrinhos, Santa Rita do Paranaíba, Buriti Alegre, Planaltina, Santa Luzia, Vianópolis, Jaraguá, Jataí, Catalão, Rio Verde e Itaberaí.

na perspectiva de sua vocação pedagógica”, uma vez que desde a preparação, com a presença de alunos e professores, até o momento da apresentação, a “festa é permeada por uma idéia de educação integral e permanente” (p. 414). Considerava-se que a arte e a festa produzem o sentimento patriótico e o espírito público necessários à configuração da educação nacional.

Luciano Mendes de Faria Filho (2005) discutindo cultura escolar e cultura urbana, afirma que a escola se porta de forma ambígua em relação aos espetáculos – o teatro, o cinema, o circo, as festas –, pois quando ocorrem em espaços públicos e de pouco controle da comunidade escolar, “são vistos com grande desconfiança”, por isso a escola, paulatinamente, encontrou “formas de escolarizar tais espetáculos” (p. 34). O autor assinala também que esse processo pode ser apreendido com as mudanças nas festas cívicas que, na segunda metade do século XIX e início do XX, “vão se transformando mais e mais em festas escolares, em festas de escolares (estudantes)” (p. 34). Dessa forma, a festa cívica se “transforma em um momento privilegiado de a escola ocupar a cena da cidade. Nas festas, e pelas festas, a escola se mostra como educadora da infância e da juventude e, sobretudo, dos habitantes da cidade inclusive de seus quadros dirigentes” (p. 34).

Em cumprimento ao estabelecido pelos regulamentos, no Grupo Escolar de Morrinhos, “todas as datas cívicas e feriados eram comemorados com sessões cívicas, peças de teatro, hinos, preleções, etc.. Os hinos cívicos eram ensaiados e cantados todos os dias, na entrada das aulas”¹⁴⁸ (REIS, 1979, p. 25). As festas escolares podem ser divididas em duas modalidades: as comemorações de caráter cívico, os dias dedicados a Tiradentes, ao Trabalho, ao Descobrimento, e à Independência do Brasil; e as comemorações de caráter festivo, que celebrava aniversários do grupo escolar, da cidade, e inauguração de algum benefício do grupo, ou outras datas comemorativas de maior significado para a cidade. As festas contavam com presença dos alunos, dos professores, do diretor e do inspetor escolar e uma audiência numerosa, autoridades, pais, “pessoas gradas e pessoas do povo”. As festividades de 1930, que reuniram parte significativa da elite local, foram a inauguração do auditório do grupo escolar, a festa da Abolição e aniversário de criação do grupo escolar, a comemoração de 14 de Julho e a Proclamação da

¹⁴⁸ Os cânticos sempre indicavam o início dos trabalhos escolares, e deveriam ser entoados por “todos os alunos, escolhidos e ensaiados pelo professor, devendo ser, de preferência adotado o hino à bandeira” (GOYAZ, 1918b).

República. Festas e solenidades não só constituíram momentos de apresentação dos alunos e comemorações cívicas. Elas davam visibilidade às ações desenvolvidas no grupo escolar, e também aos políticos locais, representando um momento privilegiado para cultivar o ideal progressista e renovador dos murrinhenses, a começar pela solenidade de inauguração do Grupo Escolar que contou com a presença de coronéis, de artistas e de intelectuais locais.

Grandes nomes da política murrinhense, representantes da cidade na esfera estadual ou federal, normalmente eram lembrados nesses eventos. A visita de Gumercindo Otero, então Secretário de Interior e Justiça na administração de Alfredo Lopes de Moraes a Morrinhos, em março de 1930 e em pleno movimento de implantação da reforma da instrução primária, agitou o Grupo Escolar. Uma solenidade foi realizada no edifício da Sociedade Dramática e Literária e contou com a presença de inúmeras autoridades. No discurso de Gumercindo Otero, a exposição “dos métodos, a orientação e os pontos capitais da reforma do ensino” e a referência de que a “um filho desta cidade de Morrinhos, Exmo. Sr. Dr. Alfredo Lopes de Moraes, cabe principalmente, a glória desse importante melhoramento para a infância e juventude do Estado” (GRUPO ESCOLAR..., 1924-1943, p.8). Os *dignos filhos* de Morrinhos tinham a sua atuação local e estadual reforçada nessas solenidades, que serviam como espaço de afirmação da identidade e pertença dos murrinhenses a um grupo político importante, que, por onde atuava, trazia benefícios para a cidade e para o Grupo Escolar.

Em todas as comemorações, cívicas ou festivas, havia hasteamento e saudações à bandeira, era entoado o hino nacional e, em muitas festividades a banda local se fazia presente e, entre as apresentações, executava trechos musicais para entreter os presentes. Assim, as comemorações representavam também espaço de socialização cultural, com a declamação de poesias, apresentação de canções e de peças teatrais. Nas diferentes solenidades, a presença dos alunos era destaque nas apresentações:

Ouviu-se também um recitativo ‘O Trabalho’ pela aluna do 3^o ano Maria Cândida Pereira. Seguiram-se diversos hinos escolares [...]. Com a palavra a galante menina, aluna Maria Luiza Tassara lembrou ela, com frases de gratidão, os esforços empregados pelos inesquecíveis fundadores do “Grupo” no sentido de torná-lo uma realidade, destacando dentre eles, o ilustrado Dr. Pedro Nunes da Silva [...]. Após um trecho musical executado em harmonia pela professora D. Maria Costa, com acompanhamento de bem afinada orquestra, teve lugar o “Hino

João Pessoa”, afinadamente cantado por um grupo de alunas vestidas de branco, tendo a tiracolo uma faixa das cores nacionais, representando os Estados do Brasil e duas outras envolvidas nas bandeiras do Estado de Goyaz e na da República. Foi de esplêndido efeito e agradou sobremaneira esse número, que foi entusiasticamente aplaudido (GRUPO ESCOLAR..., 1924-1943, p.10-19).

Os inúmeros espetáculos das crianças objetivavam divulgar o trabalho desenvolvido no grupo escolar e exibi-lo para o crivo da sociedade local. As canções, poesias, peças teatrais serviam para divertir a “enorme massa de assistentes”, mas também para “avaliar o adiantamento dos alunos e do esforço despendido pelas organizadoras dos festejos”, de modo que todos saíssem contentes e satisfeitos, ou seja, a aprovação da sociedade respaldava a atuação do Grupo Escolar Cel. Pedro Nunes (GRUPO ESCOLAR..., 1924-1943, p.20). Nessa direção, pode-se afirmar que a festa cívica “tal como a escola como um todo, inscreve-se na cidade como uma experiência cultural, política, estética e de aprendizagem” (FARIA FILHO, 2005, p. 34).

Nos diferentes momentos em que a comunidade morrinhense se reuniu nas solenidades do Grupo Escolar se reforçava o ideal de uma sociedade escolarizada. Os discursos buscavam convencer a população da cidade acerca dos benefícios da educação, mas também da modernidade pedagógica representada por aquela instituição. Esses discursos eram proferidos nas solenidades e festas escolares e foram parcialmente registrados no livro de ata do Grupo Escolar. Os ouvintes desses discursos eram “pessoas gradas e pessoas do povo” dentre as quais se incluíam as autoridades políticas e educacionais, os “outros cidadãos da sociedade culta da cidade, bem como grande número de senhoras e senhoritas e de pais de alunos convidados” (GRUPO ESCOLAR..., 1924-1943, p.12).

Na solenidade de abertura de 1924, esse ideal foi anunciado pelo professor José Pereira da Costa, ao afirmar que o objetivo do grupo era que “as crianças que daqui saíam, possam dizer ciente e conscientemente que sabem o que seus mestres lhes ensinaram e que estão aptos, para a vida prática”. Pedro Nunes Filho, em seu discurso, ressaltava que “o nosso país ainda se acha envolto em trevas, porque a ignorância progride, e a mentalidade nacional proclama por toda parte e por todos os meios essa verdade inconcussa, de que combater o analfabetismo é um dever de honra” e que na sua função como intendente considerava que, acima das “necessidades materiais desta terra, estavam os

benefícios morais, e entre eles o da instrução primária, o do aproveitamento da inteligência, da vontade e dos sentimentos – dessa trilogia psíquica, de que são dotadas todas as crianças” (GRUPO ESCOLAR..., 1924-1943, p.2).

Em 1930, o mesmo ideário foi reforçado pela diretora do grupo, Maria Barbosa Reis, a qual discorreu sobre “os males oriundos do analfabetismo” e dos “benéficos frutos que a instrução derrama sobre todas as classes sociais”. Nessa mesma ocasião, as professoras “proferiram belas e eloqüentes orações sobre os benefícios da instrução” assim como salientaram “o progresso do ensino neste município e mostrando as conveniências dos modernos métodos pedagógicos, que a recente reforma introduziu nas escolas primárias goianas”. Nos discursos, os exemplos de São Paulo e Minas Gerais foram enfatizados como modelares e norteadores das práticas do grupo, e a docência apresentada como um ato de “amor à instrução e as crianças”, mas também “espinhosa e árdua missão de educadora dos futuros cidadãos goianos, concorrendo destarte para o progresso de sua pátria [...] da instrução” (GRUPO ESCOLAR..., 1924-1943, p.8;16).

Nessa construção discursiva, o Grupo Escolar Cel Pedro Nunes assumia papel fundamental na luta contra o analfabetismo, mas também constituía espaço modernizador, pois o modelo educacional vigente estava ancorado em experiências exitosas “dos estados *leaders*”. Dessa forma o grupo escolar era apresentado à sociedade como espaço no qual dominava a “luz da instrução”, mas também de “aproximação recíproca, laço de solidariedade e de comunhão de idéias, fatores do progresso e adiantamento dos povos” (GRUPO ESCOLAR..., 1924-1943, p.12).

De um lado, os discursos enfatizavam a importância do Grupo Escolar no processo modernizador da sociedade morrinhense, e de outro ressaltavam também a ação dos seus fundadores, que eram sempre lembrados “pela tenacidade, perseverança e acentuado patriotismo demonstrados, aliados a sua culta inteligência” (GRUPO ESCOLAR..., 1924-1943, p.12).

Não foi encontrado nenhum registro de comemoração, no Grupo Escolar Cel. Pedro Nunes, de “entrega solene dos diplomas aos alunos” já que a legislação determinava a entrega aos que “terminaram o curso primário, devendo assistir a esse ato as autoridades presentes na localidade e mais pessoas gradas” (GOYAZ, 1925). Essa solenidade, regulamentada desde 1918, era indicadora da mudança que se processava no curso primário do estado e nos seus procedimentos avaliativos. Rosa Fátima de Souza (1998), ao discutir o processo de avaliação nos

grupos escolares de São Paulo, informa que “a instituição dos exames públicos constituiu uma das ‘inovações’ educacionais republicanas mais contraditórias e conflituosas no processo de construção da escola primária pública renovada”, pois de um lado havia o desejo de “universalizar a educação popular”, de outro, a escola republicana “deveria ter prestígio e qualidade, haveria de ser austera e rigorosa. Os exames foram os dispositivos adotados para reafirmar esses atributos” (p. 242).

No caso goiano, percebe-se a tentativa governamental de instituir novas práticas avaliativas, a partir da reforma de 1918, na qual a avaliação, melhor dizendo os exames foram minimamente detalhados. Para os grupos escolares, os exames determinavam a passagem dos alunos de uma classe a outra, de uma série a outra, e, finalmente, a conclusão do curso primário. O procedimento para que um aluno se matriculasse no curso complementar era a aprovação em provas escrita e prática. Ele precisava ser aprovado nos exames finais, e seu professor deveria requerer a realização do exame de estudos elementares ao diretor do grupo escolar ou ao inspetor de ensino. O regulamento também prescrevia que “o professor da escola isolada que tiver algum aluno aprovado nos exames finais de sua escola solicitará o de certificado de estudos elementares ao diretor do grupo ou inspetor escolar respectivo”. Depreende que esse fato não era tão comum, assim como a continuidade dos estudos no chamado curso complementar, oferecido apenas nos grupos escolares que estavam sendo criados (GOYAZ, 1918b).

Os exames para a obtenção de diploma de estudos primários eram de competência dos grupos escolares e deveriam ser realizados entre 16 e 23 de novembro de cada ano. Os exames poderiam ser requeridos pelo diretor do grupo, ou mesmo, pelo professor do aluno, seu pai, sua mãe ou qualquer outro interessado. As bancas para esses exames eram compostas por cinco membros, e delas não poderiam participar “os professores, que na turma a examinar, tenham parentes até o 2^o grau pelo direito civil”. Em caso de parentesco, deveriam ser “nomeados professores ad-hoc, devendo essa circunstância constar da atas” (GOYAZ, 1918b). O exame era composto por prova escrita de português e aritmética e oral sobre as demais matérias do programa do curso. O regulamento prescrevia minúcias para normatizar esse exame. Ilustra esse exemplo a descrição da realização da prova escrita de português que

constará de um ditado de 15 a 18 linhas impressas de um livro escolhido dentre os adotados para a leitura corrente nas escolas isoladas ou grupos escolares, escolhendo a banca examinadora seis trechos, dentre os quais será novamente sorteado o ponto. Lido uma vez o trecho em voz alta, pausada e expressivamente, será ditado e depois relido, para que os examinandos façam a pontuação devida, indicando a banca somente os pontos finais. Em seguida procederão os examinados à análise taxionômica das dez principais palavras não repetidas, e sintática da oração principal, consistindo esta somente na indicação dos termos principais (GOYAZ, 1918).

Para o exame de estudos primários, a lei dispunha que o “examinando que não tratar do ponto será inabilitado” (GOYAZ, 1918b). Em 1925, com o novo regulamento dos grupos escolares, o curso complementar desaparece e o término do curso realizado no grupo escolar daria direito à matrícula na Escola Normal. Assim, os alunos que concluíssem o quarto ano do curso primário no grupo escolar receberiam o “diploma de habilitação” e teriam o “direito de se matricular no 1^o ano da escola normal, independente de exame de admissão” (GOYAZ, 1925).

O artigo 86 do regulamento de 1925 estabelecia que, ao término das aulas, os professores e o diretor deveriam “calcular a média anual de cada aluno”, com base no cômputo do “total das equivalências numéricas das notas de aplicação e de exames de cada aluno pelo número de parcelas”. O regulamento instituiu um novo critério para a avaliação, e a aprovação dos alunos passava dos critérios qualitativos para os quantitativos, agora expressos em números da média geral que determinava “a aprovação ou não” do aluno. Assim, a “média 2 equivale a nota de aprovação simples; as médias 3 e 4 à plena, e a média de 5 à nota distinta, sendo considerado *reprovado* o aluno, cujo resultado for inferior a 2” (GOYAZ, 1925, grifos nossos). O aluno só seria promovido se fosse aprovado nas matérias que cursara ao longo do ano.

A instituição do critério da reprovação foi uma das novidades desse regulamento. A criação dos chamados exames de segunda época, que deveriam ser aplicados no começo de cada ano letivo “para alunos que, por motivos justificados não tenham podido apresentar-se para exames em dezembro”, exigia-se que de terceiro e quarto anos organizassem “duas vezes por mês ‘testes’ para os seus alunos, sobre as diversas matérias do ensino” (GOYAZ, 1925). Tais determinações tinham alcance significativo para as práticas pedagógicas, uma vez que resultaria em mudanças nos registros escolares, com a criação do boletim escolar e da guia de transferência, necessários para a matrícula do aluno em qualquer outro grupo

escolar. A reforma de 1930 trouxe como novidade para as práticas de avaliação a promoção do aluno vinculada à “frequência legal, média de aproveitamento e procedimento”; assim, a aprovação do aluno estava condicionada ao seu desempenho durante o ano. O critério de quantificação da avaliação alterou-se novamente, e as notas deveriam ser dadas “do seguinte modo: de um a cinco, sofrível; de seis a nove, boa; dez, ótima; zero, má” e de acordo com essas notas seriam “tiradas médias anuais, para os efeitos previstos neste regulamento” (GOYAZ, 1930).

Esse processo de regulamentação revela um sistema de avaliação “altamente normatizado, padronizado, e ritualizado” (SOUZA, 1998, p. 244) que ganhava materialidade na realização dos exames e nas cerimônias de premiação, entrega de certificados e encerramento do ano letivo. Além disso, expõe também um modelo escolar que se configurou com base em uma alta seletividade, legitimada pelos princípios liberais baseados no mérito individual. Assim, de “forma paradoxal, a escola republicana, cujo projeto civilizador visava atingir o conjunto da sociedade, expôs prontamente seu caráter excludente e seletivo. Cerca de um século depois, ainda buscamos demovê-la disso” (p. 253).

O modelo das práticas avaliativas parece ter sido cumprido de forma mais ou menos uniforme. Em 1929, no Grupo Escolar Cel. Pedro Nunes, os exames de promoção do primeiro ao quarto ano seguiram as orientações do regulamento. O exame final do quarto ano obedeceu ao seguinte procedimento:

Verificou-se acharam-se presentes 11 alunos. Em seguida tiveram começo as provas escritas. Findas estas tiveram lugar no dia seguinte as provas orais, tirando cada aluno um dos pontos da urna, a proporção que eram chamados, sendo cada um argüido durante 15 minutos no máximo. Findas as provas orais, a comissão procedeu ao julgamento, verificando o seguinte resultado [...]. Os alunos que concluíram o curso, mandou a diretora que se expedisse certificado de aprovação no dito curso, de acordo com o regulamento vigente (GRUPO ESCOLAR..., 1924-1943, p.4).

Quanto aos exames de promoção dos alunos matriculados, somente alguns eram considerados “em condições de prestarem os exames de primeira época” e a reprovação já estava instituída conforme indica a TAB.14:

TABELA 14
Grupo Escolar Cel. Pedro Nunes: exames e aproveitamento (1929-1930)

Ano	Série	Matriculados	Aptos à 1ª época	Presentes no exame	Aprovação	Reprovação
1929	4 ^o ano	...	...	11	10	01
	3 ^o ano	23	21	21	19	02
	2 ^o ano	29	17	17	17	00
	1 ^o ano	53	53	28	28	00
	1 ^o ano	203	67	64	61	03
	3 ^o ano	...	...	24	12	12
	2 ^o ano	43	24	23	07	16
1930	1 ^o ano	46	41	33	33	00
	1 ^o ano	31	19	19	19	00
	1 ^o ano	14	14	14	14	00
	1 ^o ano	30	09	05	05	00
	1 ^o ano	30	19	13	13	00
	1 ^o ano	38	20	18	18	00

Fonte: GRUPO ESCOLAR..., 1924-1943.

No ano de 1929, o índice de reprovação não foi tão elevado, mas a seleção realizada para os exames de primeira época, em especial no primeiro ano indica a retenção ou desistência de mais de 50% dos alunos. Já em 1930, o índice de reprovação dos alunos das séries finais que se submeteram aos exames, foi muito elevado, no terceiro e último ano, de 50%, e no segundo chegou a 70%. Embora não tivesse havido reprovação entre os alunos das turmas do primeiro ano, a média dos que estiveram presentes nos exames foi de apenas 54% dos matriculados.

Em todas as atas de exames de 1929, constam o nome do aluno, a natureza de sua aprovação (simplesmente, plenamente, com distinção), e a média do aluno, com gradação de 2 a 5. O livro de atas não apresenta as razões de um número tão grande de alunos não estarem em condições de prestar os exames de primeira época, assim como não há nenhum registro acerca da segunda época, se ela aconteceu, quando e qual foi o resultado final dos alunos. O livro registra, após a realização dos exames, o início do próximo ano letivo.

Pode-se afirmar que os exames finais passaram a indicar a qualidade do ensino oferecido pelo Grupo Escolar, que selecionava criteriosamente os melhores alunos, premiando-os com o certificado de conclusão do ensino primário, ou mesmo com a promoção de um ano a outro, desde que atendessem as exigências estabelecidas. O grupo escolar foi gestado no interior de um projeto republicano que objetivava espalhar as luzes da instrução ao povo, mas a padronização dos exames foi sustentada pelo ideário liberal que responsabiliza unicamente o indivíduo pelo

seu sucesso ou fracasso, e também excluía as camadas populares da escola pública. Nas palavras de Rosa Fátima de Souza (2006) “a ineficácia da educação popular cujos altos índices de seletividade revelavam a face obscura da exclusão escolar e impossibilidade de a escola pública cumprir os ideais de democratização do ensino” (p. 80).

Um último aspecto a ser ressaltado acerca do Grupo Escolar Cel. Pedro Nunes diz respeito à caixa escolar¹⁴⁹, que, em Goiás, ganhou destaque com o regulamento de 1918, que determinou a criação em todas as escolas ou grupos escolares, de um fundo constituído por “donativos dos governos estadual e municipal, e de particulares” para atender aos alunos pobres ou indigentes, oferecendo-lhes alimentação, vestuário, remédios e atendimento médico. Em 1925, no regulamento dos grupos escolares, em vários momentos, apontava-se a necessidade de atendimento às crianças pobres e se determinava que cada grupo escolar fornecesse “às crianças reconhecidamente pobres o material necessário ao ensino” (GOYAZ, 1925). Assim, a caixa escolar acabou representando uma alternativa de financiamento escolar que, contando com a participação da comunidade local iria possibilitar a freqüência escolar a uma parcela maior da população.

Se a proposta governamental era ampliar a escolarização, as condições impostas para a freqüência escolar, ao longo dos anos de 1920, representaram um obstáculo para muitas crianças, que não se enquadravam nas regras estabelecidas: “freqüentar assiduamente as aulas, trajando asseadamente, embora *descalço*”; “comparecer calçado e uniformizado nos dias de festa do grupo”. Quanto ao uniforme, o regulamento determinava que “os alunos dos grupos escolares usarão o uniforme adaptado pelo Secretário do Interior, *acessível a todas as bolsas*, nas formaturas e festas escolares” indicando claramente que deveria ser acessível a todos e obrigatório apenas em algumas ocasiões, em especial nas mais formais do cotidiano escolar (GOYAZ, 1925, grifos nossos). A reforma de 1930 isentou da obrigatoriedade do ensino primário, as crianças que não dispusessem de meios indispensáveis para o vestuário, a higiene e a decência, assim como determinou que os alunos deveriam “comparecer diariamente [...] com traje decente e

¹⁴⁹ Vera Lúcia Gaspar da Silva (2006), ao analisar a instituição dos grupos escolares em Santa Catarina, identifica a criação da caixa escolar como uma solução para a falta de recursos dos grupos escolares, “uma forma engenhosa de envolver parte da sociedade e fazê-la contribuir direta e financeiramente nesse projeto, sem revelar o quadro de fragilidade financeira” (p. 350).

convenientemente tratados, de acordo com a situação individual de cada um, devendo os funcionários exercer a este respeito uma vigilância escrupulosa” (GOYAZ, 1930). Em uma realidade em que a escolarização ainda era destinada a poucos, a isenção da obrigatoriedade significava a exclusão de crianças que não tinham possibilidades de cumprir com todas essas exigências.

Pode-se perceber a tentativa governamental de padronizar os hábitos escolares, criando novas práticas nos grupos escolares que os diferenciavam das escolas isoladas, ou seja, os grupos escolares eram sinônimo de modernidade, de *status* e de ruptura com as práticas anteriores. Em Morrinhos, Maria Barbosa Reis (1979) ressalta que “os alunos eram todos uniformizados, sendo que os mais carentes de recurso financeiro recebiam da Caixa uniformes, remédios, material escolar, assistência médicas e dentária” (p. 25). No entanto, o funcionamento da caixa escolar não era tão regular assim. Em 1930, na solenidade de aniversário do grupo escolar, a então diretora, Maria Barbosa Reis solicitava à cidade

a restauração da ‘Caixa Escolar’, em boa hora criada em 1924, sob o nome patrimonial do Ex.Sr. Dr. Alfredo de Moraes, afim de que pudesse ela e as suas dignas e ilustradas auxiliares – professoras extremadas – com mais eficiência cuidarem da higiene e conforto moral e material dos alunos pobres, indigentes, órfãos e desprezados, que, como os demais, precisavam de auxílio para se instruírem, sem vexames, igualando-se aqueles seus colegas a quem a fortuna e o bem estar sorriem; aplicando-se o resultado obtido de acordo com a lei do Estado, reguladora do assunto (GRUPO ESCOLAR..., 1924-1943, p.13-14).

O registro escolar permite perceber a importância dada ao atendimento das crianças pobres do município e a necessidade de envolvimento financeiro da comunidade local para o provimento da caixa escolar, o que poderia confirmar a hipótese de que o Grupo Escolar Cel. Pedro Nunes também atendia a crianças advindas das camadas populares.

Em 1930, a diretora e as professoras do grupo escolar promoveram uma solenidade de comemoração do *14 de Julho*. O evento teve uma característica diferenciada, a cobrança de ingressos “às pessoas de destaque social e pais dos alunos, em benefício da ‘Caixa Escolar’” e, entre os números apresentados pelos alunos, “eram vendidos em leilão, apregoado com chiste, por alunos, as prendas que foram enviadas por comerciantes desta Praça, como auxílio aos fins humanitários da festa (GRUPO ESCOLAR..., 1924-1943, p.16). Tal evento estava em consonância com o estabelecido pelo regulamento em vigor que determinava “por ocasião das

festas escolares haverá, sempre que for possível, leilões e quermesses em benefício das caixas escolares, outras diversões lícitas e distribuição de prêmios” (GOYAZ, 1930). Nessa solenidade, a diretora Maria Barbosa Reis fez um apelo á comunidade

para que concorressem com auxílios de qualquer natureza, afim de que, na escola, [...] fossem os alunos, *não só espiritualmente, mas também materialmente*, iguais, irmãos e livres, *não se distinguindo, nela os abastados dos necessitados*; fim altruístico que se poderá conseguir com a manutenção ininterrupta da ‘Caixa Escolar’, onde *os menos afortunados poderão suprir-se, materialmente, com as sobras daqueles a quem a fortuna sorri* e com os suprimentos das dádivas dos corações humanitários do nobre povo deste município (GRUPO ESCOLAR..., 1924-1943, p.16, grifos nossos).

De um lado o discurso da diretora reforça a convocação da elite da cidade para participar da manutenção da caixa escolar e, assim, contribuir para o sustento do grupo escolar e também de alunos advindos das camadas populares que não dispunham de condições financeiras para a freqüência escolar. A construção discursiva da diretora enfoca a necessidade de promover no espaço escolar a igualdade material entre os alunos, apresentando uma argumentação que abarca as idéias de igualdade, liberdade e fraternidade como norteadoras da prática escolar. No entanto, essas idéias só se concretizariam no espaço do Grupo Escolar Cel. Pedro Nunes caso houvesse um equilíbrio mínimo entre os mais abastados e os menos afortunados, o que ocorreria com o atendimento prestado pela caixa escolar. Por outro lado, a regulamentação da caixa escolar responsabilizava a comunidade local pela manutenção escolar e também dos alunos pobres, criando fundos de financiamento privados para a manutenção das escolas públicas.

Finalmente, convém ressaltar que a distribuição dos alunos em turmas anuais, a divisão minuciosa do tempo escolar que se materializava nos horários rigidamente estruturados, a padronização do programa de ensino, dos conteúdos e métodos a serem adotados e dos exames finais e anuais, as festividades escolares, e a presença e o envolvimento da população local no espaço escolar configuraram a forma escolar da escola graduada, que ultrapassava esse espaço e ensejava mudanças na comunidade local, ao disseminar um ideal de sociedade escolarizada que, em Morrinhos, se concretizou inicialmente por meio da ação do Grupo Escolar Cel. Pedro Nunes.

O grupo escolar, que passou a representar o *locus* privilegiado da educação primária, propugnado não só pela legislação, mas também nos discursos

da época, se realizou na experiência morrinhense. Ao projetar-se como instituição modelar, ganhou destaque central no projeto de educação das elites goianas, deixando à sombra as escolas isoladas, que continuaram numericamente majoritárias em Goiás, mas pouco presente no cenário das cidades. Percebe-se então que o caráter modelar e a modernidade pedagógica dos grupos escolares representaram também um apagamento discursivo, político e institucional das escolas isoladas que continuaram atendendo à parte significativa das crianças goianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Procuro minha escola primária e a sombra da velha mestra,
Com seu imenso saber, infinita sabedoria, sua arte de ensinar.*

Cora Coralina

Essa tese buscou relacionar política e escolarização em Goiás na Primeira República, discutindo as relações políticas no que tange às representações, à atuação das elites e às disputas pelo controle do Estado e, conseqüentemente, por um modelo de escolarização.

Importa ressaltar que o advento republicano, no contexto geral, não trouxe alterações imediatas para a realidade goiana. A República foi apropriada pelas elites, que moldaram sua implantação no estado, preservando o ideário liberal e federalista. Tratou-se de um liberalismo excludente e conservador, que legitimou a utilização de diferentes recursos para a manutenção do poder nas mãos das elites, excluindo parte significativa da população não só dos direitos políticos, mas também dos direitos à educação, à saúde e à segurança.

Assim, no período que corresponde aos anos de 1889 a 1918, tanto no âmbito político como no educacional, as permanências estiveram muito mais presentes do que rupturas. O ideário republicano do século XIX, que defendia um projeto de formação do povo-cidadão por meio da escola, não ecoou significativamente em terras goianas. A escolarização ficou relegada a um plano secundário, uma vez que os conflitos pelo controle da máquina estadual ocuparam o centro das preocupações das elites no poder. Os Bulhões, Xavier de Almeida e Caiado sucederam-se no executivo estadual, e adaptaram as práticas políticas aos seus interesses mais imediatos e burilam o modelo de coronelismo: o uso da máquina estatal e da violência institucionalizada para vencer as eleições, disseminar suas representações, determinar a verdade eleitoral, arregimentar os coronéis municipais, publicar periódicos, subvencionar instituições e anular a oposição.

A precária situação política no estado, o clima de instabilidade, a falta de continuidade das políticas governamentais, as dificuldades municipais em assumir as escolas primárias, limitaram a ação estatal e impediram a consolidação do projeto republicano de formação do povo ordeiro, capaz de introjetar os preceitos de uma sociedade moderna e higienizada. Nessa realidade conflituosa, os diferentes grupos

oligárquicos no poder estadual representaram a instrução primária com um fardo difícil de carregar, que não produzia resultados efetivos. Justificaram a descentralização da instrução primária que, durante grande parte desse período, ficou sob a responsabilidade dos municípios, os quais não tinham condições financeiras e de pessoal para manter uma escola primária.

O processo de escolarização caminhou a passos lentos, no que diz respeito à constituição de uma rede de escolas primárias, uma vez que não houve ampliação significativa do número de escolas e do atendimento às crianças. A escola continuou sendo a aula pública, a escola de primeiras letras, a escola unitária, de ensino individual, itinerante nas casas alugadas, precária na contratação de professores, na aquisição de mobiliário e de material didático. Ademais, as parcas informações vindas dos municípios não permitiam às autoridades compor um quadro geral da instrução primária: havia dificuldades em precisar quantas escolas estavam em funcionamento, quantos alunos eram atendidos, quem e quantos eram os professores, qual o material disponível, onde funcionava a escola. Os discursos e a legislação também avançaram lentamente no tocante à produção e circulação de um conjunto de referências basilares para a escola primária.

Na década de 1920, esse modelo de escola foi representado como atraso do Estado e a construção discursiva da reforma de 1918 evidencia a necessidade de o Estado goiano criar novos marcos sob os quais se assentaria a instrução primária. Além disso, era preciso balizar as transformações na escola primária, e os ideais de uma sociedade escolarizada e civilizada foram apresentados como prementes, ou seja, a escola seria instrumento de conformação de um novo modelo social, de uma sociedade escolarizada, um ideal distante em um estado de enorme extensão geográfica, agrário, com dificuldades de transporte e de comunicação e sobre o qual se projetava, em especial, nos periódicos da época, a imagem de um povo inculto, indolente, selvagem e avesso aos benefícios do progresso e da modernidade.

Ao longo da Primeira República, os estados brasileiros empreenderam diferentes reformas da instrução pública, que alteraram significativamente a face da escola primária, sobretudo, com a constituição de um novo modelo escolar: o grupo escolar que se espalhou pelo Brasil, com uma temporalidade muito própria de cada estado. Ao mesmo tempo, tal modelo conviveu historicamente com as escolas isoladas na maioria dos estados, mesmo que à sombra dos grupos escolares. Em Goiás, as reformas da escolarização, em consonância com essa movimentação,

embasaram os discursos modernizadores dos anos 1920 e permitiram às elites política uma releitura do modelo paulista de escola primária e também a defesa de uma sociedade escolarizada.

Esse movimento culminou com a criação dos grupos escolares públicos instituídos pela reforma da instrução pública de 1918. Essa reforma sinalizou transformações nos discursos e nas práticas escolares, materializadas de forma mais visível nos grupos escolares públicos que foram sendo construídos nas principais cidades do estado, ao longo dos anos 1920. Contudo, os grupos escolares eram poucos, apenas dezesseis em todo o estado, em 1930, e essa mudança ficou restrita demais para transformar a escola primária goiana, melhor dizendo, para produzir uma prática educacional compatível com os princípios básicos propostos pelas reformas educacionais.

As reformas de 1918 e 1930 foram realizadas sob a batuta dos Caiado que, no controle do Estado goiano, souberam manejar habilmente a máquina estatal e provocaram algumas mudanças nas práticas governamentais em vigência e na escolarização. Em primeiro lugar, o governo estadual assumiu a criação e a manutenção das escolas primárias e ampliou significativamente o financiamento da instrução pública, impulsionou o crescimento da rede de escolas primárias e o atendimento à população escolar. Como os Caiados tinham interesses claros de propugnar um modelo de escolarização moderna, a escola graduada, o financiamento para os grupos escolares consumiu grande parte da destinação para a instrução primária.

Em decorrência da decisão dos Caiado de conceder prioridade aos grupos escolares, as escolas isoladas, a maioria da rede escolar de Goiás, ficaram relegadas a segundo plano com precárias condições financeiras, e os poucos grupos escolares, espaço da modernidade pedagógica, consumiam, em escala crescente, mais do que todas as escolas isoladas.

Ilustra essa situação a realidade de Morrinhos que até 1924 possuía apenas duas escolas isoladas: tanto na escola masculina quanto na feminina, a média aproximada freqüência era 45 crianças de cinco a dezesseis anos, com muita discrepância entre a freqüência e o aproveitamento, pois um número considerável de alunos, mesmo sem freqüentar as aulas obtinham aproveitamento escolar. A ausência nas aulas era justificada na maioria dos casos, e as matrículas eram realizadas em diferentes períodos do ano. Essas escolas se constituíram como

modelares por mais de trinta anos em Goiás, e eram as instituições que promoviam a escolarização no estado.

Inicialmente, quando os grupos escolares foram criados em Goiás eram considerados apenas mais uma modalidade de escola primária, uma reunião das escolas isoladas. Ocorreu, entretanto, uma mudança clara nas representações dos grupos escolares a partir de 1925, com a divulgação de um regulamento específico para o seu funcionamento e, a publicação em 1929, de normas próprias para a construção dos prédios escolares, e finalmente houve a reforma de 1930, na qual se estabeleceram distinções claras entre grupos escolares e escolas isoladas.

Ademais, a efervescência do movimento pedagógico, em Goiás nos anos 1929 e 1930, inseriu o estado no movimento reformador da década, que se concretizou na difusão do ideário escolanovista, na contratação da equipe pedagógica paulista, no movimento de implantação da reforma de 1930, que pretendia também a uniformização das práticas escolares, e na crescente expansão dos grupos escolares, sinalizando transformações no modelo escolar predominante. A afirmação da forma escolar, em processo de constituição desde o século XIX, ganha concretização nas experiências dos grupos escolares que, implantaram a escola graduada, a divisão por séries, normas e regras para as relações entre professores e alunos, a especificação dos tempos e espaços escolares, e a centralidade do método e da escolarização dos saberes.

A experiência do Grupo Escolar Cel. Pedro Nunes de Morrinhos pode ser considerada exemplar para compreender essa mudança significativa no modelo escolar vigente, especialmente, no que diz respeito à conformação do modelo de escola graduada já experimentado em outros estados. O Grupo Escolar também representou um espaço significativo para a implantação não só de um modelo pedagógico, mas também para a difusão do ideário de uma sociedade escolarizada, civilizada e higienizada, que constituíam marcos significativos do progresso e da modernidade da cidade.

A elite morrinhense, que implantou e cuidou da manutenção do grupo escolar, ainda que durante curto período, manifestava a necessidade de afirmação de uma identidade diferenciada das demais cidades goianas, marcada pela representação de modernização e independência. No âmbito pedagógico, o grupo escolar consolidou uma forma escolar específica: a escola graduada. No âmbito social, tratava-se de uma ação pedagógica que alcançara a sociedade local,

impregnando com o seu discurso modernizador a comunidade, estabelecendo verdades incontestáveis. A configuração de uma nova prática educacional e social, moderna e culta, em Morrinhos rendeu-lhe o título de *Atenas de Goiás*.

Reconhecer o momento de apresentar um ponto final, mesmo que temporário no trabalho da pesquisa, é um exercício conflituoso, que exige reconhecimento de que, minimamente, foi cumprido o necessário para concretizar a proposta inicial. No entanto, convém ressaltar que, ao longo da pesquisa, percebeu-se a dificuldade de apreender a intersecção entre as práticas escolares e sociais, o que pode ser explicado pela tipologia das fontes acessadas, mas também pela própria característica da realidade analisada, na qual os registros escritos eram pouco praticados. Dessa forma, ensejam-se novas pesquisas que, possam percorrer esses caminhos da escola primária na realidade goiana.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Sandra Elaine Aires de. *A instrução primária na Província de Goiás no século XIX*. São Paulo: 2006. (mimeo) (tese de doutorado).
- ALVES, Miriam Fábila Alves. *Faculdade de Direito: das origens à criação da Universidade Federal de Goiás – 1898-1960*. Goiânia: 2000. (mimeo) (dissertação de mestrado).
- AMORIM, Eron Meneses de. *Morrinhos: coronelismo e modernização (1899-1930)*. Goiânia: (mimeo). (1998)
- BASTOS, Aureliano Cândido de Tavares. *A província: estudo sobre a descentralização no Brasil*. Brasília:Senado Federal, 1996. (Coleção Memória Brasileira). Ed. fac-similar.
- BERSTEIN, Serge. A cultura política. In. RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (Dir.). *Para uma história cultural*. Lisboa: Estampa, 1998.
- BOTO, Carlota. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. In. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.19, n. 38, 1999.
- BRESCIANI, Maria Stella. Brasil: liberalismo, republicanismo e cidadania. In. SILVA, Fernando; NAXARA, Márcia R. Capelari; CAMILOTTI, Virginia C. (orgs.). *República, Liberalismo, Cidadania*. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2003.
- _____. O cidadão da República: liberalismo versus positivismo Brasil: 1870-1900. In. *Revista USP*. N. 17: mar.-maio, 1993.
- _____. *Liberalismo: ideologia e controle social (um estudo sobre São Paulo de 1850 a 1910)*. São Paulo: 1976. (Tese de doutoramento apresentada ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP).
- BRETAS, Genesco Ferreira. *História da instrução pública em Goiás*. Goiânia, CEGRAF/UFG, 1991. (Coleção Documentos Goianos nº 21)
- CAMPOS, Francisco Itami. *Coronelismo em Goiás*. Goiânia, Editora UFG, 1987.
- CANEZIN, Maria Teresa; LOUREIRO, Walderês Nunes. *A Escola Normal em Goiás*. Goiânia: Editora da UFG, 1994. (Coleção Documentos Goianos n. 28).
- CAPELATO, Maria Helena. *Os arautos do liberalismo: imprensa paulista (1920-1945)*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CARDOSO, Fernando Henrique. Dos governos militares a Prudente – Campos Sales. In. CARDOSO, Fernando Henrique *et al.* *O Brasil Republicano: estrutura de*

poder e economia (1889-1930). v.1,t.3. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. (História geral da civilização brasileira)

CARDOSO, Sérgio. Que República? Notas sobre a tradição do “governo misto”. In. BIGNOTTO, Newton (org.). *Pensar a República*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

_____. *A construção da ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Relume-Dumará, 1996.

_____. *A formação das almas: o imaginário da República do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Coleção Historial).

_____. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

_____. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Coleção Tudo é História).

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. In. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, n. 11 jan./jul. 2006.

CATANI, Denice Bárbara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPEd (1985-2000). In. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, jan./abr., n.^o 19, 2002.

CHAUL, Nars Fayad. *Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade*. 2.ed. Goiânia: Ed.da UFG, 2002.

CORALINA, Cora. *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*. 4.ed. Goiânia: Ed. da UFG, 1987.

COSTA, Emilia Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 7.ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In. FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção memória da educação).

DUTRA, Eliana R. Freitas. História e culturas políticas – definições, usos, genealogias. In. *Varia História*. n. 28. Belo Horizonte: Depto de História da Fafich UFMG, 2002.

ÉLIS, Bernardo. *Veranico de janeiro: contos*. 2.ed. Rio de Janeiro: J.Olympio; Brasília, INL, 1976.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Cultura escolar e cultura urbana: perspectivas de pesquisa em história da educação. In. XAVIER, Libânia Nacif *et al.* *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

_____. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análises. In. VEIGA, Cyntia Greive e FONSECA, Thais Nivia de Lima e (orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

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

FAUSTO, Boris. A crise dos anos vinte e a Revolução de 1930. In. FAUSTO, Boris. *O Brasil Republicano: sociedade e instituições (1889-1930)*. 4.ed. v.2,t.3. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. (História geral da civilização brasileira)

_____. *A Revolução de 1930: Historiografia e História*. 11.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FERREIRA, Oliveiros S. Do liberalismo no Brasil. In. *Revista USP*. N. 17: mar.-maio, 1993

FERREIRA, Joaquim Carvalho. *Presidentes e governadores de Goiás*. Goiânia: Editora UFG, 1980. (Coleção Documentos Goianos n.º 5).

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs.). *O tempo do liberalismo excludente: da Proclamação da República à Revolução de 1930*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (O Brasil republicano; v.1)

FONTES, Zilda Diniz. *Morrinhos: de capela a cidade dos pomares*. Goiânia: Oriente, 1980.

FONSECA, Maria Lúcia. Coronelismo e cotidiano: Morrinhos 1889-1930. In. CHAUL, Nars Fayad (coord.). *Coronelismo em Goiás: estudos de casos e famílias*. Goiânia: Mestrado em História/UFG, 1998.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FRANÇA, Basileu Toledo. *Velhas escolas*. Goiânia: Ed. da UFG, 1998.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene e educação escolar. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Coleção Historial).

GONÇALVES, Ana Maria. A ordenação do ensino público goiano (1889-1930). In. *Anais IV Congresso Brasileiro de História da Educação*. Goiânia: UCG, 2006.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de Gouvêa. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. In. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, jul./dez., 2004.

_____. Mestre: profissão professor (a) – processo de profissionalização docente na província mineira no período imperial. In. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, jul./dez., 2001.

LEAL, Oscár. *Viagem às Terras Goyanas – Brasil Central*. Goiânia: Editora da UFG, 1980.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In. *Enciclopédia Einaudi*. vol.I. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1985.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. Das escolas reunidas ao grupo escolar: a escola como repartição pública de verdade. In. VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

MANIFESTO do Congresso Republicano Federal de 1887. In. PESSOA, Reynaldo Carneiro (org.). *A idéia republicana no Brasil através dos documentos*. São Paulo: Alfa-Omega, 1973.

MORAES, Maria Augusta Sant'anna. *História de uma oligarquia: os Bulhões*. Goiânia/GO: Oriente, 1974.

MOTTA, Diomar das Graças. A emergência dos grupos escolares no Maranhão. In. VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. A educação na Primeira República. In. FAUSTO, Boris. *O Brasil Republicano: sociedade e instituições (1889-1930)*. 4.ed. v.2,t.3. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. (História geral da civilização brasileira)

NEPOMUCENO, Maria de Araújo; GUIMARÃES, Maria Teresa Canesin. Políticas públicas de interiorização da educação em Goiás nas décadas de 1930 e 1940. In. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, jan./abr., 2007.

_____. *O papel político-educativo de A Informação Goyana na construção da nacionalidade*. Goiânia: Editora UFG, 2003.

_____. *A ilusão pedagógica; 1930-1945: Estado, sociedade e educação em Goiás*. Goiânia: Ed. UFG, 1994.

NEVES, Margarida de Souza. Os cenários da República. O Brasil na virada do século XIX para o século XX. In. FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs.). *O tempo do liberalismo excludente: da Proclamação da República à Revolução de 1930*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (O Brasil republicano; v.1).

OLIVEIRA, Hamilton Afonso de. *A construção da riqueza no Sul de Goiás, 1835-1910*. Franca, UNESP, 2006. (Tese de doutorado).

OLIVEIRA, Lucia Lippi. *A questão nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

OSAKABE, Haqira. *Argumentação e discurso político*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PALACÍN, Luís e MORAES, Maria Augusta de Sant'Anna. *História de Goiás (1722-1972)*. Goiânia: Editora da UCG, 1987.

PAULILO, André Luiz. Aspectos políticos das reformas da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro durante os anos de 1920. In. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.23, n.46, dez. 2003.

REIS, Maria Barbosa. *Meio século de magistério*. Goiânia: Oriente, 1979.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. O processo político na Primeira República e o liberalismo oligárquico. In. FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs.). *O tempo do liberalismo excludente: da Proclamação da República à Revolução de 1930*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (O Brasil republicano; v.1).

RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. Memória, Família e Poder: História de uma Permanência Política – Os Caiados em Goiás. In. CHAUL, Nasr Fayad (coor.). *Coronelismo em Goiás: Estudos de casos e famílias*. Goiânia: Ed. Kelps, 1998.

ROCHA, Lucia Maria da Franca; BARROS, Maria Lêda Ribeiro de. A educação primária baiana: grupos escolares na penumbra. In. VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados: Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

ROSA, Joaquim. *Por esse Goiás afora*. Goiânia: P.D.Araujo, Livraria Cultura Goiana, 1974.

ROSA, Maria Luiza Araújo. *Dos Bulhões aos Caiado: um estudo da História Política de Goiás. 1899-1909*. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 1984.

SCHELBAUER, Anaete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SILVA, Ana Lúcia da. *A revolução de 30 em Goiás*. Goiânia: Câne Editorial e Agepel, 2001.

SILVA, Nanci Ribeiro de Araujo e. *Tradição e renovação educacional em Goiás*. Goiânia: Oriente, 1975.

SILVA, Nilza Diniz. *Escola: célula importante da educação*. Goiânia: Kelps, 1995.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In. VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

SOUZA, Dalva Borges de. *Violência, poder e autoridade em Goiás*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de; Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In. SAVIANI, Dermeval et all. *O legado educacional do século XIX*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea)

_____.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre Grupos Escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In. VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. Lições da escola primária. In. SAVIANI, Dermeval et all. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea)

_____. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). In. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.2: ju./dez. 1999.

_____. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In. FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção memória da educação).

VALDEMARIN, Vera Teresa. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In. SAVIANI, Dermeval et all. *O legado educacional do século XIX*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea)

VEIGA, Cyntia Greive. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. In. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, Jan./Jun.2005, n. 9.

_____. Educação estética para o povo. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Coleção Historial).

_____. *Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VIANNA, Luiz Werneck; CARVALHO, Maria Alice Rezende de. República e civilização brasileira. In. BIGNOTTO, Newton (org.). *Pensar a República*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

_____. *Liberalismo e sindicato no Brasil*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1978.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. In. VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

_____; FARIA FILHO, Luciano Mendes. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação)

_____. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). In. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, jul. 2003, n.º 45.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, jun/2001, n.33.

VIEIRA, Bruno José. *Morrinhos ao som da lira*. S/E, S/D.

XAVIER, Libânia Nacif. Particularidades de um campo disciplinar em consolidação: balanço do I Congresso Brasileiro de História da Educação (RJ/2000). In. *SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO* (Org.). *Educação no Brasil*. Campinas, SP: SBHE & Autores Associados, 2001.

Fontes Documentais

MENSAGEM dirigida ao Congresso Constituinte de Goyaz pelo governador do Estado Major Dr. Rodolpho Gustavo da Paixão (1891a). Goyaz: Typ. Perseverança de Tocantins e Aranha.

MENSAGEM dirigida à Câmara Legislativa de Goyaz pelo governador do Estado Major Dr. Rodolpho Gustavo da Paixão (1891b). Goyaz: Typ. Perseverança de Tocantins e Aranha.

MENSAGEM apresentada à Assembléia Legislativa do Estado de Goyaz na sua 1ª legislatura ordinária pelo Tenente Coronel Braz Abrantes (1892). Goyaz: Typ. Perseverança de Pacífico Marques Aranha.

MENSAGEM dirigida pelo Exm^o. Sr. Tenente-Coronel Antonio J.Caiado ao Congresso do Estado de Goyaz na sessão de 23 de junho de 1893 (1893). Goyaz: Typ. do Goyaz.

MENSAGEM dirigida à Câmara dos Deputados de Goyaz pelo Exm^o. Sr. Tenente Coronel do Exército José Ignácio Xavier de Brito presidente do Estado por ocasião de ser instalada a 1ª sessão ordinária da 2ª legislatura (1895). Goyaz: Typ. Perseverança.

MENSAGEM enviada à Câmara dos Deputados de Goyaz a 15 de Maio de 1896 por Francisco Leopoldo Rodrigues Jardim Presidente do Estado (1896). Goyaz: Typ. Perseverança.

MENSAGEM enviada à Câmara dos Deputados de Goyaz a 24 de Maio de 1897 por Francisco Leopoldo Rodrigues Jardim Presidente do Estado (1897). Goyaz: Typ. Perseverança.

MENSAGEM enviada à Câmara dos Deputados de Goyaz a 13 de Maio de 1898 por Francisco Leopoldo Rodrigues Jardim Presidente do Estado (1898). Goyaz: Typ. Perseverança.

MENSAGEM enviada à Câmara dos Deputados de Goyaz a 13 de Maio de 1899 pelo Dr. Urbano Coelho de Gouvêa Presidente do Estado (1899). Goyaz: Typ. Perseverança.

MENSAGEM enviada à Câmara dos Deputados de Goyaz a 13 de Maio de 1900 pelo Dr. Urbano Coelho de Gouvêa Presidente do Estado (1900). Goyaz: Typ. do Goyaz.

MENSAGEM, enviada ao Congresso do Estado a 13 de maio de 1901 pelo Dr. Urbano Coelho de Gouvêa Presidente do Estado. (1901) Goyaz: Typ do Goyaz.

MENSAGEM enviada ao Congresso na abertura da Segunda Sessão da Quarta pelo Presidente do Estado Dr. José Xavier de Almeida (1902). Goyaz: Typ. do Goyaz.

MENSAGEM enviada ao Congresso na abertura da Primeira Sessão da Quinta Legislatura pelo Presidente do Estado Dr. José Xavier de Almeida (1905). Goyaz: Typ Perseverança.

MENSAGEM enviada ao Congresso na abertura da segunda sessão da quinta legislatura pelo Presidente do Estado Miguel da Rocha Lima. Typ. Perseverança (1906).

MENSAGEM enviada ao Congresso na abertura da 3ª. Sessão da 5ª. Legislatura pelo Presidente do Estado Miguel da Rocha Lima. (1907). Goyaz, Semanário Oficial.

MENSAGEM enviada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz a 18 de maio de 1911 pelo Exm. Sr. Coronel Dr. Urbano Coelho de Gouvêa Presidente do Estado (1911). Goyaz: Typ do Goyaz.

MENSAGEM enviada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz pelo Exmo. Sr. Joaquim Rufino Ramos Jubé. (1913).

MENSAGEM apresentada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz pelo Dr. Olegário H. da Silveira Pinto em 13 de Maio de 1914. (1914). Rio de Janeiro: Papelaria Mendes.

MENSAGEM apresentada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz pelo Cel. Salathiel Simões de Lima, 1^o Vice-Presidente, em exercício. (1915).

MENSAGEM apresentada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz na 1ª Sessão da 8ª Legislatura em 13 de maio de 1917 pelo Exm. Sr. Coronel Joaquim Rufino Ramos Jubé Presidente do Senado em exercício do cargo de Presidente do Estado (1917). Goyaz: Typ da Casa Progridior.

MENSAGEM enviada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz pelo Presidente do Estado Dezebargador João Alves de Castro na 2ª sessão da 8ª legislatura em 13 de maio de 1918 (1918). Goyaz: Typ do *Correio Oficial*.

MENSAGEM enviada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz pelo Presidente do Estado Desembargador João Alves de Castro, na 3ª sessão da 8ª legislatura em 13 de Maio de 1919. (1919). Goyaz: Typ do *Correio Oficial*.

MENSAGEM enviada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz pelo Presidente do Estado Desembargador João Alves de Castro em 13 de Maio de 1920. (1920). Goyaz: Typ do *Correio Oficial*.

MENSAGEM, enviada ao Congresso Legislativo pelo Presidente Desembargador João Alves de Castro, na 1ª sessão da 9ª legislatura, em 13 de maio de 1921. Typ. do *Correio Oficial* (1921).

MENSAGEM apresentada ao Congresso Legislativo a 13 de maio de 1922, pelo Presidente do Estado Eugênio Rodrigues Jardim (1922).

MENSAGEM apresentada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz, na abertura da 3ª sessão ordinária da 9ª Legislatura a 13 de maio de 1923, pelo coronel Miguel da Rocha Lima, 2º Vice-Presidente em exercício (1923).

MENSAGEM apresentada ao Congresso Legislativo a 13 de maio de 1924 pelo coronel Miguel da Rocha Lima, Presidente do Estado (1924).

MENSAGEM apresentada ao Congresso Legislativo a 13 de maio de 1925 pelo coronel Miguel da Rocha Lima, Presidente do Estado de Goyaz (1925).

MENSAGEM enviada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz a 14 de maio de 1926 presidente Dr Brasil Ramos Caiado, Presidente do Estado de Goyaz. (1926).

MENSAGEM apresentada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz pelo exmo. Sr. dr Brasil Ramos Caiado, Presidente do Estado de Goyaz. (1927).

MENSAGEM apresentada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz a 13 de maio de 1929 pelo exmo. Sr. dr Brasil Ramos Caiado, Presidente do Estado de Goyaz. Typ. do *Correio Oficial*. Goyaz (1928).

MENSAGEM ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz apresentada a 13 de maio de 1929 pelo Presidente do Estado Dr. Brasil Ramos Caiado. *Officinas do Correio Oficial –Goyaz*, (1929).

MENSAGEM, ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz apresentada a 13 de maio de 1930 pelo Presidente do Estado Dr. Afredo Lopes de Moraes, (1930).

RELATÓRIO apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exmo. Sr. Dr. Antero Cícero de Assis Presidente da Província em 10 de Junho de 1872 (1872).

RELATÓRIO apresentado ao Dr. J. Xavier de Almeida presidente do Estado de Goyaz pelo bacharel João Alves de Castro Secretário de Instrução, Indústrias, Terras e Obras Públicas em 21 de abril de 1905 (1905). Goyaz: Typ. *Perseverança*.

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Senhor Dr. Getúlio Vargas DD. Chefe do Governo Provisório e ao povo goiano pelo Dr. Pedro Ludovico Teixeira. Interventor Federal no Estado de Goiás (1933).

Legislação

GOYAZ (1884). Regulamento para a Instrução Primária da Província de Goyaz. Goyaz: Typografia Provincial, 1884.

_____ (1891). Constituição Política do Estado de Goyaz. Goyaz: Typ. do Goyaz.

_____ (1893). Lei n.º 38 de 31 de Julho de 1893 Reformando a Instrução Pública do Estado. Publicada no Jornal Goyaz nos dias 18/Ago./1893 e 25/Ago./1893.

_____ (1894). Regulamento da Instrução Primária do Estado de Goyaz. Goyaz: Typ. do Goyaz, 1894.

_____ (1898a). Constituição Política do Estado de Goyaz. Goyaz: Typ. d'A República.

_____ (1898b). Lei n.º 186 de 13 de Agosto de 1898. Coleção das Leis do Estado de Goyaz. Ano de 1898.

_____ (1899a) Lei n.205 de 07 de Agosto de 1899. Lei Orgânica dos Municípios.

_____ (1899b) Lei n. 206, de 07 de Agosto de 1899. Orça a receita e fixa a despesa do Estado para o exercício de 1900.

_____ (1900). Lei n.º 214 de 16 de Julho de 1900. Orça a receita e fixa a despesa do Estado no exercício de 1901.

_____ (1904). Lei n.º de 1904. Orça a receita e fixa a despesa do Estado no exercício de 1905.

_____ (1905) Lei n. 264, de 08 de Julho de 1905. Orça a receita e fixa a despesa do Estado no exercício de 1906.

_____ (1906). Lei n.º 281 de 17 de Julho de 1906. Orça a receita e fixa a despesa do Estado no exercício de 1907.

_____ (1908). Lei n.º 340 de 15 de Julho de 1908. Orça a receita e fixa a despesa do Estado no exercício de 1909.

_____ (1909). Decreto 2.537 de 09 de Outubro de 1909.

_____ (1911a). Lei n.º 397 de 21 de Julho de 1911. Sobre a instrução pública primária.

_____ (1911b). Lei n.º 398 de 21 de Julho de 1911. Orça a receita e fixa a despesa do Estado no exercício de 1912.

_____ (1913a). Lei n.º 436 de 19 de Julho de 1913. Revoga a Lei n. 307, de 21 de Julho de 1911, que entregou aos municípios a instrução primária e dá outras providências.

_____ (1913b). Lei n.º de 29 de Julho de 1913. Orça a receita e fixa a despesa do Estado no exercício de 1914.

_____ (1915). Lei n.º. 519 de 28 de Julho de 1915. Orça a receita e fixa a despesa do Estado no exercício de 1916.

_____ (1916a). Lei n.º 527 de 07 de Julho de 1916. Reorganiza a instrução primária no Estado.

_____ (1916). Lei n.º. 535 de 18 de Julho de 1916. Orça a receita e fixa a despesa do Estado no exercício de 1917.

_____ (1917). Lei n.º. 566 de 18 de Julho de 1917. Orça a receita e fixa a despesa do Estado no exercício de 1918.

_____ (1918a). Lei n. 631 de 02 de Agosto de 1918. Organizando o ensino primário.

_____ (1918b). Decreto n. 5.930 de 24 de Outubro de 1918. Regulamentando o ensino primário.

_____ (1918c) Lei n. 632, de 2 de Agosto de 1918. Orçando a receita e fixando a despesa do Estado de Goyaz no exercício de 1919.

_____ (1920). Lei n.668 de 28 de Julho de 1920. Orça a receita e fixa a despesa do Estado de Goyaz para o exercício de 1921.

_____ (1921a). Lei n. 694 de 27 de Julho de 1921. Autorizando o Governo do Estado a criar cinco grupos escolares.

_____ (1921b). Lei n. 697 de 27 de Julho de 1921. Orça a receita e fixa a despesa do Estado de Goyaz para o exercício de 1922.

_____ (1922) Lei n.712 de 10 de julho de 1922. Orçando a receita e fixando a despesa do Estado de Goyaz no exercício de 1923.

_____ (1923) Lei n.737 de 8 de agosto de 1923. Orça a receita e fixa a despesa para o exercício de 1924.

_____ (1924) Lei n.769 de 12 de agosto de 1924. Orça a receita e fixa a despesa para o exercício de 1925.

_____ (1925a) Decreto n. 8.538 de 12 de fevereiro de 1925. Regulamento e Programa de Ensino dos Grupos Escolares do Estado de Goyaz.

_____ (1925b) Lei n.797 de 10 de agosto de 1915. Orça a receita e fixa a despesa do Estado de Goyaz para o exercício de 1926.

_____ (1926) Lei n.818, de 3 de agosto de 1926. Orça a receita e fixa a despesa do Estado de Goiás para o exercício de 1927.

_____ (1927) Lei n. 845 de 4 de agosto de 1927. Orça a receita e fixa a despesa do Estado de Goiás para o exercício de 1928.

_____ (1928) Lei n. 874 de 2 de agosto de 1928. Orça a receita e fixa a despesa do Estado de Goiás para o exercício de 1929.

_____ (1929) Lei n.399, de 19 de agosto de 1929. Orça a receita e fixa a despesa do Estado de Goiás para o exercício de 1930.

_____ (1930) Decreto n. 10640 de 10 de fevereiro de 1930. Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goyaz.

Periódicos

ALBUM BRASILEIRO, 1927 (Museu de Morrinhos).

A INFORMAÇÃO GOYANA. 15 ago.1917; 15 nov. 1917; 15 jun. 1918; 15 dez. 1918; abr. 1921; ago. 1925; mar. 1929; jul. 1930.

CORREIO OFFICIAL: 13 dez. 1889; 19 jan. 1911; 23 nov. 1929; 03 abr. 1930; 05 abr. 1930; 06 maio 1930; 13 maio 1930.

GOYAZ: 07 jan. 1893; 22 ago. 1900.

O DEMOCRATA: 04 maio 1923; 22 abr. 1924; 13 ago. 1926; 11 nov. 1927; 14 jan. 1927; 12 jan. 1929; 14 jan. 1929; 19 jan. 1929; 09 fev. 1929; 02 nov.,1929.

Documentação manuscrita

GOYAZ, livro 946, Secretaria de Governo, Instrução Pública (1889-1890). Sala de documentação manuscrita. In: Arquivo Histórico do Estado: Goiânia.

GRUPO ESCOLAR CORONEL PEDRO NUNES. Livro n.15. Fundação do Grupo. 1924-1943. (Arquivo do Colégio Coronel Pedro Nunes: Morrinhos-Goiás)

MORRINHOS (1845-1874), cx.1. Seção de Documentação Avulsa. In: Arquivo Histórico do Estado: Goiânia.

_____. (1875-1879), cx.2. Seção de Documentação Avulsa. In: Arquivo Histórico do Estado: Goiânia.

_____. (1888-1894), cx.4. Seção de Documentação Avulsa. In: Arquivo Histórico do Estado: Goiânia.

_____. (1885-1899), cx.5. Seção de Documentação Avulsa. In: Arquivo Histórico do Estado: Goiânia.

_____. (1900-1909), cx.6. Seção de Documentação Avulsa. In: Arquivo Histórico do Estado: Goiânia.

_____. (1919-1920), cx.8. Seção de Documentação Avulsa. In: Arquivo Histórico do Estado: Goiânia.

_____. (1921-1929), cx.9. Seção de Documentação Avulsa. In: Arquivo Histórico do Estado: Goiânia.

_____. (1930), cx.10. Seção de Documentação Avulsa. In: Arquivo Histórico do Estado: Goiânia.