

Vera Lúcia Nogueira

**A ESCOLA PRIMÁRIA NOTURNA NA
POLÍTICA EDUCACIONAL MINEIRA**

1891/1924

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

Belo Horizonte, março de 2009

Vera Lúcia Nogueira

**A ESCOLA PRIMÁRIA NOTURNA NA
POLÍTICA EDUCACIONAL MINEIRA**

1891/1924

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Professor Doutor Luciano Mendes de Faria Filho.

Belo Horizonte, março de 2009

**A Escola Primária Noturna nas Políticas Educacionais Mineiras –
1891/1924.**

Vera Lúcia Nogueira

Tese apresentada, em 23 de março de 2009, à Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho
Universidade Federal de Minas Gerais/Orientador

Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas
Universidade Federal de São Paulo

Prof^a. Dra. Maurilane de Souza Biccás
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Miguel Gonzáles Arroyo
Universidade Federal de Minas Gerais

Não tenho por costume escrever prólogos ou preâmbulos precedendo as poucas e fracas produções literárias que até aqui tenho entregado à luz da publicidade. Entendo que as explicações, que aí se podem dar, as reflexões, que aí se expendem, não lhes podem atenuar os defeitos, nem realçar o mérito, que porventura tenham.

(Bernardo Guimarães, Folhas de Outono, 1883)

Agradecimentos

Este trabalho traduz um esforço de trazer à tona o fruto de uma construção que jamais teria sido possível não fosse a contribuição de várias pessoas. Pessoas que deixaram de fazer alguma coisa de suas vidas para me dedicar um pouco de atenção, para me ouvir falar... falar..., ou para me fazer lembrar de que a vida continuava a existir “lá fora”, longe do computador, ou que, se solidarizando com o ritmo que o trabalho de pesquisa me impôs, “seguraram a minha barra”. Os meus agradecimentos são para estas pessoas queridas que fizeram a diferença na minha vida:

Ao querido Irlen, companheiro na vida profissional, acadêmica e pessoal: sem você tudo teria sido bem mais difícil, obrigada!

Aos meus filhos: Filipe, que me lembrava de “dormir”; à Aline, pela ajuda no Arquivo Público Mineiro; ao Gabriel, companheiro das madrugadas. Obrigada por compreenderem e tolerarem a minha “ausência”!

À Diretoria da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Fumec: profa. Thaís Estevanato, prof. João Batista de Mendonça Filho; prof. Antônio Marcos Nohmi. Obrigada, pelo incentivo e apoio!

Às colegas doutorandas da Faculdade de Ciências Humanas da Fumec que me deram total apoio e que também estão vivendo esse processo tão importante: Valéria Resende, Coordenadora do Curso de Pedagogia; Simone e Maysa: daqui a pouco serão vocês! Ao meu querido colega Luiz, também na estrada: Força e energia!

Aos (às) demais colegas professores (as) da FCH/FUMEC, obrigada pelo incentivo!

Aos colegas e diretoras da E.M.F.M.G, pela compreensão e carinho, obrigada!

Aos professores e às professoras da FaE/UFMG, obrigada pelas contribuições à realização deste trabalho!

Tarcísio, Aninha, Isabel, Amelinha e Léo: obrigada pelo carinho e estímulo!

Aos colegas do meio acadêmico e, em especial, ao pessoal do GEPHE pelo compartilhamento das experiências, das incertezas, das reflexões e da alegria de poder estar entre pessoas amigas... Obrigada, pela convivência!

Aos colegas que desde o tempo do Mestrado dividem comigo esse espaço aconchegante da FaE: Charles, Jaqueline e José.

Às bolsistas de Iniciação Científica do Propic/Fumec, que me auxiliaram no Arquivo Público Mineiro: Joceli, Juliana, Soraia, Lídia e Alana. A contribuição de vocês foi fundamental! Obrigadíssima!

Ao inestimável orientador, Luciano Mendes de Faria Filho, que me acolheu no Programa, confiou no meu projeto e na minha capacidade de produzir história da educação. Pelo apoio, confiança, carinho e amizade, muito obrigada!

Por fim, aos meus pais e irmãos por não me cobrarem “ser mais presente”. Obrigada!

Obrigada aos anjos que sempre iluminam o meu caminho!

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar o processo de configuração da política educacional mineira para a população jovem e adulta trabalhadora no período de 1891 a 1924. Também objetiva compreender as implicações das reformas educacionais na definição e organização do ensino primário noturno desenvolvido pelo Estado, municipalidades, por particulares e por associações operárias. Contribuíram para o diálogo com as fontes documentais algumas das idéias ou conceitos desenvolvidos por autores como Roger Chartier, E. P. Thompson, René Rémond, Viñao Frago, Faria Filho, dentre outros. As principais fontes analisadas foram os anais do Congresso Mineiro; as legislações educacionais; os termos de inspeção técnica de ensino e relatórios das diretoras; as correspondências diversas, expedidas e recebidas pela Secretaria do Interior; os relatórios dos Secretários do Interior e Justiça; as mensagens dos Presidentes do Estado, dentre outras. Além dessas fontes foram utilizados também os jornais de época, como o órgão oficial do Estado, o jornal “Minas Gerais”; “O Operário”, da Liga Operária; “O Labor”, órgão de difusão da Confederação Auxiliadora dos Operários de Minas Gerais; e “O Confederal”, do Centro Confederativo do Estado. Foi possível constatar que a política educacional para atendimento aos trabalhadores mineiros foi se constituindo *pari passu* à construção da política de escolarização da infância mineira e que somente a partir da terceira década republicana os destinatários das políticas começaram a ser diferenciados de forma progressiva, principalmente, por meio da definição de uma idade escolar e de programas de ensino específicos para as escolas noturnas. Além disso, pode-se afirmar que a preocupação com a instrução primária dos trabalhadores ganhou espaço na agenda política do movimento operário mineiro e transformou-se em iniciativas concretas voltadas, principalmente, para os operários com idades superiores à idade escolar diurna. Destaca-se, porém, que a convivência intergeracional pode ser considerada uma das características do ensino noturno primário mineiro, bem como a ambigüidade na elaboração dos programas e o tratamento infantilizado nas instruções de ensino destinadas ao sujeito adulto que freqüentava as aulas noturnas. Pode-se ainda destacar, dentre outras, que a política de atendimento educacional aos trabalhadores mineiros contou com uma rede de instituições articuladas em torno do objetivo comum de instruir, levar as luzes à “pobreza envergonhada” do Estado.

Abstract

This work aims to analyze the configuration of the educational policy in the state of Minas Gerais for diligent population young adult in the period between 1891 and 1924. It also aims to understand the consequences of the educational reforms in defining and organizing the evening primary school developed by this State, municipalities, by private schools and workers' associations. Some ideas and concepts developed by authors like Roger Chartier, Norberto Bobbio, E. P. Thompson, René Rémond, Viñao Frago, Faria Filho, among others, have contributed to the dialogue with document sources. The main sources analyzed were the annals of the Minas Gerais Congress, the educational legislations, the technical inspection terms for teaching, and several board of directors' reports, several mails received and sent by the Department of the Interior, reports from the Secretaries of the Interior and of Justice, messages from the State Presidents, among others. In addition to those sources, newspapers from that time were also used, such as "Minas Gerais", the state official journal, "O Operário" from the Workers League, "O Labor", the diffusion organism from the Workers Auxiliary Confederation of Minas Gerais, and "O Confederal", from the State Confederative Center. It was possible to observe that the educational policy to serve workers from Minas Gerais was established *pari passu* with the building of the Educational Policies for Children from Minas Gerais, and that the policy beneficiaries only began to be differentiated in a progressive way from the third republican decade on, mainly by defining the scholar age and the specific teaching programs for evening schools. Besides that, it can be stated that concerns about the primary education of workers have gained space in the political agenda of the workers movement in Minas Gerais and have been transformed into concrete initiatives especially turned to workers with ages above the day-school age. The intergenerational contact may, however, be considered one of the characteristics of the evening primary-school teaching in Minas Gerais, as well as the ambiguity when programs are elaborated and the childish teaching instructions destined to adult individuals attending evening classes. It can also be highlighted, among other factors that the educational services policy to workers of Minas Gerais counts on a chain of institutions connected with a common goal of educating, bringing light to the "shameful poverty" of this State.

Résumé

Ce travail a pour objectif d'analyser le processus de configuration de la politique éducationnelle mineira pour la population jeune et adulte travailleuse des années 1891 à 1924. Il a également pour but de comprendre les implications des réformes scolaires dans la définition de l'organisation de l'enseignement primaire du soir développé par l'État, les municipalités, les particuliers et les associations ouvrières. Quelques-unes des idées ou concepts développés entre autres par des auteurs comme Roger Chartier, Norberto Bobbio, E. P. Thompson, René Rémond, Viñao Frago, Faria Filho, contribuèrent au dialogue avec les sources de documents. Les principales sources analysées furent les annales du Congrès Mineiro, les législations éducationnelles, les libellés d'inspection technique de l'enseignement et les rapports de directrices, les diverses correspondances, expédiées et reçues par la Secrétairerie de l'Intérieur, les rapports des Secrétaireries de l'Intérieur et de la Justice, les messages des Présidents de l'État, entre autres. On utilisa en outre des sources tirées des journaux de l'époque, comme l'organe officiel de l'État, le journal "Minas Gerais", "O operário" de la Ligue Ouvrière, "O Labor", organe de diffusion de la Confédération Auxiliaire des Ouvriers de Minas Gerais, "O Confederal", du Centre Confédératif de l'État. Il fut possible de constater que la politique éducationnelle au service des travailleurs mineiros, se constitua *pari passu* à la construction de la politique de scolarisation de l'enfance mineira et que c'est seulement à partir de la troisième décennie républicaine que les destinataires des politiques commencèrent à se différencier de manière progressive, surtout au moyen de la définition d'un âge scolaire de programmes d'enseignement spécifiques pour les cours du soir. On peut affirmer en outre que la préoccupation pour l'enseignement primaire des travailleurs occupa plus d'espace dans l'agenda politique du mouvement ouvrier mineiro et se transforma en initiatives concrètes tournées surtout vers les ouvriers dont la catégorie d'âge est supérieure à celle des enfants en âge scolaire et qui étudient de jour. On remarque cependant, que la convivialité intergénérationnelle peut être considérée comme l'une des caractéristiques de l'enseignement nocturne primaire mineiro, ainsi que l'ambiguïté dans l'élaboration des programmes et le traitement infantilisé des instructions d'enseignement destinées aux adultes qui suivaient les cours du soir. On peut ainsi remarquer, en outre, que la politique de service éducationnel des travailleurs mineiros disposa d'un réseau d'institutions articulées autour de l'objectif commun qui est d'instruire et d'apporter les lumières à la "pauvreté honteuse" de l'État.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

FIGURA 1	Vista da Fábrica do Marzagão e da Vila Operária no início do século XX	71
FIGURA 2	Pensionato	72
FIGURA 3	Posto de Saúde	72
FIGURA 4	Fábrica de Tecidos do Marzagão: Banda de música constituída pelos empregados	73
FIGURA 5	Grupo de escoteiros da Fábrica de Tecidos do Marzagão	73
FIGURA 6	Grupo de escoteiros executando serviços na Fábrica de Tecidos do Marzagão	74
FIGURA 7	Fábrica de Tecidos do Marzagão: seção de tecelagem	74
FIGURA 8	Fábrica de Tecidos do Marzagão: sala de fundição	75
FIGURA 9	Edificações: Fábrica de Tecidos do Marzagão	76
FIGURA 10	Sala de aula onde funcionava a aula noturna da Penitenciária de Ouro Preto, no final do séc. XIX.	113
FIGURA 11	Programa de ensino dos grupos escolares – leitura 1º semestre	234
FIGURA 12	Programa de ensino dos grupos escolares – leitura 2º semestre	235
FIGURA 13	Programa de ensino das escolas noturnas – leitura 1º e 2º semestres	236
FIGURA 14	Continuidade - Programa de ensino das escolas noturnas – leitura 2º semestre	237
FIGURA 15	Programa de ensino das escolas noturnas – Noções de higiene e urbanidade – 1º semestre	238
FIGURA 16	Programa de ensino das escolas noturnas – Noções de higiene e urbanidade – 2º semestre.	239
FIGURA 17	Diretoria da Liga Operária Mineira - 1925	257
FIGURA 18	Sede da Liga Operária Mineira em Belo Horizonte	258
FIGURA 19	Sede da Confederação Auxiliadora dos Operários do Estado de Minas Gerais - Belo Horizonte.	285
FIGURA 20	Fachada do edifício do Grupo Escolar Olegário Maciel prédio onde funcionou o G. E. Assis das Chagas, na Capital, no período de 1917-1967	325
FIGURA 21	Professoras e diretora do Grupo Escolar Assis da Chagas – década de 1920	359
QUADRO 1	Artigos relativos à obrigatoriedade escolar para os maiores de quatorze anos em Minas Gerais 1920/1924	188
QUADRO 2	Programa de ensino das escolas primárias mineiras - 1893	198
QUADRO 3	Programa único de ensino das escolas primárias mineiras - 1897	202
QUADRO 4	Programa de ensino para as escolas primárias mineiras - 1899	206
QUADRO 5	Horário e distribuição das matérias das escolas noturnas - 1912	217
QUADRO 6	Programa de ensino da Escola Noturna Feminina. Belo Horizonte - 1913	221
QUADRO 7	Horário das escolas singulares - adaptáveis às escolas noturnas - 1916	223
QUADRO 8	Horário e distribuição das matérias das escolas noturnas - 1918	226
QUADRO 9	Horário dos grupos escolares noturnos – primeiro ano do curso primário - 1925	230
QUADRO 10	Horário das escolas noturnas - 1925	231
QUADRO 11	Livros didáticos solicitados ao Estado pela escola noturna de Juiz de	

	Fora – 1911	328
QUADRO 12	Utensílios solicitados ao Estado pela escola noturna de Juiz de Fora - 1911	328
QUADRO 13	Livros e materiais didáticos enviados à Escola Noturna de Villa de Lagoa Dourada – 1912	332
TABELA 1	Número de escolas primárias em Minas Gerais – 1888-1891	114
TABELA 2	Número de escolas estaduais em Minas Gerais no ano de 1916	173
TABELA 3	Número de escolas estaduais em Minas Gerais - 1917	174
TABELA 4	Matrícula e frequência nas escolas estaduais de Minas Gerais - 1916	175
TABELA 5	Matrícula e frequência nas escolas estaduais de Minas Gerais - 1917	175
TABELA 6	Escolas estaduais em Minas Gerais - 1919	178
TABELA 7	Folha de pagamento dos vencimentos do pessoal contratado do Grupo Escolar noturno “Assis das Chagas” - Outubro de 1917	353
TABELA 8	Esperança de vida da população brasileira - 1910 a 1930	365
TABELA 9	Idade dos alunos matriculados no Grupo Escolar Noturno Assis das Chagas - 1938	368
TABELA 10	Relação da idade dos alunos matriculados no curso noturno masculino da Escola da União Operária Beneficente de Diamantina - 1912	370
TABELA 11	Idade dos alunos matriculados no curso noturno masculino da Escola da União Operária Beneficente - 1913	371
TABELA 12	Mapa dos alunos da aula noturna de Matta das Neves – 1917	372
TABELA 13	Idade dos alunos da Escola Noturna Operária de Belo Horizonte - 1912	373

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
	A temática da EJA na produção historiográfica	25
CAPÍTULO I	EDUCAÇÃO E TRABALHO: A CONVERGÊNCIA DOS INTERESSES EM TORNO DA NECESSIDADE DE SE PRODUZIR “HOMENS DE VIDA PRÁTICA E NÃO SÁBIOS”	48
1.1.	Congresso Agrícola, Comercial e Industrial de Minas Gerais (1903) e a educação do trabalhador	57
1.2.	A educação profissional do trabalhador na visão dos setores comercial, industrial e agrícola	62
1.2.1.	O setor comercial e a proposta de educação do trabalhador	62
1.2.2.	O setor têxtil e a instrução primária dos operários mineiros	64
1.2.3.	O ensino como iniciativa do setor industrial têxtil	66
1.2.3.1.	As escolas nas fábricas de tecidos mineiras	76
1.3.	Dos relatórios dos inspetores às escolas primárias das fábricas	79
1.4.	A formação profissional do trabalhador e o ensino agrícola	84
1.5.	A opção pela formação do operário do futuro	85
CAPÍTULO II	AS REFORMAS DO ENSINO PÚBLICO PRIMÁRIO COMO COMPONENTES DA POLÍTICA EDUCACIONAL MINEIRA	89
2.1.	O ensino primário na pauta da construção do Estado republicano mineiro	92
2.2.	A produção das reformas e a legislação educacional mineira	100
2.3.	Pressupostos subjacentes às reformas do ensino primário em Minas Gerais nas primeiras décadas do regime republicano	103
CAPÍTULO III	O PERÍODO DE CONTRAÇÃO DAS INICIATIVAS OFICIAIS DE CRIAÇÃO E MANUTENÇÃO DAS ESCOLAS NOTURNAS EM MINAS GERAIS (1891-1909)	109
3.1.	O legado do Império: as escolas noturnas na virada do século XIX	111
3.2.	A primeira reforma republicana do ensino público em Minas Gerais	117
3.3.	As implicações da Lei n. 41 no ensino primário noturno	122
3.4.	A segunda reforma da instrução primária da República	127
3.5.	Das críticas ao ensino surge uma nova reforma: a Lei n. 41 em debate	129
3.6.	Os debates sobre o Projeto n. 25: a polêmica em torno da extinção das escolas rurais e noturnas	132
3.7.	A regulamentação da Lei n. 281 e suas implicações no ensino primário noturno	145
3.8.	A tentativa de reverter o processo de extinção das escolas primárias: o Projeto de n. 53, de 1900	148
3.9.	A terceira reforma republicana (1906): civilização e modernidade na reinvenção da escola	153
3.10.	As implicações da Reforma de 1906 no ensino noturno e rural	157

CAPÍTULO IV	NOVOS CONTORNOS PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA TERCEIRA DÉCADA REPUBLICANA	160
4.1.	A construção de uma identidade para o ensino primário noturno	165
4.2.	O primeiro grupo escolar noturno do Estado e a especificação dos programas de ensino	170
4.3.	A obrigatoriedade escolar em questão: a Reforma de 1920	177
4.4.	A obrigatoriedade escolar dos jovens e adultos analfabetos	187
CAPÍTULO V	OS PROGRAMAS PARA O ENSINO PRIMÁRIO NOTURNO NAS REFORMAS DO ENSINO PÚBLICO DE MINAS GERAIS	191
5.1.	O método de ensino no projeto modernizador	193
5.2.	Um novo programa: mais prático e útil	200
5.3.	O primeiro programa específico para as escolas noturnas	212
5.4.	Os programas das escolas noturnas se distinguem na década de 20: os grupos e as escolas isoladas	228
5.4.1.	O programa dos grupos escolares noturnos	229
5.4.2.	O programa das escolas noturnas	230
5.5.	Os programas das escolas e grupos escolares noturnos: recorrências, ambigüidades e adaptações	232
CAPÍTULO VI	A MOBILIZAÇÃO OPERÁRIA EM MINAS GERAIS E AS INICIATIVAS DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA	242
6.1.	A questão social em Minas	247
6.2.	As associações operárias mineiras	253
6.3.	O I Congresso Operário Mineiro (1907) e a convergência das associações no Centro Confederativo dos Operários do Estado de Minas	261
6.4.	“Mãe do progresso”, “diretora da evolução”: a instrução primária como prioridade do movimento operário mineiro	267
6.5.	A Confederação Católica do Trabalho	275
6.6.	A Confederação Auxiliadora dos operários do Estado de Minas Gerais e a instrução primária dos trabalhadores	282
6.6.1	De Escola Operária a Grupo Escolar: a aspiração da Confederação para uma “classe sedenta de luz”	290
CAPÍTULO VII	FINANCIAMENTO E PRODUÇÃO MATERIAL DA ESCOLA NOTURNA MINEIRA	299
7.1.	“Quem pede a esmola é porque dela carece”: a questão das subvenções no Congresso Mineiro	301
7.2.	O ensino particular e as condições para a subvenção pública	309
7.3.	A produção material das escolas noturnas	314
7.4.	As solicitações dos professores das escolas noturnas	327
7.5.	Sobre livros, métodos de leitura e métodos de ensino na escola noturna mineira	335
7.5.1.	Os métodos sintéticos de leitura	336
7.5.2.	Os métodos analíticos de leitura	341
7.5.3	Os métodos utilizados nas escolas mineiras	343
7.5.4	Sobre os métodos de ensino	348
CAPÍTULO VIII	OS SUJEITOS ESCOLARES: OS/AS PROFESSORES/AS E OS/AS ALUNOS/AS DAS ESCOLAS NOTURNAS MINEIRAS	351
8.1.	Dona Maria da Glória de Moura Costa: de professora do curso	

	noturno a diretora do grupo escolar noturno	355
8.2.	Educação e trabalho na formação da identidade do/a aluno/a trabalhador/a	362
8.3.	Quem, afinal, freqüentava as escolas noturnas mineiras?	366
8.4.	Infreqüência e atrasos na escola noturna: conflitos entre os tempos do trabalho e da escola.	376
8.5.	Atraso e infreqüência nas escolas noturnas: sobre a incompatibilidade dos tempos	380
8.5.1.	A infreqüência como consequência da origem dos alunos e da representação social sobre a escola	388
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	393
	REFERÊNCIAS	400
	FONTES DOCUMENTAIS	414
	ANEXO 1	428
	ANEXO 2	429
	ANEXO 3	432
	ANEXO 4	433
	ANEXO 5	440
	ANEXO 6	450
	ANEXO 7	451
	ANEXO 8	452

INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre a história da educação de adultos em Minas Gerais e, como qualquer investigação que se volta para o passado, tem uma orientação dirigida por questões que se constituíram no momento presente. Questões que foram se manifestando a partir das leituras sobre o campo, outras que me acompanham ao longo da minha trajetória acadêmico-profissional¹. Sobre esse olhar retrospectivo e sua importância na escrita da história, Michel de Certeau já advertia que, “ainda que seja uma redundância é necessário lembrar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente” (2000, p. 34). E, na produção da história, o que se faz é nada menos do que extrair o que interessa do passado, a partir dessas questões, e produzir uma trama a partir do itinerário escolhido. Obviamente, nosso repertório não abarca todas as questões possíveis ou importantes, mas nos permitem conhecer e explicitar muitas coisas sobre o tempo passado. Sobre isso, Paul Veyne (1998, p. 39) nos diz que a história responde, sim, às nossas indagações, entretanto, como nosso “questionário” se coloca no tempo ele não comporta todas as perguntas, sendo preciso, pois, saber que perguntas fazer. Entretanto, até mesmo fazer as perguntas certas pode não ser algo tão fácil, segundo o autor. Isso

¹O contato com o campo da EJA remonta ao final dos anos oitenta, quando ingressei na Rede Municipal de Educação, em Belo Horizonte, como regente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir desse período, passei a atuar como professora dos anos iniciais e coordenadora pedagógica, como alfabetizadora de jovens e adultos e, também, como coordenadora de Cursos de Suplência e de projetos de alfabetização. Atualmente, atuo na formação docente no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Fumec, onde também leciono, dentre outras, as disciplinas de História da Educação, Educação de Jovens e Adultos e Organização Educacional: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, o que me coloca em constante desafio na compreensão e discussão dos aspectos históricos da educação básica. O meu envolvimento acadêmico teve início a partir de 1995, quando iniciei o Curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação - FaE/UFMG, habilitando-me em Supervisão Escolar e Educação de Adultos. De 2000 a 2002, no Mestrado do Programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG, realizei a pesquisa intitulada: “Mulheres adultas das camadas populares: a especificidade da condição feminina na busca de escolarização”, orientada pelo professor doutor Leôncio José Gomes Soares. Essa investigação teve como objetivo compreender os significados da busca de escolarização empreendida por mulheres adultas das camadas populares, no contexto das relações de gênero. Essa temática foi se constituindo interesse de pesquisa a partir do momento em que me deparei com um número considerável de mulheres, freqüentando as aulas dos cursos noturnos, nas escolas e nos projetos extra-escolares, nos quais trabalhei. Esse fato despertou-me a atenção e logo surgiram várias questões que culminaram no Projeto de Mestrado. Na realização da pesquisa, acompanhei a trajetória de cinco mulheres (entre 37 e 60 anos de idade) que se ingressavam pela primeira vez numa escola. Por meio de relatos orais pude conhecer um pouco da luta dessas mulheres para conseguir estudar: as dificuldades enfrentadas desde pequenas quando, praticamente todas, dividiam com os irmãos e irmãs, os afazeres domésticos e o trabalho rural; a reação do grupo social mais próximo a elas quando decidiram estudar, na idade adulta; as estratégias que todas elas construíram para se matricular na escola e, mais ainda, para lá permanecerem; bem como as implicações, decorridas do ingresso/retorno à escola, na vida pessoal e profissional desses sujeitos.

porque a “dificuldade da história está menos em encontrar respostas do que em encontrar perguntas” (VEYNE, 1998, p. 180). O que não significa dizer, também, que encontraremos todas as respostas às questões formuladas.

Assim, é com um olhar atual sobre a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) que destaco seus desafios, suas conquistas e suas indagações e, com um olhar retrospectivo tento estabelecer um diálogo inicial que possa auxiliar na compreensão de questões que se colocam como fundamentais para a compreensão de sua história e que, certamente, justifiquem o itinerário aqui percorrido.

A história da Educação de Jovens e Adultos brasileira vive, atualmente, um dos momentos mais proeminentes de sua trajetória em virtude da realização, no Brasil, do evento mundial mais importante para essa modalidade da educação: a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos - Confintea². A realização desse evento, pela primeira vez no Hemisfério Sul, confere ao Brasil um lugar de destaque na história da educação de adultos, o que se acredita, poderá influenciar positivamente no rumo das políticas educacionais brasileiras e tornar-se um importante desencadeador do processo de reconfiguração da EJA, reclamado pelos estudiosos dessa modalidade da educação, no país. Entendida como um dos grandes desafios, a reconfiguração da EJA significaria o reconhecimento dessa modalidade, por parte do Estado, como um campo específico de responsabilidade pública, que colocaria o país diante de outro grande desafio, que seria o de construir políticas que assumissem, de fato, a EJA como parte dos direitos humanos de jovens, adultos e idosos (ARROYO, 2005). Conseqüentemente, significaria também assumi-la como um dever do Estado, contrariando a lógica que tem sustentado a elaboração das políticas públicas para a EJA, cujas justificativas submetem-na a uma posição de subalternidade e de descaso, por parte dos formuladores das políticas. Lógica

²A Conferência intergovernamental, convocada e coordenada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), visa ao estabelecimento dos marcos internacionais para abalzar a formulação das políticas mundiais para a Educação de Adultos, determinando metas e objetivos a serem alcançados até o ano de 2020. A capital paraense, Belém, foi a escolhida pela UNESCO para sediar a Conferência, prevista para dezembro de 2009. O evento ocorre, com periodicidade média de doze anos e discute, desde 1949, ações diversas voltadas para a educação de adultos. Os encontros preparatórios à Conferência têm como tema geral “BRASIL – Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida”, e discutem os seguintes eixos: I- Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos; II- Estratégias didático-pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos; III- Intersetorialidade da Educação de Jovens e Adultos; IV- Educação de Jovens e Adultos no Sistema Nacional de Educação: gestão, recursos e financiamento. Todas as informações relativas à Conferência estão disponíveis em: < <http://portal.mec.gov.br> >. Uma síntese das Conferências anteriores pode ser encontrada em Soares e Silva (2008).

fundada na convicção de que a escolarização da infância é medida preventiva no combate ao analfabetismo adulto, permitindo, assim, a dispensa das políticas de escolarização básica para aqueles que, supostamente, estariam numa idade “não-própria” para se escolarizar e que, com o tempo, deixariam de existir.

Essa lógica vem permeando o pensamento social brasileiro no que tange a elaboração das políticas educacionais voltadas para a população adulta, desde o final do século XIX. O que muda é o tom dos discursos e a justificativa adotada, mas na essência, permanece a esperança de que, em algum momento, não mais será necessário se preocupar com a instrução, ou, em outros momentos, com a educação de pessoas adultas. Como exemplo, o flagrante discurso proferido pelo ex-senador Darcy Ribeiro³, uma eminente autoridade política e intelectual, nos anos setenta do século passado, corroborava esse pensamento ao afirmar que o analfabetismo brasileiro teria uma “solução natural”, pois, como residual, bastaria dar tempo ao tempo e não mais precisaríamos gastar com “essa causa”, pois os velhinhos morreriam logo em virtude de suas precárias condições de vida (ROMÃO, 2000, p. 42). No início dos anos 90, Paulo Renato de Souza, ao assumir o Ministério da Educação reafirmava que o grande problema do país não era o analfabetismo adulto e, sim, o das crianças; sendo assim não seria necessário investir na educação do primeiro porque ele já teria encontrado o seu lugar na sociedade, ocupando postos que não exigiriam alfabetização. Dessa forma, investindo na educação das crianças, em uma década não haveria mais analfabetismo adulto (IRELAND, 2004).

Fundadas nesse pensamento, as políticas educacionais da última década denotaram a preferência pelas crianças, inclusive quanto ao financiamento. Essa política, com ênfase no Ensino Fundamental, tinha como fim reverter os péssimos indicadores sociais do país. A idéia subjacente às decisões políticas ainda correspondia ao pensamento que se tinha há trinta anos, conforme se pode perceber nas palavras do ex-ministro da educação, Paulo Renato de Souza, ao justificar o investimento no Ensino Fundamental:

se nós interrompermos a produção de analfabetos, por termos melhorado o ensino fundamental, a taxa começa a cair rapidamente, pois a população envelhece, as pessoas mais velhas tendem a morrer e a média nacional

³ Proferido na 29ª reunião da SBPC de 1977, realizada em São Paulo e publicada no ano seguinte, no número I da revista *Encontros com a Civilização Brasileira*, com o título de “Sobre o Óbvio”.

melhora. Agora, o objetivo não deve ser esperar as pessoas morrerem para melhorar nossa média (SOUZA, 2001)⁴.

Quanto ao investimento na alfabetização dos adultos, a política federal privilegiou, na metade da última década, o financiamento a entidades privadas, pois de acordo com o citado ministro, “todo o programa de combate ao analfabetismo [era] feito de maneira terceirizada” (SOUZA, 2001). Dessa forma, a principal medida foi repassar a responsabilidade de alfabetizar os jovens e adultos a uma organização não governamental, por meio do programa Alfabetização Solidária. Ao avaliar essa medida, o citado ministro chegou a declarar:

Nós paramos com a fábrica de analfabetos. (...) Pela conjugação da melhoria da educação fundamental, acesso permanente da criança na escola e por uma ação dirigida com o programa Alfabetização Solidária, nós vamos chegar a erradicar o analfabetismo no final da década (SOUZA, 2001).

Como consequência dessa política de financiamento da educação, o que se constatou foi que “as demandas e necessidades educativas dos jovens e adultos, quando consideradas, [foram] abordadas com políticas marginais, de caráter emergencial e transitório, subsidiárias a programas de alívio da pobreza” (DI PIERRO, 2005, p. 1123-4).

Entretanto, a despeito do investimento e das expectativas, as estatísticas revelam que o propósito de “erradicação até 2010” não será atingido, pois, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do ano de 2007, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo da população com quinze anos ou mais de idade, girava em torno de 10,0%, o que representava ainda a existência de, aproximadamente, 14,1 milhões de analfabetos. Como se pode ver, a lógica que presidiu as reformas neoliberais no país, nas últimas décadas, priorizaram as políticas para as crianças do Ensino Fundamental, promovendo a marginalização da política educacional voltada para os jovens e adultos, restringindo a noção de “educação para todos” à educação básica de crianças e adolescentes, das camadas mais pobres da população. (DI PIERRO, 2000, 2005; TORRES, 2001⁵).

⁴ Em entrevista concedida à Folha de São Paulo de 27 de março de 2001, intitulada “Meta do governo é erradicação até 2010”. Folha de São Paulo, caderno de *trainees*.

⁵Na avaliação que Rosa Maria Torres (2001) apresentou sobre o cumprimento das metas estabelecidas na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (1990), a autora destacou o que denominou “encolhimento” de todas as metas que se transformaram em políticas focalizadas nos mais pobres dentre os mais pobres, praticamente em todos os países que participaram desse evento e que tentaram colocá-las em prática.

A reconfiguração da EJA ainda exigiria da parte do Poder Público a definição e a afirmação do tempo dos sujeitos jovens e adultos como tempo próprio dessa modalidade, afirmando, assim, de vez e distintivamente a identidade dessa modalidade da educação a ser assumida pelas políticas educacionais de modo a “garantir direitos específicos de um tempo de vida” que se distingue do tempo da infância (ARROYO, 2005, p. 21).

Essa reconfiguração da EJA esbarra até mesmo na norma que rege o país. Isso porque o não reconhecimento do tempo de vida adulta, como um tempo próprio para a aprendizagem, emerge dos termos enunciativos da própria Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que, no artigo 208, ao definir a educação como dever do Estado, discrimina e reafirma a existência de uma idade considerada “própria” para se aprender⁶. Entretanto, a despeito da concepção subjacente a esse preceito, esse reconhecimento, não se pode negar, é fundamental, pois define imperativamente quem são os destinatários dessa norma, ampliando, assim, a extensão do direito à educação aos jovens e adultos, que antes se encontravam marginalizados.

A mobilização em torno do reconhecimento da educação como “direito de todos, independente da idade”⁷, ganha maior visibilidade na última Conferência Mundial de Educação de Adultos (1997), que alertou para as suas implicações no âmbito das políticas públicas exigindo a adoção de medidas garantidoras das condições efetivas do seu exercício enquanto tal. Sobre esse direito, pronunciou-se:

Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997)

⁶Assim se expressa o inciso I do artigo 208: ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso “na idade própria”. (BRASIL, 1988).

⁷Essa concepção de educação não é, contudo, nova, pois já se encontrava na origem do modelo de organização da instrução pública do século XVIII, defendido pelo Marquês de Condorcet, que estabeleceu os princípios democráticos que fundam a escola moderna, pública, laica e gratuita. O relatório, expressão dos ideais iluministas da época, propunha uma instrução que abrangesse todas as idades da vida de forma que “os conhecimentos adquiridos na escola pudessem ser reavivados e mesmo atualizados por um projeto de formação continuada e permanente” (BOTO, 1996, p. 121). O conceito de educação permanente ressurgiu na agenda das Conferências mundiais de educação de adultos (Confinteas) a partir de 1949, sendo, entretanto, mais propriamente focado na Declaração de Hamburgo, documento elaborado na V CONFINTEA, em 1997.

Assumir a aprendizagem como um processo que se inicia com o nascimento coloca como imprescindível uma revisão das concepções que têm sustentado as políticas de EJA no país e, principalmente, uma definição conceitual de quem é, afinal, o sujeito dessa modalidade da educação. Entendida, hoje, como expressão da diversidade, a EJA tornou-se um espaço de relações intergeracionais, onde convivem sujeitos distintos, não apenas em relação à questão etária como também às questões étnicas, religiosas, gênero, etc⁸., cujas formas de expressão conflitam com padrões homogêneos, impostos pelas políticas públicas e, por isso, exigem um acolhimento das diversas temporalidades, tais como as juventudes, o tempo de vida adulta e de velhices.

Pode se afirmar que essa reconceitualização da educação de adultos iniciou-se com o reconhecimento da necessidade de incorporação do jovem, como sujeito dessa modalidade, em decorrência de sua presença maciça nos projetos, programas e escolas destinadas à educação de adultos. Essa presença levou ao reconhecimento do chamado “fenômeno social de rejuvenescimento da EJA”, destacado por diversos estudiosos do campo⁹. Pesquisando esse fenômeno, justamente no momento em que ele se sobressaiu como problema para a educação, Marques (1997, p. 64) constatou que essa presença se justificava menos pela busca de qualificação para o trabalho do que pelo reconhecimento da escola como “um espaço de sociabilidade e de troca de experiências que ultrapassam as dimensões do processo instrucional” gestando novas identidades coletivas. A partir de constatações como essa o conceito de juventude se impôs aos formuladores das políticas públicas que tiveram que incorporá-lo “como categoria social” fundamental no processo de elaboração dessas políticas e incluir os jovens, até mesmo, no nome da modalidade da educação (MARQUES, 1997, p. 65). Situações como essa nos levam a refletir sobre as bases de configuração do processo de escolarização dos adultos e a indagar sobre os sujeitos aos quais as escolas noturnas se destinavam no início de institucionalização desse processo. Afinal, quem freqüentava a escola noturna? Por ser noturna, a escola sempre acolheu aos adultos? A presença de gerações distintas nesse espaço pode ser considerada um problema recente?

⁸ Ver análise de Maria Clara Di Pierro (2005) e uma compilação de diferentes temáticas pesquisadas na EJA em Soares (2006).

⁹ Tais como: ARROYO (2005); DAYRELL (2005); LEÃO (2005); MARQUES (1997); PAIVA (2004); RIBEIRO (2004).

A história da educação nos mostra que, embora esse fenômeno tenha adquirido visibilidade recentemente, exigindo mudanças no delineamento das políticas que deveriam, a partir de então, reconhecer e assumir a identidade da EJA como um tempo próprio, tanto da juventude quanto da vida adulta, essa convivência intergeracional não é algo novo na história da educação de adultos¹⁰. Pode-se afirmar que, desde os anos finais do Império, as escolas noturnas atendem, indiscriminadamente, aos vários ciclos da vida, desde a infância à adulez, não somente em Minas Gerais, como também em outros estados brasileiros, não se constituindo, portanto, um fenômeno novo, mas, sim, um traço das permanências na trajetória histórica dessa modalidade da educação. A busca de um entendimento acerca das raízes históricas dessas questões, que se colocam na contemporaneidade como desafios conceituais para o campo da EJA, evidenciam as muitas continuidades, talvez maiores do que mudanças ou mesmo rupturas, no desenvolvimento dessas políticas. Quero dizer que existem questões que, muito embora se apresentem como novas ou contemporâneas e sejam reclamadas sempre com certo ar de originalidade, possuem um caráter secular, ou seja, vêm se constituindo dentro do processo de edificação histórico da educação, como é o caso dessa convivência intergeracional.

Se, hoje, a presença do jovem nas turmas de adultos é “quase sempre abordada sob a perspectiva negativa”, pois o jovem é tido como sinônimo de problema (DAYRELL (2005, p.54), no início do século passado a presença do adulto é que era, muitas vezes, deslegitimada no ambiente escolar, como ocorreu numa das visitas de inspeção à cadeira do sexo feminino noturno, de Juiz de Fora, em 1917, pelo inspetor regional Lindolpho Gomes. Demonstrando grande inquietação ao constatar a presença de alunas adultas junto a menores de dezesseis anos, na mesma aula, e ao verificar que a maioria, senão a totalidade das adultas era empregada no serviço doméstico, o inspetor sugeriu, em nome da preservação moral e higiênica das menores, que aquelas fossem eliminadas da matrícula “ficando somente as menores de 16 anos”, pois achava desvantajosa “semelhante proximidade, debaixo de todos os pontos de vista, inclusive o higiênico” (GOMES, 1917). Situações como essa podem servir para reafirmar um dos princípios que sustentavam a construção das políticas educacionais gestadas nos anos iniciais da

¹⁰ Também não é algo novo na história da educação, pois a separação dos alunos em séries regulares e em conformidade com as idades é parte da cultura escolar que vai se constituindo a partir do século XIX, conforme nos mostra, por exemplo, Ariès (1981).

República brasileira, de que a escola era o lugar privilegiado para a instrução e educação das crianças.

Outra questão importante a ser considerada refere-se à relação que se estabeleceu entre educação e trabalho. Questiona-se e rechaça-se, hoje, o pragmatismo e utilitarismo subjacente às iniciativas de educação de jovens e adultos, predominantes no mundo moderno, que se orienta exclusivamente para o mercado de trabalho, no qual esses se encontram inseridos precariamente ou, no mais das vezes, excluídos. Isso, em detrimento de propostas que considerem a educação como um processo integral de formação humana, na qual se inserem, também, os conhecimentos científicos e tecnológicos que não se resumem, contudo, à totalidade desse processo.

Pode-se afirmar, com isso, que vivenciamos um momento de questionamento dos argumentos que estiveram na gênese das políticas de educação do adulto, situada na transição do trabalho escravo para o assalariado, em fins do século XIX, quando as premissas básicas de ordem e progresso ancoravam-se na necessidade de posituação do trabalho e de civilização da população pobre, principalmente no pensamento liberal que via a escola como redentora dos males herdados do Império e que orientou o projeto de construção do Estado republicano democrático. A dimensão pragmática acompanha a proposição das reformas do ensino público desencadeadas a partir da alteração das relações entre o capital e o trabalho com o fim da escravidão e da mudança de regime político, justificadas em vista da necessidade de se formar o bom cidadão e trabalhador. Longe de haver consenso entre as elites¹¹ políticas e econômicas da época, a interpretação liberal subjacente à análise dessa relação, bem como à relação entre educação e sociedade nas últimas décadas do XIX, era a que responsabilizava a escolarização pela incorporação do povo à sociedade como cidadão e pela preparação dos jovens para inserir-se no moderno mundo do trabalho (ARROYO, 1982).

¹¹ O termo “elite” está sendo empregado nesta tese para designar a categoria dos principais grupos políticos e intelectuais envolvidos na elaboração e implementação das reformas educacionais que configuraram a política educacional mineira. Busco essa referência em Viscardi (2000) que a utilizou para analisar o comportamento das elites políticas mineiras na Primeira República e em Dulci, (1999) que a utilizou para estudar o jogo das elites empreendido pelos quatro principais segmentos envolvidos na elaboração de convergências estratégicas de modernização e desenvolvimento do estado de Minas Gerais: a elite política, a elite agrária, a elite empresarial urbana e a elite técnica.

O estudo da política de escolarização da população trabalhadora nesse período evidencia que a atuação do Estado esteve sempre articulada a outros setores da sociedade. O que significa pensar na consolidação da política de educação de adultos tendo como base as iniciativas de origem não-estatal, particulares, sindicais, religiosas e associativas. O que se percebe é que esse tipo de participação é sempre questionado, como podemos acompanhar nos debates atuais sobre a EJA, quando o reclamo do tipo de envolvimento do Estado com essa modalidade da educação assume caráter de denúncia. A análise das políticas públicas, especialmente a partir dos anos finais da década de oitenta do século passado evidencia o movimento de participação e reconhecimento efetivo da sociedade civil como parceira na discussão das políticas públicas para a EJA, no país. Desde a década passada exige-se, além da manutenção dessa condição, a efetivação do princípio político fundamental da gestão democrática, que é o compartilhamento das principais decisões para a área.

Essa rede de parcerias traz em sua origem o questionamento sobre as políticas para a educação do jovem e do adulto, a partir do que os estudiosos definem como “desobrigação” ou “descompromisso” por parte do Estado em relação à EJA¹². Essa “desobrigação” teria como uma de suas faces o tipo de envolvimento, ou de compromisso, que o governo deveria ter com essa modalidade, reclamado ainda mais a partir da Constituição de 1988. O que se questionava era o fato de que esse reconhecimento deveria implicar imediatamente na definição, como correlato, da figura da obrigação, ou seja, do sujeito do dever que é, no caso, o Estado sob cuja alçada está situada essa etapa da escolaridade (CURY, 2002). O que se questiona, entretanto, em termos de atendimento educacional aos sujeitos jovens e adultos é a existência e a permanência de uma política baseada na proposição de campanhas e programas, e que essa configuração política é que levou à ampla participação da sociedade civil e de grupos privados na concepção e manutenção de iniciativas diversas ligadas à

¹² Sobre essa forma de ação do governo, Sérgio Haddad e Di Pierro (2002, p. 109-10) criticam-na desde que se estabeleceu no Brasil o regime republicano federativo e a União foi chamada a “animar” as iniciativas. Sobre a situação do ensino nesse período, os autores assim se pronunciaram: “A nova Constituição republicana estabeleceu também a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada. Apesar do *descompromisso* da União em relação ao ensino elementar, o período da Primeira República se caracterizou pela grande quantidade de reformas educacionais que, de alguma maneira, procuraram um princípio de normatização e preocuparam-se com o estado precário do ensino básico. [...] Até esse período, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Isso só viria a ocorrer em meados da década de 1940. Havia uma preocupação geral com a educação das camadas populares, normalmente interpretada como instrução elementar das crianças”. (grifo nosso).

alfabetização de jovens e adultos, assumindo, assim, o que deveria ser responsabilidade do Estado (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Ao apontar as conseqüências dessa “desobrigação e progressivo abandono” da EJA, os estudiosos da área afirmam que foi exatamente essa forma de ação que levou a sociedade civil a se posicionar e a pressionar o governo no sentido de articular as iniciativas existentes no país, o que teria resultado na constituição de diversos Fóruns Estaduais e Distritais de EJA¹³ e, no âmbito do Ministério da Educação, na criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). (DI PIERRO, 2005; SOARES e SILVA, 2008). A criação da SECAD é considerada pelos estudiosos do campo como o divisor de águas entre o período da “desobrigação e o início de uma nova fase marcada pela busca de uma articulação nacional das políticas voltadas para a EJA”¹⁴ (SOARES e SILVA, 2008).

A postura reivindicativa atual, assumida pelos estudiosos, gestores e educadores, reunidos nos eventos nacionais sobre a EJA é o de que a sociedade seja considerada “colaboradora” na formulação coletiva de suas políticas. Isso nos coloca diante de uma nova situação, qual seja: o reclame dos representantes da EJA deixa de ser que o Estado a assuma, realmente, constituindo políticas públicas no sentido estrito da palavra, e incorpore a sociedade sob o princípio da colaboração. O que poderia ter gerado essa mudança de posicionamento político, ou conformação no campo? Seria o reconhecimento de que esse é um dos traços característicos das políticas para a EJA, no país?

¹³Jane Paiva analisa a atuação dos Fóruns de EJA destacando a grande contribuição que os Fóruns vêm oferecendo às discussões e formulação de políticas para essa modalidade. Segundo a autora o “grande mérito dos Fóruns é estar onde antes os atores da EJA não estavam, ou seja, concorrendo a recursos, aos cenários de discussões, marcando o lugar político da demanda social por EJA” (p. 2004, p. 37). Tomando como responsabilidade os compromissos assumidos pelo Brasil na V CONFINTEA, os fóruns de EJA se articularam em rede, em colaboração com instâncias governamentais no âmbito das três esferas, para acompanhar e insuflar a elaboração das políticas públicas para essa área da educação (DI PIERRO, 1997). Atualmente o país conta com 57 (cinquenta e sete) Fóruns de Educação de Jovens e Adultos entre estaduais e distritais. O primeiro deles foi criado no Rio de Janeiro, em 1996. O Fórum Mineiro de EJA foi criado em 1998 pelo Núcleo de educação de Adultos da FAE/UFMG. Sobre os Fóruns e Encontros de EJA no país, ver: FONSECA (2008); PAIVA (2004); SOARES (2003; 2004); SOARES e SILVA (2008).

¹⁴Essa nova fase é que teria possibilitado ao país a aprovação da candidatura à realização da VI Conferência, pela UNESCO. O reconhecimento internacional não é indicativo, porém, de que tenhamos, ao menos, consolidado as proposições da última Conferência e podemos afirmar, com bastante convicção, que a VI CONFINTEA, ainda se deparará no Brasil com questões históricas ainda não resolvidas, ou compreendidas pelos próprios governantes.

Posso afirmar que legitimar a sociedade civil como um dos agentes responsáveis pelas políticas para a EJA representa o reconhecimento de uma forma de atuação histórica na educação dos adultos mineiros que pode, inclusive, nos levar a inquirir e compreender melhor o que significa “desobrigação” ou “progressivo abandono” do Estado, para com essa modalidade. Isso porque a história da educação de adultos nos mostra que para o atendimento educacional aos adultos, especialmente pelas escolas noturnas, o Estado contava com uma ampla rede que incluía particulares, órgãos associativos, empresários e Igreja Católica, tendo como prática, em termos de financiamento, a destinação de subsídios na forma de auxílio pecuniário ou de materiais e utensílios escolares ou livros de escrituração e didáticos. Nesse caso, tornam-se bastante oportunas a identificação e a compreensão dos traços que delinearão a constituição das políticas educacionais para a EJA nos primórdios da República para a elucidação das complexas e intrincadas relações existentes entre o Estado, a sociedade civil e as políticas públicas de escolarização de adultos em Minas.

A temática da EJA na produção historiográfica

A realização de pesquisas e a produção de uma bibliografia voltada para essa modalidade da educação têm-se firmado, principalmente na última década, o que se deve ao crescente interesse das instituições acadêmicas pela temática, com a ampliação dos espaços de discussão sobre a EJA, em especial, com o crescimento dos programas de Pós-Graduação e surgimento de grupos de estudos e pesquisas, aliados à atuação da sociedade civil nessa modalidade e à constituição dos diversos Fóruns de EJA (SOARES, 2003, 2004; PAIVA, 2004).

Ainda que possamos constatar um avanço significativo no volume e na variedade de temáticas investigadas¹⁵, bem como uma abertura ao diálogo com outros campos, tais como a psicologia¹⁶, percebe-se que as pesquisas relacionadas à História da EJA ou ao ensino/escola noturna, especialmente em Minas Gerais, não conseguiram, ainda, atrair aos pesquisadores da história da educação¹⁷. Essa ausência de pesquisas sobre a

¹⁵ Variedade que inclui as questões de gênero (NOGUEIRA, 2002; SILVA, 1998), religião (OLIVEIRA, 2003), raça (PASSOS, 2004), juventude (LEÃO, 2005; OLIVEIRA, 2003; SPOSITO, 2000) e outros.

¹⁶ Ver OLIVEIRA (1999) e SZANTO (2006), por exemplo.

¹⁷ Os trabalhos que indicam uma inserção na história da educação de adultos ora se voltam para a compreensão do processo mais amplo de sua configuração (FREIRE, 1993; PAIVA, 1987), ora para os Programas ou Campanhas e suas conseqüências (AGUIAR, 2001; BARROS, 1995; DORNELES, 1990;

Educação de Jovens e Adultos no âmbito da História da Educação tem sido sentida nos eventos da área e no interior dos principais grupos de pesquisa do país que têm se dedicado aos estudos nessa área¹⁸. Faria Filho, há alguns anos analisando a produção histórica sobre a EJA, já advertia sobre a lacuna existente nessa área de investigação destacando que o que se sabe circunscreve-se às políticas e às campanhas de alfabetização ou ainda, à história de algumas instituições profissionalizantes. O pesquisador reconheceu que muito pouco se produziu “sobre as escolas noturnas abertas, desde o século XIX, para instruir jovens e adultos trabalhadores ou sobre as escolas organizadas pelo movimento operário para a educação da população trabalhadora analfabeta” (2003, p. 91-92).

Em outro balanço, da produção em História da Educação em Minas, Faria Filho, Gonçalves & Caldeira (2005)¹⁹, constataram situação semelhante. Mas, a ausência de estudos regionais sobre essa temática não é privilégio somente de Minas, como constatado no inventário das produções em História da Educação do estado de São Paulo, realizado por Vidal *et al.* (2005)²⁰. Ou ainda no inventário sobre o conhecimento produzido em História da Educação na região Sul, realizado por Bastos *et al.* (2002)²¹,

OLIVEIRA, 1989; SANTOS, 2007; SOARES, 1995), ou ainda para a influência de Paulo Freire na alfabetização dos adultos, especialmente a partir do método criado por ele (BEISIEGEL, 1972; SCOCUGLIA, 2000; 2003). No tocante às políticas públicas de educação básica de jovens e adultos, no período de 1985 a 1999, tem-se o trabalho de Di Piero (2000).

¹⁸Como, por exemplo, o Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação – GEPHE – da Faculdade de Educação da UFMG, que tem se destacado por seu investimento e produção na área. Da mesma forma, o NIEPHE - Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP.

¹⁹Os autores tomaram como referência “um mapeamento dos trabalhos publicados em Periódicos e Anais de Congressos, Reuniões Anuais e Encontros de Pesquisa, no período compreendido de 1985 a 2001. Do total de 117 trabalhos, apenas 4,2%, incluídos na categoria outros, privilegiaram as temáticas Idéias Pedagógicas, Educação Infantil, Educação Militar, Educação Colonial, Educação Rural, e Educação de Jovens e Adultos”. (2005, p.229).

²⁰ Trabalho realizado a partir da análise das pesquisas produzidas nas seguintes na USP, PUC-SP, Unicamp, Unesp e UFScar. Dos 541 trabalhos analisados, do período de 1952 até 2003, apenas três se ocuparam dessa temática.

²¹ No levantamento da produção, dos anos 80 e 90 nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, foram tomadas como base as quatro tendências da História da Educação propostas por Nóvoa (1997, *apud* BASTOS *et al.*): história dos atores educativos; história das práticas escolares; história das idéias pedagógicas e a construção social do discurso e história dos sistemas educativos. Na perspectiva dessas tendências foram estabelecidos como indicadores de análise: a periodização tradicional da história brasileira; os temas, dentre os quais se encontra o da educação de adultos; e a natureza da produção. Quanto aos temas não houve uma especificação que pudesse nos revelar o volume de trabalhos sobre a educação do jovem e do adulto ou sobre o ensino noturno, em especial. Numa análise de conjunto destacaram que os temas mais pesquisados foram: idéias pedagógicas, história das instituições educativas, profissão docente, disciplinas escolares, sistema escolar; além da ênfase nos níveis de ensino primário e secundário em detrimento do ensino superior.

onde foi possível constatar praticamente uma inexistência de trabalhos sobre a temática da educação de jovens e adultos.

Quando analisamos alguns dos estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, especialmente, nos capítulos que comportam uma seção com título: “revisão histórica; breve histórico ou história da EJA”, percebemos que há recorrência na demarcação do início dessa história entre as décadas de 20 a 40 do século passado²² e que pouco sabemos sobre as iniciativas existentes nos períodos anteriores. Isso porque ainda é bastante incipiente a produção que aborda essa temática numa perspectiva histórica, com destaque para alguns trabalhos relativos ao período imperial, como o de Mauricéia Ananias (2000) que estudou três escolas populares, fundadas em Campinas, no período de 1860-1889²³. E, também, os estudos de Alessandra Frota Martinez (1997) e Luiza Jesus Costa (2007) sobre educação popular na Corte Imperial²⁴; e de Galvão e Soares (2004) que trazem algumas informações sobre as iniciativas destinadas à alfabetização de adultos na Província de Pernambuco.

Esse conjunto de pesquisas tem mostrado a existência de uma diversidade de iniciativas destinadas à instrução de adultos que já aconteciam antes mesmo da publicação do Decreto de n. 7247, de 19 de abril de 1879, de Leôncio de Carvalho, criando cursos noturnos especialmente para adultos analfabetos. Foram iniciativas oficiais e de particulares que congregavam desde as associações filantrópicas, maçonaria, grupos religiosos aos cursos propostos por fazendeiros ricos, etc.; percebe-se também que há, na norma jurídica, especialmente, a de Leôncio de Carvalho, um destinatário concreto para essas iniciativas - os adultos. E é percorrendo a linha dessa configuração legal que adentro a República, e a partir da qual busco, principalmente no ordenamento jurídico produzido no novo regime, conhecer os projetos, os sujeitos e os rumos da educação dos adultos, no Estado de Minas Gerais, nas primeiras décadas do século XX.

Outros trabalhos abordam essa temática nos anos iniciais da República, tais como Souza (1991), que estudou o processo de escolarização formal das classes populares em

²² Ver, por exemplo: DI PIERRO; JÓIA e RIBEIRO (2001); FÁVERO (2004); HADDAD e DI PIERRO (2000); SZANTO (2006).

²³ São elas: a “Escola Corrêa de Mello”, de propriedade de uma associação denominada – Sociedade Corrêa de Mello; a “Escola do Povo”, pertencente a um fazendeiro da região e as “Aulas Noturnas”, da maçonaria.

²⁴ A primeira analisou os discursos relativos à instrução pública nas décadas de 1870 e 1880; e a segunda realizou estudo sobre as escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte no período de 1860 a 1889.

Campinas, na Primeira República, em particular na década de 20; Corrêa (1987) que estudou as influências do movimento anarcossindicalista e do ideário pedagógico libertário sobre a educação no Rio Grande do Sul, no período de 1895 a 1926. Mais recente destaca-se o trabalho de Barboza (2006), que analisou a Cartilha do Operário, de 1924, um dos primeiros materiais produzidos para a alfabetização de adolescentes e adultos operários, em São Paulo. Sobre Minas Gerais, destaca-se o trabalho de Soares (1995) que estudou as Campanhas de Educação de Adultos realizadas no país, a partir dos anos de 1940, e a implantação do Ensino Supletivo no Estado.

De modo geral, os trabalhos citados são fundamentais para um conhecimento sobre a temática da educação de adultos no país. Porém, especificamente sobre a pesquisa em Minas Gerais, persiste a carência de investigações de natureza histórica, voltadas para o estudo da inserção do sujeito adulto no ambiente institucionalizado da escola²⁵, principalmente no recorte temporal anterior à década de trinta do século XX. A maior parte dos estudos que privilegiam a escolarização ou a institucionalização da escola moderna no país, o faz tomando como referência a infância, considerada como destinatária das políticas de escolarização de massa.

O que pretendo mostrar nesta tese é que o processo de escolarização dos adultos trabalhadores, por meio da escola noturna, não se constituiu desvinculado da formulação da política de escolarização de massa cujo foco era a infância, ao contrário, foi se constituindo *pari passu* e como parte integrante dessa política, numa relação de diferenciação progressiva das proposições e prescrições ligadas à escolarização das crianças e incorporando, ainda que de forma ambígua, paradoxal e intermitente, os adultos como destinatário das ações e medidas que configuravam essa política. A opção pelas escolas noturnas deve-se à constatação de que, ao menos do ponto de vista normativo, eram essas as escolas destinadas aos sujeitos adultos analfabetos desde o período Imperial. Assim, o sujeito aqui considerado é aquele que frequentou a escola noturna, tanto a escola estadual, quanto a escola municipal, a escola da fábrica ou a escola da associação operária, nas três primeiras décadas do regime republicano, em

²⁵ O sujeito privilegiado nos estudos sobre a institucionalização da escola primária tem sido, de modo geral, a criança, como parte das investigações cujo objeto de estudo é a infância. Sobre um levantamento desses trabalhos, ver GOUVEA (2003); FONSECA (2003).

Minas Gerais. Esse é o quadro no qual se insere a proposta de realização deste estudo sobre a história da educação de adultos em Minas Gerais.

Esta pesquisa situa-se, portanto, no campo da historiografia da educação e tem como objetivo principal apresentar uma análise acerca do processo de configuração da política de educação dos adultos que foi se delineando em Minas Gerais, a partir dos anos finais do século XIX, e se consolidando ao longo das três primeiras décadas da República, na forma de instrução primária noturna desenvolvida por meio de iniciativas pública, particular e de associações de classe. A primeira diz respeito às iniciativas do Estado e das municipalidades; já a particular refere-se às iniciativas dos professores particulares e dos empresários mineiros, em especial, os proprietários de fábricas têxteis; e as últimas referem-se às iniciativas das associações criadas pelos operários mineiros. Podemos acrescentar ainda, como partícipe na tarefa de instrução e principalmente de educação da classe operária mineira a Igreja Católica, especialmente, a partir da terceira década do século XX.

A proposta é a de recuar um pouco mais nos marcos cronológicos já cristalizados pela literatura sobre o campo da educação de adultos, e contribuir para produção de um conhecimento que nos possibilite conhecer um pouco mais da história da educação dos adultos em Minas Gerais, na virada do século XIX para o XX. Considerando a produção científica da historiografia da educação, podemos afirmar que o recorte temporal não inova, posto que, com algumas exceções, a maior parte da produção historiográfica no país tem se concentrado na Primeira República, o que acabou reforçando a idéia de ausência e abandono da educação nos períodos anteriores e que tem levando diversos autores a enfrentar os arquivos provinciais em busca da reconstrução e da análise das iniciativas imperiais voltadas à instrução popular em Minas Gerais.

Sobre a demarcação temporal, vale a lembrança de Paul Veyne (1998, p. 27) quando afirmou que o “tempo das fontes” é que indica e pode promover mudanças de rumo no trabalho do historiador, pois foi exatamente nas fontes que buscamos elementos para determinar o início e o término desta escrita histórica. Nesse sentido, ao propor um estudo sobre a escola primária noturna na política educacional mineira, o marco inicial – 1891 - foi estabelecido por se referir ao momento em que o Congresso Mineiro iniciou as discussões acerca da primeira reforma educacional republicana. Com relação ao marco final – 1924 – refere-se à data de regulamentação da Lei n. 800, de 1920, relativa

à última reforma, por nós analisada. Contudo, estabelecer esse marco não significou que o tenhamos adotado como um critério rígido, visto que foi preciso recuar um pouco mais nos anos finais do século XIX para compreendermos o legado imperial, bem como as implicações da primeira reforma republicana na política de educação de adultos. Do mesmo modo, estabelecer o ano de 1924 não significou que não tenhamos percorrido a década e, em alguns momentos, até mesmo avançado na década seguinte como forma de fundamentar determinadas discussões, como será possível verificar ao longo deste trabalho.

Nesse sentido, o intento desta tese é o de contribuir para um conhecimento acerca da história da educação de adultos, nesse período histórico, no Estado de Minas Gerais. Pretende mostrar que, para além da simples preocupação ou enunciação discursiva, a instrução primária de adultos foi se consolidando, a partir do último quartel do período imperial, por meio de uma gama de iniciativas de natureza pública e particular, bem como de iniciativas promovidas por associações, caracterizando uma determinada forma de atendimento educacional, assegurada por uma ampla rede de relações sociais, que passa a se constituir e a se tornar parte das políticas educacionais para os adultos ao longo de décadas, permanecendo, inclusive, nos dias de hoje.

Nesse caso, estou considerando a hipótese de que em Minas Gerais, a partir da instauração do regime republicano, tenha-se desenvolvido uma política educacional que incorporou os adultos como destinatários, especialmente via instrução primária noturna, que contava, não apenas, com a participação do Estado, como também com a participação de particulares e de associações. E, ainda, que essa política, construída essencialmente por meio de reformas do ensino primário público, configurou-se em, pelo menos, dois momentos distintos, tomados em relação à significação que os procedimentos ou medidas normativas tiveram para a escolarização noturna dos adultos.

Quando se toma em consideração todo o período da Primeira República, os estudiosos da educação mineira são quase unânimes em apontar como de fundamental importância para o ensino público do Estado, as reformas de 1906 e de 1927. A primeira, por ser a responsável pela criação dos grupos escolares em Minas, e a segunda, por fazer parte do conjunto de reformas realizadas no país, sob a liderança dos escolanovistas (ARROYO, 1982; FARIA FILHO, 2001; GONÇALVES, 2006). Se, para o ensino primário em geral, os dispositivos legais que implementaram essas reformas são considerados os

mais significativos, no caso do ensino primário noturno, podemos destacar o Regulamento estabelecido pelo Decreto n. 3191, de 09 de junho de 1911, que regulamentou a Lei n. 533, de 24 de setembro de 1910, como um dos dispositivos mais importantes para a conformação da escola noturna, destinada aos adultos, em Minas Gerais, na medida em que estabeleceu diretrizes de uma política específica para o atendimento ao segmento adulto da população, exercendo uma grande influência na configuração de um tipo diferenciado de ensino para um sujeito específico.

Vale destacar que a análise da formulação da política educacional mineira, recortada em dois momentos, é assumida aqui como uma opção metodológica que objetiva dar inteligibilidade ao relato sobre o processo que se diferencia ao longo do período estudado. Esse recorte, entretanto, não se fez de maneira aleatória, mas foi estabelecido a partir da problematização e da análise do *corpus* documental disponível, o que não elimina a possibilidade de outras leituras e outros entendimentos. Na interrogação das fontes documentais procurei encontrar “os acontecimentos”²⁶ favorecedores da distinção geracional cujo sujeito adulto fosse tomado como ordenador dos discursos. Nesse caso, esses “acontecimentos” foram os “elementos significativos” tomados na organização desses momentos, permitindo uma passagem “da desordem para a ordem”, dando inteligibilidade ao texto histórico (CERTEAU, 2000, p. 103).

O primeiro momento, que corresponde às duas primeiras décadas da República, delimitado pelo período de 1891 a 1909, tem como principal característica a contração das iniciativas oficiais de criação e manutenção das escolas noturnas legadas pelo Império. Para análise desse período foram tomadas três das principais reformas realizadas nas duas primeiras décadas da República, exatamente no primeiro mandato de cada um dos presidentes do Estado de Minas Gerais, a saber: a Reforma de 1892 (Lei n. 41, de 3 de agosto), sob a presidência de Afonso Augusto Moreira Penna; a de 1899

²⁶ Não se trata do acontecimento na perspectiva da história tradicional (*histoire événementielle*) discutida por Peter Burke (1992). Mas, o acontecimento é aqui tomado na relação com o *fato*, na perspectiva de Paul Veyne (1998) e de Michel de Certeau (2000, p. 103) para quem o “acontecimento” tem a função de recortar “para que haja inteligibilidade” e o fato é entendido “como aquele que preenche para que haja enunciados de sentido”. O acontecimento, segundo o autor, “não explica, permite uma inteligibilidade. É o postulado e o ponto de partida – mas também o ponto cego da compreensão”, por surgir da indagação: “deve ter acontecido alguma coisa”. Nesse sentido, o acontecimento é “o que não se compreende; é o suporte hipotético de uma ordenação sobre o eixo do tempo”. Para Paul Veyne (1998, p. 46), “os acontecimentos não são coisas, objetos consistentes, substâncias; eles são um corte que realizamos livremente na realidade, um aglomerado de procedimentos em que agem e produzem substâncias em interação, homens e coisas”. A tarefa do historiador, nesse caso, é a de separar, “nas testemunhas e documentos, o acontecimento tal como ele o escolheu”.

Lei n. 281, de 16 de setembro), na presidência de Francisco Silviano de Almeida Brandão, e a Reforma de 1906 (Lei n. 439, de 28 de setembro), sob a presidência de João Pinheiro da Silva.

Esse período, que inaugura a política educacional republicana, implementada por meio das primeiras reformas de ensino primário, comporta um quadro de contração das iniciativas oficiais de criação e de manutenção das escolas noturnas, ocasionada pelo cumprimento das medidas restritivas relativas à classificação, quantificação, localização e distribuição geográfica das escolas primárias mineiras. Essas medidas se justificavam pela crise econômica que o Estado atravessava naquele momento, conforme expresso na Mensagem que abriu a Primeira Sessão, da Terceira Legislatura do Congresso Mineiro, no ano de 1899, apresentada pelo Presidente do Estado, Dr. Francisco Silviano de Almeida Brandão, a 15 de junho de 1899. Nessa mensagem, o Presidente apresenta um quadro não muito animador sobre a situação financeira do Estado, em nome da qual o Congresso é convocado a propor uma nova reforma do ensino público. Nesse caso, o acontecimento que determinará as medidas da reforma do ensino público primário e normal é a crise por que passava o Estado. Assim, tendo como pano de fundo a crise econômica, o movimento de contração das iniciativas do governo estadual apóia-se na proposta de descentralização política e de estímulo à criação de escolas pelas municipalidades, em vista da autonomia outorgada pela Constituição de 1891²⁷.

O que ocorre então é que as medidas restritivas abriram uma possibilidade de atuação municipal em relação à criação de escolas primárias, levando algumas municipalidades, juntamente com a iniciativa particular, a assumir essa empreitada, o que não se efetivou, evidentemente, de forma tranqüila, sem contestação, pois acabou determinando, a apresentação ao Congresso Mineiro de dois projetos de lei, com intuito de resolver e suprir a carência de escolas primárias noturnas, provocada pela política educacional. Os projetos foram arquivados e o teor de ambos foi resgatado nos termos da legislação da

²⁷ Sobre a autonomia, relativa à instrução primária, Wenceslau Gonçalves Neto, assim comentou: A Constituição de 1891, apesar de não se estender sobre a questão local, assegura em seu artigo 68 a autonomia municipal, que deveria ser regulamentada pela legislação estadual. [...] Logo em seguida à promulgação da Constituição Estadual, foi aprovada a Lei n. 2, de 1891 [...] que reservava às Câmaras Municipais ampla liberdade de ação, não podendo o governo estadual, pelo artigo 76, “intervir em negócios peculiares ao município, senão no caso de perturbação da ordem pública”. Entre outros, os poderes garantidos aos municípios, pelo parágrafo segundo do artigo 37 determinava que as Câmaras poderiam deliberar “Sobre a instrução primária e profissional: criando escolas, provendo-as com professores idôneos” (2008, p. 5)

Reforma de 1906, quando se inaugura um novo momento na produção política da história da educação dos adultos mineiros.

Algumas indagações orientam a análise desse período, tais como: o que aconteceu que levou à diminuição drástica do número de escolas noturnas no alvorecer da República? Qual é o lugar da instrução e da educação dos adultos na política educacional desse período? Como educação e trabalho se articulam nos primórdios da República? O que leva o Estado a extinguir as escolas rurais e noturnas nesse mesmo período? Que direção assume a política educacional desse período e orientada por quais pressupostos? Qual é o tratamento conferido ao ensino noturno nas discussões que produzem as reformas educacionais mineiras? Quem é o destinatário da política educacional nas primeiras décadas do regime republicano?

No segundo momento, correspondente à terceira década da República, a política de educação de adultos vai adquirindo novos contornos e, por isso, considero-o bastante significativo para a história da educação de adultos em Minas. Esse período evidencia a formulação de uma política educacional, ao menos em tese, preocupada com o seu destinatário. Dentre as medidas que considero mais relevantes, pode-se citar o decreto de regulamentação da Lei de n. 533, de 24 de setembro de 1910: Decreto de n. 3.191, de 09 de junho de 1911, promulgado sob a presidência de Júlio Bueno Brandão.

A partir desses atos legais teve-se, progressivamente, a construção e a determinação de dispositivos normativos que visavam a assegurar a especificidade dos cursos noturnos, desencadeando, assim, uma melhor definição da política educacional dos adultos. Dentre as principais medidas, podem ser citadas a definição de uma faixa etária escolar própria aos cursos noturnos, a tentativa de se estabelecer a obrigatoriedade de ensino aos jovens e adultos analfabetos, bem como o estabelecimento de programas, específicos para as escolas e grupos escolares noturnos, além da racionalização dos tempos escolares, com a determinação de quadros de horários e de distribuição das matérias constantes dos programas. Nesse período, tem-se ainda a criação do primeiro grupo escolar noturno do Estado (1917). Toda essa produção específica denota um processo de organização da escola pautado por uma ordem racionalizadora que se configura, de acordo com Faria Filho (2000, p. 70), como “uma das marcas mais fortes do processo de construção e imposição de uma nova forma e cultura escolares”.

Esse momento pode ser considerado como fundamental na configuração da política de educação de adultos, em Minas, por apresentar indícios de construção de uma nova representação de escola noturna e de aluno, que é percebida e entendida, pelos textos oficiais, como sendo distinta, dando início a um processo gradual de construção de uma identidade própria para essa escola e seu público²⁸. O que não quer dizer que esse processo se conclua no período investigado, ao contrário, o que posso afirmar é que ele apenas se inicia no segundo momento. Algumas questões orientaram a ordenação desse momento, tais como: quais os acontecimentos que permitem distinguir esse momento do anterior? Em que medida essa diferença imprime um rumo distinto na formulação e implementação da política de educação de adultos em Minas? Que acontecimentos ordenam o discurso de construção da distinção geracional? Quem é o destinatário das políticas educacionais desse momento?

Vale destacar, que a determinação legal de formulação da política educacional não implica numa construção direta, ou seja, o fato de se impor os dispositivos legais não significa que os sujeitos que produzem a escola, ou os que são os destinatários das medidas, acatem-nas de forma submissa e correlata, pois a produção da escola também se dá por atos de burlas, de questionamentos e de insubordinação por parte daqueles que se encontram no extremo oposto das deliberações. Em vista disso, este trabalho procurou, sempre que foi possível, confrontar os dispositivos normativos com o que, de fato se fazia, não para avaliar a eficácia das reformas, mas sim, para conhecer as implicações desses dispositivos no cotidiano das escolas noturnas, do período. Não nos foi possível evidenciar os modos de apropriação desses dispositivos, tendo em vista a ausência de uma documentação que nos permitisse ter acesso aos principais sujeitos do ato educativo: aluno e professor. Sobre esse último, pouco se sabe, e um pouco procurei

²⁸ A noção de representação, desenvolvida por Chartier (1998) torna-se bastante pertinente à análise proposta por nos permitir compreender a construção da realidade enquanto processo contraditório que envolve os diferentes grupos sociais que compõem uma sociedade. A identidade pode ser compreendida, “como resultando sempre de uma relação de força entre as representações” construídas e difundidas por esses diferentes grupos, bem como pela “representação que cada grupo faz de si mesmo, portanto à sua capacidade de fazer com que se reconheça sua existência a partir de uma exibição de unidade”, como grupo social. (p. 75) Nesse caso, abre-se uma dupla possibilidade de compreensão dessa identidade, por meio do confronto entre as representações construídas pelas elites políticas e intelectuais mineiras e a representação que os sujeitos que freqüentaram a escola noturna faziam de si mesmos, possíveis de serem apreendidas nos discursos mobilizados pelos diversos grupos sociais. Trata-se de compreender esse processo como “luta de representações” que “incorporam as divisões da organização social” e têm existência “na medida em que comandam atos”. Nesse caso, as representações coletivas podem ser consideradas como “matrizes de práticas que constroem o próprio mundo social” (p. 72).

conhecer, tendo conseguido, tão-somente, deixar mais indagações para futuras investigações.

O encontro do aluno, sujeito da escola noturna, se deu por intermédio do conjunto de representações que se construiu sobre ele, nos e pelos discursos, elaborados e difundidos por aqueles que ocupavam o lugar social de produção da organização escolar por meio dos atos normativos firmados por meio de práticas educativas que colocavam em ação princípios ordenadores, expressos nos programas de ensino, nos livros de leitura, nas instruções que acompanhavam os programas, nos mapas de matrículas, etc. Em função disso, procuramos compreender como se deu a produção desses programas e conhecer quais os saberes e conhecimentos a que os sujeitos, frequentadores das escolas noturnas, estariam autorizados a receber.

Tomamos, ainda, a escola como mediadora na produção da identidade do aluno, ordenada pelos saberes, conhecimentos, pela própria definição de uma idade escolar adequada. Por isso, a análise da escola, com sua distribuição, hierarquização e ordenação dos tempos e dos espaços; das práticas pedagógicas; da distribuição e da avaliação das aprendizagens, dos códigos de condutas, dos valores, dos rituais; enfim, de toda a organização da vida escolar, pôde ser considerada fundamental para o entendimento da conformação da escola para atender aos sujeitos que, por definição, estariam “fora da idade escolar”, ou então, a conformação dos sujeitos para essa escola.

No campo das práticas educativas, outra forma de termos acesso aos alunos, como sujeitos concretos que frequentaram as escolas, é por meio dos mapas de matrículas, enviados pelas escolas noturnas à Secretaria do Interior, principalmente as escolas subsidiadas pelo Governo mineiro²⁹. Os mapas, localizados no Fundo da Instrução Pública, no acervo da Secretaria do Interior, nos trouxeram algumas informações importantes, principalmente relativas à idade dos alunos, ao ano do curso em que se encontravam e, em alguns casos, ao aproveitamento escolar, e à profissão de seus pais.

²⁹ Sabe-se bem que o acesso a documentos produzidos por alunos é uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos historiadores da educação, pois, normalmente, esses documentos não eram arquivados, e os poucos que foram pertencem a arquivos particulares, muitas vezes de difícil acesso.

Foi, também, no campo retórico e discursivo de constituição das políticas que esses sujeitos foram nomeados, indicados, construídos e ganharam visibilidade³⁰. Nessa direção, para o estudo das representações sobre o aluno adulto, tornou-se necessário considerar a produção discursiva dos diversos grupos sociais do período histórico considerado. Nesse caso, destacam-se as elites políticas e intelectuais que estiveram à frente da produção e condução das políticas educacionais e do governo do Estado.

Procuramos, assim, pensar a construção dessa identidade de aluno a partir de um duplo movimento: o de nomeação, por parte do discurso do outro, e o de auto-reconhecimento de si mesmo enquanto tal. O discurso comporta a materialização das formas de vida numa sociedade, afirma Hugo Mari (2000, p. 17), entendê-lo, nas circunstâncias mais diversas, significa compreender o que somos [...]; significa, também, compreender como nos conduzimos na sociedade e como a percebemos. Nesse sentido, procuramos encontrar os elementos que nos permitissem compreender a produção dessa identidade e, como veremos, identificamos a condição de classe como principal constituinte da identidade de aluno, do sujeito que freqüentava a escola noturna.

Este estudo se realiza no encontro entre a História da Educação, a História Cultural e a História Política, cujo objeto será analisado à luz das suas contribuições, seja no uso de seus conceitos ou nas recomendações para o trato das fontes documentais. O processo de institucionalização da escola, como objeto de estudo, faz parte do movimento de reorientação da produção historiográfica e, em especial, da produção da História da Educação, sustentada pelas contribuições teórico-metodológicas da História Cultural que têm possibilitado o estudo e a compreensão de novos - ou a retomada de “velhos” - objetos de investigação.

³⁰ Nesse caso, assumir como possível a compreensão da construção de uma realidade social por meio das representações implica em romper com o “conceito de sujeito universal e abstrato” (CHARTIER, 1988, p. 25). Nesse sentido, a categoria “adulto” como possível destinatário das políticas, não está sendo compreendida como uma etapa universal e associada a características comuns a todos os sujeitos, independente dos aspectos históricos e culturais nos quais os sujeitos são produzidos. Mesmo porque, a universalização retira qualquer possibilidade de percebemos a singularidade dos sujeitos e a sua produção como um processo histórico-cultural circunscrito às peculiaridades históricas e sociais. Isso não significa, vale ressaltar, que a intenção desta pesquisa tenha sido a de apreender como cada sujeito individual se constituiu ou se apropriou da escola mas, sim, de apreender a construção desse sujeito, enquanto um grupo cultural específico, que freqüentava os cursos noturnos definidos pela legislação escolar ou pelas associações de classe como cursos para adultos, ou seja, como um grupo cultural específico produzido no interior das relações sociais mediadas pela escola.

Inserida nesse movimento de reorientação encontra-se também a História Política, que se vê marcada pela “incorporação de elaborações teóricas e metodológicas das ciências sociais” e traz à cena duas vertentes predominantes: uma que se desenvolve a partir da “renovação dos enfoques sobre objetos tradicionais [...] como organizações estatais, instituições e movimentos políticos”, e outra que “baseia-se não apenas na utilização de enfoques novos, mas também na exploração de novos objetos, desconhecidos pelas análises políticas clássicas [que] se concentram em torno dos conceitos de imaginário, simbologia e cultura”. (MOTTA, 1996, p.83-4). Dentre esses novos objetos encontram-se “poderes, saberes enquanto poderes, práticas discursivas, instituições, partidos, eleições, manifestações, opinião pública (...) e associações” (VEIGA, 2003, p. 23). Nessa perspectiva, busco apreender no campo político (BOURDIEU, 1989) mineiro as tensões, as manifestações, as negociações, as opções e as iniciativas voltadas para a educação dos trabalhadores mineiros, colocadas em prática pelos diversos atores que dessa prática se ocuparam, desde o início do século passado. Nesse sentido, integrada a esse movimento de interlocução com a História Cultural, a pesquisa compreendeu a história da educação dos adultos mineiros, a partir da análise da atuação dos diversos grupos sociais que pensaram e concretizaram iniciativas de instrução e educação, destinadas a esses sujeitos, ampliando dessa forma as condições de interpretação dos discursos, das experiências concretas e das motivações políticas, desses diferentes grupos.

A educação nessa perspectiva foi considerada como uma das dimensões “da conformação cultural de uma sociedade e como um dos indicadores das diferentes relações nela estabelecidas”, não sendo tomada, portanto, como uma dimensão isolada, à parte, mas sim, vinculada a aspectos de natureza diversa, sejam eles políticos, econômicos, sociais, religiosos ou culturais (FONSECA, 2003, p. 54). Destaca-se ainda, que a compreensão da produção de uma história da educação se dá a partir da atuação política de sujeitos diversos (alguns anônimos e outros de relevância social), seja na produção de um ordenamento jurídico-normativo ou na execução de um conjunto de dispositivos que tornam ou não viável a implementação de políticas de base estatal. Nesse movimento, o que se pretendeu fazer foi olhar a produção da escola noturna mineira pela ótica de quem produzia os ordenamentos e de quem tinha que, ao menos em tese, cumpri-los; não significando, porém, que todos cumprissem o que se prescrevia. Não se trata, então, de afirmar que todas as normas estabelecidas pelas

reformas, entendidas como proposições normativas e prescritivas, tenham resultado em eficácia (BOBBIO, 2005), ou seja, que tenham sido cumpridas tal como previstas, pois o que as práticas cotidianas das escolas noturnas mostravam era uma relação não linear, e de não-submissão às prescrições e às condições efetivas de concretização das proposições instituídas pelo poder estatal.

Para quem se dedica ao estudo das políticas educacionais, a observação de Veiga (2003) torna-se bastante pertinente ao chamar a atenção para o fato de que não se pode problematizar esse processo descolado de uma discussão acerca da organização do Estado, sendo, portanto indispensável, problematizar

no caso da organização do Estado brasileiro, como desenvolveram-se as práticas políticas de institucionalização dos saberes elementares, no sentido de observar em que medida rompem ou continuam as práticas anteriores; ou ainda, de que maneira é possível compreender a organização escolar no período como componente da organização de Estado e das novas configurações das relações de poder (p. 38)

E o Estado que se configura no período considerado nesta investigação é aquele que articula escolarização à civilização, de modo que a educação e a instrução assumem centralidade na constituição da civilidade, da ordem e do progresso (FARIA FILHO, 2003). Dessa forma, a noção de escolarização (FARIA FILHO, 2001), fundamental a este trabalho, permite operar com um quadro analítico que compreende tanto os processos quanto as políticas referentes à organização do ensino noturno, por meio de instituições públicas, particulares e de associações, cuja finalidade era a de difundir a instrução e a educação aos trabalhadores mineiros. Essa concepção de escolarização materializa-se por meio de um sistema normativo próprio do Estado moderno³¹ que não pode ser compreendido apartado das alterações e implicações econômicas, sociais e

³¹ Segundo Norberto Bobbio (2005, p. 31-32), a centralização da produção dos ordenamentos jurídicos pelo Estado é abordada pela teoria estatalista cujas características principais são o monopólio da produção dos ordenamentos e a formação do poder de coação, originados na constituição dos Estados modernos. Esses surgem com o fim da sociedade medieval e rompem com a pluralidade de ordenamentos existentes, tais como os ordenamentos jurídicos universais relativos à Igreja e ao Império, bem como os ordenamentos particulares ligados aos feudos, às corporações e às comunas. Esse rompimento levou à eliminação ou absorção de tais ordenamentos por meio do processo de “monopolização da produção jurídica” e, ao mesmo tempo da formação de um “poder coativo” centralizado. Outra teoria, chamada de institucionalista e que surgiu em reação ao estatalismo, revaloriza e defende os ordenamentos particulares valendo-se do conceito de pluralidade de ordenamentos jurídicos e do conceito de instituição, “considerando como instituição até mesmo a relação entre duas pessoas”. Nesse caso, estou me valendo da primeira noção ao considerar como condutores das políticas educacionais os ordenamentos jurídicos estabelecidos pelo Estado, muito embora reconheça também a existência de ordenamentos de outras instituições, como entidades de classe e a Igreja Católica.

políticas, ocasionadas pelas alterações das relações de trabalho e de mudança de regime político do país.

Integrando esse quadro analítico, a abordagem não pode fugir à consideração da participação do movimento operário na configuração da política de instrução dos adultos mineiros. Para esse movimento, ainda nascente no início do século passado, a instrução primária era considerada condição *sine qua non* para a solução da “questão social”³², pois, somente por meio da saída do obscurantismo em que se encontravam os operários mineiros seria possível superar os preconceitos, a “indolência”, reconhecer e reivindicar os seus direitos. Nesse sentido, tentar apreender dos discursos produzidos pelas diferentes associações de classe, que aglutinaram os operários mineiros no período, nos colocou diante de um dos grupos sociais, ou poderíamos até mesmo dizer, do único para quem a instrução primária e a educação do trabalhador adulto se constituía como um problema legítimo, capaz de mobilizar os operários e entrar na pauta de reivindicação do movimento operário mineiro, transformando-se em ação, em iniciativas concretas de fundação de escolas noturnas e, até mesmo, em luta política para criação de um grupo escolar noturno somente para os operários.

Como será possível perceber em diversos momentos desta tese as expressões “trabalhadores” e “operários” se farão presentes. Em alguns momentos, os documentos tratam de distingui-las, como no caso de uma das principais associações de classe criadas no início do século XX em Minas, a Confederação Auxiliadora dos Operários do Estado de Minas Gerais. Para essa associação, o operário era definido como sendo aquele que exercesse “a profissão de carpinteiro, marceneiro, alfaiate, pedreiro, tipógrafo, pintor, colchoeiro, tintureiro, sapateiro, seleiro, cabeleireiro, carroceiro, empregados de fábricas, padeiro, confeitoiro, ourives, ferreiro e serralheiro, mecânico, bombeiro, trabalhadores em lavoura, marmoristas, etc.”³³.

Por outro lado, para o Presidente do Estado, Fernando Mello Vianna, o que mais existia em Minas Gerais eram os trabalhadores rurais, e não “operários”, visto que, “estando mais que tudo agrícola, o trabalhador rural, entre nós, não se pode ser chamado [...] de

³² O movimento operário mineiro, inspirado nos escritos dos autores alemães Marx e Engels, refere-se à “questão social” como “questão operária” ou “proletária”, deslocamento conceitual, com forte conotação política, assumido pelos autores a partir de 1848, com o acirramento da luta de classes. (CASTELO BRANCO, 2006).

³³ Constituição da Confederação Auxiliadora dos Operários do Estado de Minas Gerais, 1911, p.4- 5.

operário, dado que a sua situação é, na maior parte das fazendas do interior de Minas” a de meeiro, que tem a sua própria roça, a sua juta de bois e seus galináceos, vivendo num regime de semi-dependência em relação ao patrão (1925, p. 1237). Na década de 1930, ao se referir aos trabalhadores brasileiros, o deputado Lindolfo Collor distinguia-os como “proletariado urbano e rural”.

Para E. P. Thompson (2001), a introdução da fábrica no mundo moderno, em especial da primeira, a de tecelagem, teria possibilitado o nascimento da categoria operário, ao qual denominava “operário industrial” (p. 16). Para o autor, a idéia de que os operários teriam formado “o Núcleo do Movimento Trabalhista”, antes de 1840, na Inglaterra, era discutível, pois antes disso, vários outros tipos de trabalhadores “de pequenas oficinas”, como, “sapateiros, tecelões, seleiros e fabricantes de arreios, livreiros, impressores, pedreiros, pequenos comerciantes e similares”, já estavam se organizando e compartilhando suas idéias e organização³⁴ (2001, p. 16). Pode-se perceber, nesse caso, a distinção entre operários e trabalhadores, sendo, aqueles, os sujeitos que trabalhavam nas fábricas, e os demais, os trabalhadores. Sobre a distinção entre a classe operária e classe trabalhadora, o autor destaca que, “muitos autores preferem o termo classes trabalhadoras, que enfatiza a grande disparidade em *status*, conquistas e condições no seio da mesma expressão polissêmica” (THOMPSON, 2001, p. 17).

Compartilhando de opiniões semelhantes, para Robert Castel (2003, p. 190), o operário é uma categoria moderna de trabalhador que surgiu com o advento da Revolução Industrial, equivalendo, portanto, ao trabalhador que vende sua força de trabalho ao dono de indústria. Nesse caso, existiria “um verdadeiro proletariado nascente em certas concentrações industriais: das manufaturas, das artesanais, das fiações, das fábricas, das minas, das forjas” (2003, p. 194). Ao trabalhador que se encontrasse na situação descrita

³⁴ Segundo E. P. Thompson, a formação da classe trabalhadora inglesa, enquanto formação social e cultural, resultou de um longo processo iniciado no final do século XVIII. O ponto de partida foi a organização de pequenas agremiações de correspondência, como a Sociedade Londrina de Correspondência (SLC), fundada em 1792. Durante o primeiro encontro da SLC, “após terem jantado pão, queijo e cerveja [...] fumado seus cachimbos com um pouco de conversa sobre a dureza dos tempos e o alto preço de todas as coisas necessárias à vida... veio à tona o assunto que o reunira – a Reforma Parlamentar”. Por cinco noites seguidas a nova sociedade debateu a questão que deu origem a toda mobilização posterior: “nós que somos artesãos, lojistas e artífices mecânicos, temos algum direito a obter uma Reforma Parlamentar”? (THOMPSON, 1987, p. 15-16). Determinando que teria o número de membros “ilimitado” deu início ao “término de qualquer noção de exclusividade”, voltando as costas “à identificação secular entre direitos políticos e direitos de propriedade” (p. 20). A nova “sensibilidade”, cultivada ao final do século XVIII pela “classe média vitoriana e as classes médias dominantes inglesas”, surgida logo após a Revolução Francesa, pode ser considerada como “primórdio da ‘questão social’”.

por Mello Vianna, poderia ser atribuída a expressão operário-camponês; àquele que alugasse a sua força de trabalho por um tempo, denominaria operário-agrícola; porém, à “plebe das cidades”, chamaria “trabalhadores de certas profissões” (CASTEL, 2003, p. 193).

Assim, reconhecendo e não desconsiderando, de forma alguma, a historicidade das expressões “trabalhadores” e “operários”; não me limitarei à restrição conceitual, ou seja, mesmo entendendo que a expressão - “trabalhadores” ou “classe trabalhadora” – possa ser utilizada para fazer referência ao conjunto maior dos sujeitos que disponibilizam no mercado a sua força de trabalho; enquanto a expressão “operários”; estaria mais ligada ao sujeito que vende sua força de trabalho ao industrial, estarei utilizando-as sem prendê-las a essa rigidez conceitual e de acordo com os documentos consultados.

Na produção da história do movimento operário mineiro, soma-se a esse grupo social, a Igreja Católica, com o seu projeto institucional de reestruturação católica, principalmente, no tocante à questão da organização do trabalho, sob os auspícios da Encíclica *Rerum Novarum*³⁵, compondo o quadro no qual se articulam as iniciativas de escolarização de adultos em Minas Gerais. A contigüidade da Igreja com o movimento operário imprimiu novos rumos à educação dos adultos mineiros, principalmente a partir de 1920, quando da criação da Confederação Católica do Trabalho.

Em vista dessas considerações, resta um apontamento sobre as principais fontes utilizadas neste trabalho: os documentos oficiais, tais como as legislações educacionais, as leis, os decretos e os regulamentos, disponíveis no acervo da Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. É nessa legislação que se encontram as prescrições relativas às questões de organização do ensino: condições de matrícula, idade escolar, organização e divisão dos tempos, critérios para admissão dos docentes, os programas e

³⁵ A Encíclica *Rerum Novarum* é o principal marco do catolicismo social e a primeira Encíclica Social a ser publicada, em 1891, pelo Papa Leão XIII. O seu tema central é a crítica à exploração dos trabalhadores. Apesar de criticar o liberalismo, por enfatizar o individualismo em detrimento dos valores sociais e do bem comum, não defende o socialismo, ao contrário adverte sobre os seus males e defende a propriedade privada, como um direito do ser humano. Seus princípios foram tomados como base na construção da legislação trabalhista, por defender, dentre outras, a intervenção do Estado, na relação entre patrões e operários; o direito de associação dos trabalhadores; salários mais justos, etc. Fez também crítica veemente ao excesso das horas de trabalho, bem como aos abusos praticados às mulheres e crianças operárias. A doutrina social nascida com a *Rerum Novarum* também é chamada de catolicismo social, doutrina social dos católicos ou escolas de doutrinas sociais católicas.

matérias escolares, etc.³⁶, indispensáveis para se conhecer a idealização de uma forma escolar de funcionamento da educação. Entretanto, cabe aqui a ressalva de que a compreensão da lei por si só, não nos permite apreender todo o jogo político, de disputa e negociação em meio ao qual a legislação é engendrada e, em função disso, fundamental foi a utilização dos Anais do Congresso Mineiro para a compreensão da gênese da lei³⁷. Como diz Saviani, “a única maneira eficaz de esclarecer o significado do produto é examinar o modo como foi produzido e, por isso, examiná-lo nos permite compreender o seu significado político” (2002, p. 2). O que significa compreender as políticas educacionais na relação com o contexto político, econômico e social no qual essas foram articuladas pela via jurídico-normativa, contemplando não somente o texto final da lei, como também, e principalmente, os debates, os embates, as divergências e as opções do legislativo e do executivo na produção dessas políticas. Por meio dessa análise relacional torna-se possível a compreensão ampla da configuração do espaço político no qual os diversos grupos sociais colocam em prática as suas estratégias de luta, de disputas e nas disposições que comandam essas estratégias e as chances objetivas de concretização das mesmas. Um político relacionado ao poder; não qualquer poder, mas sim, aquele entendido como “uma modalidade da prática social, ou como o lugar de gestão da sociedade global” (RÉMOND, 2003, p. 35-36). É nesse espaço, portanto, de gestão do social e de relações de poder, onde se encontram distintos grupos sociais que lutaram para a manutenção, conservação ou transformação da estrutura

³⁶As análises do tipo de fonte privilegiadas nos trabalhos sobre as políticas educacionais brasileiras mostram um farto uso das legislações educacionais, desde constituições brasileiras, decretos e legislação complementar, e regulamentadora (SANFELICE, 2004; SAVIANI, 1998; VIEIRA e FREITAS, 2003).

³⁷A coletânea organizada por Osmar Fávero (2001) nos oferece vários trabalhos nessa perspectiva, pois apresenta vários estudos que tomaram as discussões, no entorno da produção das leis, como um instrumento para se compreender a configuração dada à educação, no país. A exemplo, o estudo de Antônio Chizzotti, nos permite compreender o lugar ocupado pela educação, imediatamente após a Independência, nas discussões sobre a Constituinte de 1823. O autor considerou as “propostas de lei, as indicações e os decretos, assim como os usos, o estilo e o conteúdo dos discursos” como reveladores “das orientações políticas e culturais” que delinearão a “organização jurídico-política” do país. (CHIZZOTTI, 2001, p. 31). Nessa mesma coletânea, encontram-se outros trabalhos importantes sobre a educação: na Constituinte de 1823, no Ato Adicional de 1834, na primeira Constituinte Republicana; na Constituinte de 1946, dentre outros. Um traço que distingue esses trabalhos é a referência e a recorrência aos debates de produção das leis. Um outro estudo, nessa mesma perspectiva (e que deu origem ao artigo publicado na citada coletânea) é o de Carlos Roberto Jamil Cury (2001), sobre o Governo Provisório e a Constituinte de 1890. Nesse trabalho, o autor recorre às discussões realizadas pelos constituintes durante os debates que definiram a elaboração da primeira Constituição da República. O autor revela como foram as discussões sobre o federalismo, o voto feminino e do analfabeto, a laicidade, etc., destacando o lugar conferido à educação na Constituinte.

social, que procurei compreender as diferentes propostas, ações e iniciativas de educação da população adulta mineira³⁸.

Diversos outros documentos, localizados no Arquivo Público Mineiro, constituíram o *corpus* documental desta pesquisa e se tornaram fundamentais para a compreensão da produção da escola mineira. Por isso, privilegiei o acervo do “Fundo da Secretaria do Interior” (Série 4: Instrução Pública)³⁹, onde foi possível extrair diversos documentos: os termos de inspeção técnica de ensino e relatórios das diretoras⁴⁰; as correspondências diversas, expedidas e recebidas pela Secretaria do Interior, tais como ofícios; atos dos Secretários, requisição de materiais escolares, pedidos de subvenções; atas de exames; avisos dos Ministérios do Interior; correspondências relativas aos grupos escolares; requerimentos e despachos; declarações; pedidos de documentos; nomeações e autorizações. Dentre os documentos pesquisados se encontram também os relatórios que os Secretários do Interior e Justiça enviavam aos Presidentes do Estado, anualmente. Sobre a importância desses documentos como fonte para a investigação, tomo de empréstimo as palavras de Gonçalves (2007), quando diz que os relatórios “mais que informar a situação da sua pasta deixavam entrever posições particulares sobre o que eles [Presidentes] pensavam e, ainda, prescreviam idéias sobre o que concebiam a respeito do mundo, da política, da educação, dentre outras” (p. 8).

³⁸Ao propor uma análise que privilegie os discursos como portadores e constituintes de uma representação de sociedade, de sujeitos, de estratégias, enfim de uma realidade social, tomo como pressupostos os referenciais metodológicos da análise do discurso de influência francesa cujo objeto é o discurso do tipo escrito. Nessa, o discurso é considerado como prática de linguagem que medeia a relação entre o homem e a sua realidade natural e social constituindo-o e à sua história. Por isso, toma em consideração os processos e as condições de produção da linguagem, ou seja, relaciona a linguagem à sua exterioridade, considerando assim, o discurso como um objeto sócio-histórico, dimensionado no tempo e no espaço das práticas dos homens (ORLANDI, 2001) Dessa forma, o discurso aqui está sendo entendido como praticado social e textualmente por comunidades discursivas diversas, isto é, tanto por grupos, como “instituições e relações entre agentes”, quanto por “tudo o que estes grupos implicam no plano da organização material e modos de vida” (MAINGUENEAU, 1997, p.56).

³⁹ Vale destacar, que a pesquisa nesse Fundo é um trabalho bastante lento e moroso, pois além da documentação ser volumosa, a maior parte dos documentos está manuscrita, alguns com uma grafia perfeita e legível, e outros, praticamente, não nos permitem decifrar do que tratam. Muitas vezes, o produto de um dia inteiro ou parte dele foi apenas a anotação do código do documento, o ano e o livro no qual se encontrava. A despeito do trabalho solitário e vagaroso a leitura desses documentos tem o poder de nos conduzir no tempo e nos levar aos primórdios da implantação da escola primária mineira, nos permitindo vivenciar a complexidade do processo de construção da escola moderna com todas as suas vicissitudes, além de perceber também a importância de cada um dos sujeitos que assumiram a tarefa de construção dessa escola: alunos, professoras, diretoras, inspetores e secretários.

⁴⁰Com relação aos relatórios dos inspetores e das diretoras, diversos pesquisadores têm destacado a sua importância para a compreensão de um momento crucial na história da educação, pois, se por um lado os relatórios dos inspetores comportam as orientações, recomendações e avaliações dos trabalhos realizados pelas diretoras e professoras, por outro, o das diretoras se apresentam como portadores das reivindicações da materialidade que tornaria possível cumprir aquilo que foi estabelecido e que está sendo avaliado pelos inspetores. Isso nos coloca exatamente no meio da dinâmica de construção da escola.

Outras fontes produzidas nesta investigação foram os jornais de época, considerados “como uma importante estratégia de construção de consensos, de propaganda política e religiosa, de produção de novas sensibilidades, maneiras e costumes” (FARIA FILHO, 2002, p. 134). Assim, a Hemeroteca Histórica também foi um local privilegiado para a coleta de dados⁴¹. Um dos periódicos consultados foi o órgão oficial do Estado, o jornal “Minas Gerais”, que por sua própria natureza expressa e veicula os discursos oficiais, autorizados pelo Poder Público. Como contrapartida aos discursos oficiais, a imprensa operária⁴² também se constituiu importante fonte na tradução das aspirações, dos projetos, das representações, etc. da camada operária mineira. Destaco então alguns dos jornais porta-vozes dos operários que contribuíram com esta pesquisa por conter informações sobre os cursos e aulas noturnas mantidas por associações operárias, no início do século passado, além dos discursos relativos à educação, ao Estado, ao movimento operário, aos direitos dos trabalhadores, enfim, de uma percepção do cenário da época.

Com o nome de “O Operário”, Belo Horizonte contou com três jornais. O primeiro porta-voz do associativismo na Capital foi o jornal “O Operário”; de inspiração socialista, que surgiu por ocasião da criação da Liga Operária, em 15 de julho de 1900, e foi dirigido pelo italiano Donato Donati, considerado “vanguardeiro de todos os movimentos em prol do proletariado” (LINHARES, 2005, p.75). O segundo, de propriedade do sr. Olímpio Neto Caldeira, foi fundado a 15 de novembro de 1903, também como representante dos interesses do operariado; e o terceiro que ficou sob os cuidados da Confederação Católica do Trabalho (CCT)⁴³, a partir de 19 de junho de

⁴¹ Importante também para a coleta foi a digitalização dos jornais pertencentes à Coleção Linhares, pela Biblioteca Universitária da UFMG, disponibilizados em: <<http://linhares.eci.ufmg.br/index.php>>. Destaco também a importância do acervo digitalizado do Arquivo Público Mineiro, “constituído por documentos produzidos e acumulados por órgãos da Administração Pública de Minas Gerais e por arquivos privados, abrangendo desde o século XVIII até o século XX. Além de manuscritos e impressos, reúne mapas, plantas, fotografias, gravuras, filmes, livros, folhetos e periódicos”. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/>.

⁴² Considerada filha da Revolução Industrial e do desenvolvimento do capital industrial, a imprensa operária pode ser caracterizada sob vários pontos de vista, dentre eles o do emissor, se produzida por operários; o do receptor, se dirigida prioritariamente ao público operário; o da mensagem, se tomada a partir de seu conteúdo, voltado aos problemas enfrentados pelos operários. Mas, também, pode ser aquela produzida por indivíduos socialmente não pertencentes à classe operária, ou ainda à imprensa partidária ou sindical (FERREIRA, 1988).

⁴³ A atuação da CCT foi amplamente divulgada pela imprensa mineira, tanto no jornal “O Operário” como também em outros jornais, criados pela própria Igreja Católica, com o objetivo de promover a restauração católica no Estado. São eles: “O Horizonte” (1923) e o seu substituto “O Diário” (1930) e, posteriormente, o jornal “Vida Nova” (1937), fundados por Dom Antônio dos Santos Cabral. Os jornais encontram-se no acervo da Hemeroteca e da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

1920. A partir de então, “O Operário” mesmo defendendo os interesses da classe, transformou-se em outro jornal, com outros princípios, pois passou a difundir os ensinamentos da Igreja Católica, baseados na Encíclica *Rerum Novarum*. Como órgão de difusão da Confederação Auxiliadora dos Operários de Minas Gerais, o jornal “O Labor”, fundado em 1905, como importante meio de comunicação entre a classe operária e o Estado. Outro jornal importante para a pesquisa foi o porta-voz do movimento operário, criado logo após o Congresso Operário de 1907, pelo Centro Confederativo do Estado, o Jornal “O Confederal”.

No cruzamento das citadas fontes e de outras que ganharão visibilidade ao longo deste trabalho foi possível produzir uma escrita a partir da trama que se desenrolou em Minas Gerais, ao longo das três primeiras décadas da República. Vale a consideração, como adverte Paul Veyne (1998) de que são as fontes que mostram o caminho, o itinerário a ser seguido e com quem realizar o diálogo na produção da trama histórica. Todavia, não se pode esquecer que as fontes são lacunares e não nos oferecem a totalidade dos fatos e dos acontecimentos, mesmo porque “em história [...] é impossível mostrar tudo” (p.43) e, sendo subjetiva, mas não arbitrária essa produção, cada historiador escolhe livremente o seu itinerário de modo que “nenhum historiador descreve a totalidade desse campo, pois um caminho deve ser escolhido e não pode passar por toda parte”, sendo assim, “nenhum desses caminhos é o verdadeiro ou é a História” (p. 45), mas, tão-somente, tramas narradas conforme as escolhas do historiador.

Nesse sentido, a trama narrada nesta tese se apresenta organizada em oito capítulos. No primeiro, cujo título é “Educação e trabalho: a convergência dos interesses em torno da necessidade de se produzir ‘homens de vida prática e não sábios’”, busquei evidenciar o lugar ocupado pela educação escolar, na virada do século XIX, quando as elites mineiras se mobilizavam para resolver a questão da transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado, e nos anos iniciais do século XX, quando uma forte crise econômica imprimiu um rumo específico à política educacional mineira, que se voltou para o atendimento ao setor agrícola em detrimento dos demais setores, incluindo-se aí o setor industrial têxtil, pioneiro na manutenção de escolas primárias para os operários.

No capítulo II, intitulado “As reformas do ensino público primário como constituintes da política educacional mineira”, o objetivo foi salientar os elementos que se destacaram na produção das reformas republicanas, entendidas como medidas

fundamentais na construção da política educacional das primeiras décadas do regime republicano. Para isso, procurei apreender dos discursos dos legisladores e dos Secretários do Interior, o sentido conferido às reformas, bem como as principais preocupações que influíram nas decisões políticas adotadas pelos reformadores mineiros.

No capítulo III, que tem como título “O período de contração das iniciativas oficiais de criação e manutenção das escolas noturnas em Minas Gerais (1891-1909)”, e também no capítulo IV, intitulado “Novos contornos para a política de educação de adultos na terceira década republicana”, o objetivo foi evidenciar como se processou a produção e elaboração da política educacional mineira ao longo das três primeiras décadas da República. Para essa abordagem foram tomados, principalmente, os Anais do Congresso Mineiro e analisadas as discussões das principais medidas concernentes à organização do ensino público primário e suas implicações no ensino noturno.

Em vista da relevância que os programas de ensino adquiriram na proposição das reformas implantadas na terceira década republicana, e bem assim, na configuração do ensino primário noturno, no capítulo V - que tem como título: “Os programas para o ensino primário noturno nas reformas do ensino público”-, procurei entender como foram produzidas as representações sobre os sujeitos aos quais se destinavam os saberes autorizados e difundidos pela escola. Saberes esses entendidos como elementos conformadores da política educacional e, bem assim, da identidade do aluno da escola noturna. Os programas de ensino das escolas noturnas nos colocam diante de ambigüidades e contradições da política educacional mineira, revelando um processo de construção encharcado dos princípios pedagógicos mais modernos, difundidos no seu tempo em concordância com o pensamento pedagógico da época, do qual sobressaem a infância como fundamento de construção e de organização das práticas e dos discursos relativos à escola.

No capítulo VI, que tem como título, “A mobilização operária em Minas Gerais e as iniciativas de instrução primária”, busquei realizar uma reflexão sobre as iniciativas desenvolvidas pelas associações operárias com intuito de disseminar a instrução primária entre os trabalhadores mineiros. Para isso, procurei compreender o lugar conferido à instrução e à educação no movimento operário e analisar de que forma essas iniciativas se concretizaram no interior das principais associações de classe do Estado,

com ênfase na atuação da Confederação Auxiliadora do Estado de Minas Gerais que se destacou na luta pela educação dos trabalhadores mineiros.

Como parte da política educacional mineira, o Estado subvencionava aos particulares, às municipalidades e às associações que se dedicassem à difusão da instrução primária e, por isso, muitas foram as escolas noturnas que se beneficiaram dessa medida, que poderia se consubstanciar na forma de auxílios pecuniários ou de materialidade para as escolas. Por isso, no capítulo VII, denominado “Financiamento e produção material da escola noturna mineira”, a intenção foi, por um lado, compreender os mecanismos adotados pelo Estado para concessão das subvenções, e ainda, a tentativa de regulamentar essa matéria; por outro, conhecer a materialidade e as condições nas quais se encontravam as escolas noturnas mineiras, subvencionadas ou não.

Por fim, no último capítulo, que tem como título “Os sujeitos escolares: os/as professores/as e os/as alunos/as das escolas noturnas mineiras”, a intenção foi conhecer afinal, os principais sujeitos do processo educativo, ou seja, os alunos e os professores das escolas noturnas. A abordagem sobre os alunos privilegiou uma discussão voltada para a compreensão dos elementos constitutivos de sua identidade de aluno. Nesse caso, se o recorte geracional pode ser entendido como um dos principais elementos definidores da identidade do aluno dos cursos diurnos, o mesmo não procede em relação ao aluno das escolas noturnas, pois não foi a determinação legal de uma faixa etária escolar que o definiu como aluno, mas sim, a sua condição social de classe, cujas implicações procuro destacar também nesse capítulo. Quanto aos docentes, a contribuição desta pesquisa foi bastante tímida para que pudéssemos conhecê-los, mas, procurei destacar uma personagem que, por sua atuação política, teve significativa importância na história da educação de adultos mineira.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO E TRABALHO: A CONVERGÊNCIA DOS INTERESSES EM TORNO DA NECESSIDADE DE SE PRODUZIR “HOMENS DE VIDA PRÁTICA E NÃO SÁBIOS”

Neste capítulo o objetivo é evidenciar o lugar ocupado pela educação escolar na virada do século XIX quando as elites mineiras se mobilizaram para resolver a questão da transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado, e no início do século XX quando uma forte crise econômica¹, que abalou todo o país, reverberou no Estado mineiro implicando na orientação da política educacional mineira. Preocupação que se justificava tendo em vista que as principais atividades produtivas do Estado eram a agricultura diversificada e a pecuária que concentravam a maior parte da mão-de-obra nas atividades rurais, cuja base de produção era o trabalho escravo.

A preocupação com o trabalho agrário ocupava centralidade no pensamento da elite mineira desde a segunda metade do século XIX quando o fim da escravidão era iminente no país. Sendo assim, a preocupação com a falta de braços na lavoura já se fazia sentir na província mineira quando os discursos das autoridades locais reverberavam nas assembléias provinciais, denunciando os problemas ocasionados pelas restrições ao uso do trabalho cativo, bem como as dificuldades para o suprimento dessa força de trabalho². Inicialmente, as soluções apresentadas circulavam em torno da produção de uma legislação que obrigasse os jornaleiros ao trabalho, tornando regular a sua oferta, em vista da “indisposição dos homens livre para o trabalho, qualificados como mais preguiçosos do que laboriosos” (COSENTINO, 2006, p. 87). Discursos semelhantes advinham de todas as regiões da Província e aos poucos iam incorporando

¹ Em linhas gerais, a crise decorreu do excesso na produção do café e, conseqüentemente, da queda dos preços. Essa superprodução do café brasileiro foi favorecida por diversos fatores, tais como condições climáticas, disponibilidade de mão-de-obra, ampliação dos meios de escoamento do produto por via térrea e marítima, além da facilidade de crédito e da diminuição da produção estrangeira, em especial do café indiano. Com isso, o Brasil elevou a sua produção “de 3,7 milhões de sacas em 1880/1881 para 5,5 milhões em 1890/1891 e 16,3 milhões em 1901/1902” (SIQUEIRA, 2001, p. 30). Segundo Pires (2008, p. 144), a produção brasileira correspondia a 50% da produção mundial, por volta do século XIX; no início do século XX correspondia a cinco vezes a produção do mundo, reunida. O país, isoladamente, foi responsável por 80% da imensa expansão da produção, ocorrida no século XIX. No tocante a Minas, o maior produtor, da segunda metade do século XIX até 1930, era a Zona da Mata, cuja produção chegou a mais da metade exportada pelo país, entre as décadas de 1850 e 1870, quando começa a declinar, progressivamente. Por volta dos anos de 1881 a 1890, entra em decadência e é superada pela produção paulista. Em Minas Gerais o volume das exportações oscilou na casa dos 20% do total nacional, entre as décadas de 1870/1930 (PAULA, 2006, p. 3).

² Essa discussão torna-se significativa a partir de 1850 quando é publicada a Lei Eusébio de Queiroz que proíbe o tráfico negro, seguida da Lei do Ventre Livre, em 1871, e a Lei dos Sexagenários em 1885. Uma abordagem mais aprofundada dessas discussões pode ser encontrada na dissertação de COSENTINO (2006) na qual analisa a transição do trabalho escravo para o livre, a partir do olhar das autoridades locais e provinciais, utilizando a documentação disponível no Arquivo Público Mineiro, especificamente, os Inquéritos Provinciais, os Relatórios de Presidente de Província e os Anais da Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais; bem como os dados do Censo de 1872.

exigências relativas a uma política de imigração efetiva e de melhorias das condições do trabalho agrícola, sugerindo tanto a introdução do braço estrangeiro quanto a substituição do maquinário, como se pode ver em um discurso na Câmara Municipal de Caeté, em 1855³:

O estado da mineração, apesar de ser muito rico o terreno, e todas as minas deste Município, principalmente desta paróquia de Caeté, não oferece vantagens pela falta de braços, reclamada não só pelos mineiros, como pelos agricultores, bem como a substituição de novos instrumentos agrícolas, a fim de melhorar a condição dos que nesta indústria se empregam [...] O estado do comércio não oferece vantagens satisfatórias pela total ruína das vias de comunicação, que com urgência demandam seriamente serem consertadas, além da introdução dos braços, sem os quais continuaremos a viver na penúria⁴.

As dificuldades batiam à porta de todos os setores produtivos de Minas, alguns mais afetados e outros menos, como é o caso do comércio, mas todos preocupados, propondo saídas e exigindo um posicionamento do governo mineiro. Dessa forma, somavam-se a esses reclames as demandas por formação do trabalhador, nos moldes detalhados pela Câmara Municipal de São João del Rey, em 1856, que:

solicitava, ainda, a criação de uma escola prática de agricultura que se localizasse em um lugar que pudesse agradar e atender a diversos municípios, pedindo que se cultivassem nessa escola gêneros adaptáveis ao solo mineiro. Além disso, pretendia que a escola acolhesse meninos que vagavam pedindo esmolas de porta em porta, e lhes ensinassem a cultivar, transformando-os em cidadão úteis ao Estado. Pedia, também, que se admitissem pessoas livres e escravas para o aprendizado, e que as crianças e os vadios que ingressassem na escola sejam contratados com os fazendeiros que necessitarem de seu préstimo, mediante condições justas, e cautelosas. (*apud* COSENTINO, 2006, p. 90).

A insistência na idéia de uma formação prática, associada à de criação de colônias, reaparece em 1858, na correspondência da Câmara de Pitangui à Presidência da Província, na qual justificava o aumento dos preços dos alimentos, em decorrência do aumento do preço dos escravos. Ao propor soluções para os problemas enfrentados pelo Município sugeriu a colonização e a melhora da técnica de produção por meio do estabelecimento de escolas agrícolas, formadas por nacionais, “bem como o acesso à terra ao homem livre, para que assim se pudesse dar curso a um movimento de colonização tanto de nacionais, quanto de estrangeiros” (COSENTINO, 2006, p. 95). Assim, para solução dos problemas sugeriu:

³ Em vista da diversidade relativa à grafia dos documentos utilizados nesta tese, a opção foi de atualizá-la de forma a manter um mesmo padrão na escrita.

⁴ Arquivo Público Mineiro, Seção Provincial, Códice 570, *apud* Cosentino (2006, p. 88)

não enxergamos meio provável de um êxito feliz, se não o estabelecimento de colônias agrícolas formadas de nacionais a quem o governo forneça o terreno, e por meio de uma escola prática ensine o emprego de arado, e melhoramentos de amanhã das terras ainda não empregados no nosso país. O meio de tornar toda e qualquer produção mais acessível e barata, e especialmente a dos víveres e proporcionar terrenos ao homem, e incutir movimento a marcha da colonização, quer nacional, quer estrangeira; e favorecer a duplicação da população e desviar todas as causas que obtêm a uma fácil produção promovendo estas por meios diretos e indiretos; E aliviar a massa da população de todos os obstáculos e imposições que oneram para que a multiplicação dos seres seja proveitosa. (*Ibidem*, p. 95)

A idéia da colonização e utilização de mão-de-obra livre havia sido experimentada por um fazendeiro do município de Campanha, Cel. Francisco Antônio de Lemos que, relatando a sua experiência à Presidência da Província, em 1855, destacou as vantagens em termos de ganhos de produtividade e rapidez:

comecei a ensaio do trabalho na minha fazenda de S. Izidoro, com sete homens livres, filhos das Ilhas, de parceria e vendo as vantagens do serviço na labragem do terreno destinado para a plantação da Cana e trigo feito a arado, observei que o serviço que faziam dois homens com uma junta de bois era igual ao de vinte escravos sendo de melhor a preparação do terreno por ficar este mais revolvido profundo e que muito concorre para que as sementes prosperassem com muito mais vigor. [...] Em vista das minhas observações pude reconhecer a vantagem do trabalho livre, ao do escravo mediante o interesse da parceria e por isso mandei convidar e buscar mais alguns trabalhadores e hoje tenho dezesseis empregados nos serviços mencionados sempre com vantagens e por isso bem fundadas esperanças de futura prosperidade, e de me ver livre em pouco tempo do serviço feito por escravos que cada vez se torna mais moroso⁵.

Apesar da satisfação demonstrada pelo fazendeiro com o uso de trabalhadores livres, essa não parecia ser uma solução viável em todas as províncias, como avaliou a Câmara de Pitangui ao afirmar a dificuldade em encontrar a solução para os problemas ocasionados pela carestia e pela situação de abandono em que se encontrava a lavoura, agravados pela impossibilidade de se obter os “serviços da gente proletária, que entre nós não se sujeita a trabalhos ativos, perenes e pesados” (*Ibidem*, p. 92).

Por outro lado, em 1873, o deputado Dr. Luiz Gomes Ribeiro explicitava um dos problemas com que os fazendeiros estavam se havendo em relação aos agregados, “que cultivavam, habitavam e acabavam se apossando das terras”:

é sabido que entre nós (e quem é fazendeiro sabe-o perfeitamente) estabelecem-se os agregados em uma fazenda, a princípio com licença, aí vão plantando também com licença do senhor das terras, e por fim não mais se retirarão, até que morrendo legam suas habitações a seus descendentes, que deixam estabelecidos no terreno que lhes fora permitindo habitar e cultivar; e

⁵ Arquivo Público Mineiro, Seção Provincial, Códice 570, *apud* Cosentino (2006, p. 94)

o dono da fazenda vê-se muitas vezes forçado a deixá-los aí ficar até que, se julgando eles os senhores das terras, de que se apossarão, levantam-se contra eles, sem que o fazendeiro os possa mais expelir⁶.

Além de fazer mau uso da terra, os agregados que viviam da benevolência dos fazendeiros, acabavam causando ainda mais problemas, principalmente no caso de falecimento do proprietário. Noutra situação, o mau uso do solo combinado à proibição da importação dos escravos provocava um aumento no preço dos cativos, tornando-os “peças raras e caras”; mercadorias vendidas pelo maior preço, aumentado assim o preço dos gêneros alimentícios, como relatado em várias províncias e denunciado pela Câmara Municipal de Passos ao ser inquirida, pela Presidência da Província e Ministério do Império, sobre os motivos da elevação do preço dos alimentos:

tem havido alguma diminuição de produção pelo cansaço dos pastos; pois que as terras são cultivadas, e não produzem da mesma forma que outrora, apesar de não ter havido peste notável, que tenha diminuído o número de criação vacum, antes se conserva no mesmo estado a anos concorrendo além do aumento de consumidores para que tenham subido os preços, a grande falta de braços para a rotação das terras, vendo se por isso os agricultores obrigados a pagarem grandes ordenados por braços que n’outro tempo obtinham-se por preços módicos, ou obrigados a comprarem escravos por preços exorbitantes; estas são as conseqüências, que tem concorrido para serem elevados geralmente os preços dos gêneros alimentícios que se faz sentir não só na Capital do Império como nas Províncias.⁷

Dentre as soluções que aparecem nos documentos a questão do ensino e da colonização é bastante evidente e continua a permear os discursos dos políticos mineiros ao longo dos anos finais do Império. O ensino constou do Relatório de 1855, do presidente da Província Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos que assim se referiu à necessidade de se implantar uma escola de agricultura em Minas: “A falta de braços é um incentivo de mais, na atualidade, para que a Administração tenha muito em vista dotar a Província com este importante Estabelecimento”⁸. Também o vice-presidente da Província, Agostinho José Ferreira, em Relatório de 1870, destacava que “a indústria agrícola necessitava de ensino técnico para gerar maior produtividade na lavoura e substituir a

⁶ Arquivo Público Anais da Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais de 1873. Os agregados eram trabalhadores que não tinham atividade produtiva definida, considerados, por muitos, como forma de se garantir votos para os proprietários das fazendas, resultando daí a vantagem de se tê-los em suas terras.

⁷ Arquivo Público Mineiro, Seção Provincial, Códice 715.

⁸ Relatório que á Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais apresentou, na 2a sessão ordinária da 10a legislatura de 1855, o presidente da Província, Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos. Ouro Preto, Tip. Do Bom Senso, 1855.

mão-de-obra escrava”⁹. Em Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial, em 1883, Antônio Gonçalves Chaves também se referia à necessidade de investimento no ensino agrícola:

o ensino agrícola, sobre ser um agente econômico é uma força eminentemente democrática, que tem por objetivo em nosso país garantir, pelo trabalho nobilitado, isto é, inteligente, moralizado e lucrativo, o desenvolvimento das instituições políticas sob o influxo dos interesses permanentes da sociedade. [...] Do que havemos mister é da educação profissional elementar, difundida na população rural; que se preparem operários e abegões para a grande lavoura; que se aumente e varie a produção e se melhorem os produtos, fazendo-se conhecer e praticar a cultura intensiva, por meio de processos e instrumentos aperfeiçoados; que se renove e aperfeiçoe a raça das diversas espécies pecuárias, importante elemento de riqueza na província¹⁰.

Entendido como uma forma democrática de concretizar os interesses legítimos da sociedade, o ensino agrícola deveria transformar a população rural em operários produtivos e conhecedores do manejo da terra de forma a produzir a riqueza da província. Também presente no discurso do deputado Afonso Augusto Moreira Pena¹¹ que, em 1877, defendia a importância da instrução pública como solução aos problemas da lavoura, sob efeito da abolição. A lavoura era para ele “questão de vida ou morte” e, diante do fim iminente do trabalho cativo, eram necessárias providências urgentes para habituar “a população, por processo, adiantados e científicos, a fazer com menor número de braços aquilo que hoje só se obtém, à custa de uma imensa escravatura”. Defendia assim, a criação de um instituto que transformasse os menores artífices pobres livres em operários “inteligentes, educados e amestrados”, capazes de substituir a “força pela inteligência” e garantir o progresso agrícola:

Era um abrigo para esses infelizes que jazem na ociosidade, sem proteção e sem meios de manter-se na sociedade; era um meio de criar-se operários inteligentes, operários educados, que pudessem servir de mestres nas diversas povoações da província, era um núcleo donde iam partir artistas habilitados, amestrados, que pudessem, pelo progresso da ciência, pelo progresso aprendido em uma escola bem dirigida, substituir a força pela inteligência¹².

⁹ Relatório que á Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais apresentou no ato da abertura da sessão ordinária de 1870 o vice-presidente, dr. Agostinho José Ferreira Bretas. Ouro Preto, Tipografia Provincial, 1870.

¹⁰ Fala que o Sr. dr. Antonio Gonçalves Chaves dirigiu á Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais na 2a sessão da 24a legislatura em 2 de agosto de 1883. Ouro Preto, Tipografia do Liberal Mineiro, 1883.

¹¹ Que viria a se tornar Vice-Presidente da República, entre os anos de 1903-1906; e Presidente da República, entre os anos de 1906-1910.

¹² Anais da Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais de 1877. Arquivo Público Mineiro.

Como se pode ver, a transição do trabalho escravo para o livre levou as elites mineiras a debater, por longos anos, a questão da “desorganização” provocada pela abolição. Embora as preocupações com a falta de braços tenham constado da pauta de municípios de todas as regiões, reconhece-se que ela não gerou preocupações que resultassem na formulação de projetos para realizar a transição, apesar da constância com que essas discussões perpassaram os discursos oficiais nos anos finais do Império (COSENTINO, 2006).

Mesmo a realização do Congresso Agrícola de 1878¹³, cujo objetivo era o de encontrar formas de auxiliar a lavoura do país a solucionar os problemas relativos ao trabalho e impulsionar seu desenvolvimento não havia conseguido definir uma política de passagem para o trabalho assalariado¹⁴. Preocupações semelhantes às discutidas pelas municipalidades ainda constavam dos discursos da elite produtora, dentre as quais a questão da substituição de mão-de-obra e da formação do trabalhador.

Segundo Lanna (1988), o que se discutiu no Congresso Agrícola não foi a qualidade da mão-de-obra, pois quanto a essa questão já havia um consenso de que os trabalhadores nacionais eram ociosos, vagabundos e instáveis¹⁵; os chineses eram considerados raça inferior, degenerada e devassa e não se prestariam ao papel civilizatório necessário; mas o europeu, esse seria o único capaz de realizar a missão civilizatória que compreendia dignificar o trabalho manual, povoar e colonizar o país. Mas, para atrair esses últimos, o preço seria por demais elevado, já que demandaria o alargamento da base de proteção social, substituindo as leis vigentes que restringiam os seus direitos, por outras baseadas nos princípios de tolerância, liberdade e igualdade. Além disso, a julgar que o imigrante

¹³ O Congresso Agrícola, organizado pelo governo imperial, foi realizado no Rio de Janeiro, no período de 8 a 12 de julho de 1878, envolvendo, aproximadamente 400 pessoas confirmadas pelos registros, porém, o número de participantes pode ter sido maior tendo em vista que havia representantes de associações ou grupos de fazendeiros de vários municípios. O Congresso reuniu agricultores das principais regiões brasileiras produtoras de café, tais como Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo (SIMÃO, 2004).

¹⁴ Segundo Lanna (1988) a abolição não causou tanto transtorno à lavoura cafeeira mineira que utilizava diferentes formas de organização do trabalho. No geral, nas lavouras do país, havia o nacional assalariado, que prestava serviços temporários; o meeiro ou parceiro, que era o tipo mais comum de trabalhador, fixo das fazendas (embora já abandonado em São Paulo). A formação de colônias foi uma das soluções encontradas para solucionar o problema da mão-de-obra. Os colonos eram pequenos proprietários de lotes, reunidos em núcleos de colonização. Na Zona da Mata mineira somente foram criadas colônias a partir de 1908.

¹⁵ Esse consenso na verdade, segundo Kowarick (1987) servia bem aos interesses ideológicos dos cafeicultores que buscavam, com isso, denegrir a imagem do trabalhador nacional e criar condições para, inicialmente, reproduzir a escravidão e, posteriormente, criar uma abundante oferta de braços, por meio da imigração. Esse uso ideológico se confirma ao se verificar que a despeito dessa inaptidão, os nacionais sempre foram incorporados ao processo produtivo.

era basicamente o italiano, os temores aumentavam quanto à sua índole, às suas tradições políticas e à atração que São Paulo exercia, dificultando a sua fixação em Minas. Nesse momento, o nacional se sobressaía como solução, pois o mesmo já estaria aclimatado ao território e aos costumes do país.

O que estava em jogo era a construção de um projeto político-econômico capaz de transformar a “grande e instável população” em mão-de-obra adequada para o trabalho da terra, o que somente aconteceria, para muitos, por meio da educação. Embora não consensual, pois havia os defensores da aprendizagem que se daria no próprio trabalho, a defesa da instrução ganhou força resgatando muitas das idéias que já permeavam o pensamento das elites mineiras.

Para os congressistas, a abolição demandava um processo de educação para o trabalho, urgente e imediato, que deveria, portanto, “começar pelos ingênuos” e ser ofertada em estabelecimentos agrícolas e industriais onde esses receberiam a verdadeira educação agrícola, capaz de aumentar a produtividade e melhorar o aproveitamento das terras. Embora vistos apenas como uma solução transitória, pois não atenderiam em número as necessidades da agricultura. Favoráveis à sua educação, defendiam que essa deveria livrá-los da “educação licenciada” que teriam recebido dos seus pais e de quem teriam herdado “a indolência dos escravos”, considerada um enorme impedimento ao bom serviço. Ainda, tão logo tivessem oportunidade “correriam atrás da liberdade” e dos melhores salários de outras indústrias (SIMÃO, 2004, p. 22) Permeava o pensamento social dos defensores do ensino agrícola, a idéia corrente de que esse somente surtiria o efeito desejado – “produzindo homens educados ao trabalho – caso disseminado já entre as crianças” (SIMÃO, 2004, p. 22).

Nesse caso, a idéia de se iniciar o processo de transformação psicológica do trabalhador deveria começar desde cedo para obter resultados mais efetivos, combatendo quaisquer possibilidades de desenvolvimento de prazer pelo ócio, como se pode depreender da metáfora seguinte:

Podeis-vos convencer do que digo observando o ocioso, o inerte. Contemple esse ser inútil: ele assemelha-se à árvore silvestre rompendo o solo em sua elevação impetuosa, e desenvolvendo com excesso a sua vegetação. Se este rápido crescimento não for acompanhado dos cuidados do horticultor (que deve ser a mãe de família), se o podão e a enxertadeira (o exemplo e a explicação) não fazem o seu ofício, a árvore tornar-se-á sem dúvida grande e forte, cobrindo com sua extensa folhagem o terreno; mas, sobre seus inúteis

ramos não se verá brilhar fruto algum; e por conseguinte, do mesmo modo que o jardineiro entregará sem pesar esta massa ao machado do lenhador, assim a sociedade rejeitará sem piedade o preguiçoso. O trabalho afasta de nós três grandes males: o tédio, o vício e a miséria; é o porto, o abrigo do naufrago. (...) O ocioso, estando em um constante estado de repouso, não conhece as doçuras do descanso, enquanto que os minutos de sossego são cheios de delícias para aquele que trabalha. Impelir crianças ao trabalho é, disse Voltaire, fazer delas homens honestos¹⁶.

Coerente com a mentalidade agrícola da época, a metáfora traduz bem como deveria acontecer o processo de (trans) formação do trabalhador: desde cedo, moldando uma nova mentalidade e nova sensibilidade, construindo o trabalho como virtude. Quanto aos libertos, reinava a crença de que eles somente se tornariam úteis e definitivos para a lavoura após serem instruídos. Para concretização dessa proposta, a educação tanto dos libertos quanto dos ingênuos deveria acontecer em instituições de ensino primário obrigatório

pelo qual lecionar-se-ia basicamente os elementos de educação agrícola e, de preferência, em escolas fazendas onde as crianças poderiam praticar. O ensino seria principalmente profissional, prático e não teórico, pois dever-se-ia produzir homens de vida prática e não sábios. [...] Dentre os lavradores de Minas Gerais, e do sudeste de modo geral, reforçava-se a questão da educação como formadora de homens conhecedores da ciência agrícola e, também, como fonte para desenvolvimento e divulgação do conhecimento técnico e científico da agricultura. Várias eram as propostas de criação de escolas ou institutos para a formação de profissionais, para as quais seriam enviados os filhos dos agricultores e onde esses aprenderiam a lidar com a terra de modo melhor do que seus pais. Também se propôs a organização de fazendas-modelo onde os lavradores poderiam observar e adquirir os conhecimentos necessários à prática agrícola (SIMÃO, 2004, p. 22).

Em meio a essas preocupações não constavam nenhuma de natureza social voltada à produção de uma legislação protetora dos direitos dos trabalhadores, ao contrário, quando o assunto era discutido, propunham-se leis repressivas que submetessem os trabalhadores, em especial o trabalhador nacional, às situações de penúria e de baixos salários como forma de se proteger a lavoura e o agricultor. O discurso ideológico da inaptidão ao trabalho servia bem aos interesses dos produtores em manter os trabalhadores submetidos a baixos salários e a situações degradantes nos moldes semelhantes aos dos cativos.

Segundo Kowarick (1987), a grande dificuldade de se fixar o trabalhador ao solo e incorporá-los ao trabalho regular estava intrinsecamente relacionada à própria natureza da relação com o trabalho. Para o autor, a percepção que livres e pobres tinham acerca

¹⁶ O trabalho e a escola. *Jornal do Agricultor*, ano IV, n. 90, 19 de março de 1881, p 181 (*apud* Simão, 2004, p. 22).

do trabalho disciplinado e regular não decorreria somente de um imperativo de natureza econômica, passível de se resolver com vantagens materiais; mais do que isso, essa seria uma resposta psicológica à incorporação histórica de um referencial pautado nas relações escravistas a que eram submetidos pelos fazendeiros/senhores. Enquanto esse referencial de relação fosse marcado pelo trabalho compulsório e os trabalhadores pudessem produzir a sua própria subsistência eles não encontrariam razão para se submeter aos rigores de uma organização produtiva alicerçada no cativeiro.

O conflito cultural entre os sistemas de valor e de ética do povo e a política econômica inerente as mudanças das relações de trabalho, segundo Arroyo (1982), podem também servir para explicar a resistência do povo ao trabalho assalariado. As medidas educativas seriam, nesse caso, tentativas da “classe dominante” mineira e do Estado para produzir e reproduzir a classe trabalhadora.

Como se pode perceber havia uma grande preocupação com a necessidade de transformar e ressignificar o sentido do trabalho, mas o sujeito por quem deveria se iniciar esse trabalho era a criança, em vista da natureza de seu caráter ainda moldável. Nesse caso, o tipo de ensinamento preconizado era o agrícola, essencialmente prático, adequado às principais exigências do momento, de formar homens capazes de transformar a terra e a si próprios. Nesse caso, rompida a relação da ordem escravocrata a instrução seria o instrumento privilegiado para, atuando no nível da consciência, produzir “homens honestos”, educados no trabalho e pelo trabalho, porque era disso que a nação precisava, de “homens de vida prática, não de sábios”.

1.1. Congresso Agrícola, Comercial e Industrial de Minas Gerais (1903) e a educação do trabalhador

A partir da segunda metade do século XIX, a abolição iminente havia colocado as elites mineiras em estado de alerta, levando ao Estado a preocupação com a transição para o trabalho. Nessa transição incluía-se a necessidade de uma educação que formasse o trabalhador para lidar com a terra mas que, principalmente, conseguisse reconstruir a representação negativa acerca do trabalho construída durante o cativeiro. Soma-se a essa

questão a séria crise econômica provocada pela superprodução do café e que afetava todo o país nos anos finais desse século, reverberando obviamente em Minas Gerais.

Nessas condições, o então Presidente do Estado, Dr. Francisco Antônio Salles, convidou o político republicano João Pinheiro da Silva¹⁷ para liderar a organização de um evento onde se discutissem formas de enfrentar a crise e construir um programa de restauração econômica para o Estado. Trata-se do Congresso Agrícola, Comercial e Industrial de Minas Gerais¹⁸, realizado na cidade de Belo Horizonte, no período de 13 a 19 de maio de 1903¹⁹. O Congresso significou a oportunidade de reunir, em torno de um mesmo interesse, os diversos segmentos dos setores produtivos mineiros e fortalecer os interesses do Estado, obscurecendo as diferenças internas das próprias regiões “para projetar externamente um conjunto homogêneo e, por isto, forte”²⁰ (DULCI, 1999, p. 201).

¹⁷ Político, advogado e industrial, fundador do Partido Republicano Mineiro, exerceu interinamente, em 1890, o Governo de Minas como Vice-Presidente, sendo logo depois nomeado efetivo. Foi eleito deputado federal à Constituinte de 1891. Antes do término de seu mandato, que seria em setembro de 1893, afasta-se da vida pública retomando os negócios no setor industrial. Voltou à vida pública para liderar os trabalhos do Congresso de 1903 e, candidato ao Senado em fins de 1904, foi eleito senador da República no ano seguinte, deixando o cargo em 1906, quando foi eleito pelo Partido Republicano à presidência do Estado de Minas, para o quadriênio 1906-1910. Em sua campanha à presidência, divulgara um programa detalhado de ação, enfatizando, sobretudo, temas econômicos. Mas, acometido de grave doença, faleceu aos 47 anos, em 1908 (BARBOSA, 1980).

¹⁸ O Congresso reuniu representantes de diferentes setores de Minas Gerais nos âmbitos político, econômico e social, com objetivo de diagnosticar a crise e encontrar meios de superá-la, de forma a restaurar as finanças e inserir o Estado na dinâmica do sistema capitalista. Vale a observação de que o Congresso não está sendo considerado como *o marco* inaugural da política educacional mineira, pois essa já vinha sendo debatida e construída desde que, ao avaliar as condições do ensino no alvorecer da República, iniciou-se um ciclo de reformas para adequá-lo ao novo momento que se vivia no país: o de construção de uma nova ordem social. Entretanto, esse acontecimento levou à sistematização e à realização de uma série de medidas relativas ao ensino que deram visibilidade à opção clara pelo ensino agrícola, concretizado por diversas instituições. Uma discussão mais aprofundada sobre esse projeto se encontra em DULCI (1999), em especial no capítulo 1; em SIQUEIRA (2001) e também na tese de FARIA (1992). Para a autora, esse projeto, iniciado em 1903, foi revisto quando da realização do 2º Congresso, em 1928. Nessa ocasião, o cenário mineiro já indicava outros rumos para a economia mineira além de alterações significativas no comportamento político das classes conservadoras cuja atuação foi fundamental para a concretização do projeto inicial. Dessa forma, o 2º Congresso marca um novo momento para o planejamento econômico de Minas. Embora a autora trabalhe com a expressão “projeto de desenvolvimento”, em vários discursos e entrevistas, publicados em Barbosa (1980), João Pinheiro o mencionava como “programa de reorganização da economia”.

¹⁹ A Comissão organizadora, liderada por João Pinheiro foi formada por José Joaquim Monteiro de Andrade, Carlos Pereira de Sá Fortes, João Ribeiro de Oliveira Souza, Ignácio Burlamaqui, Francisco Mascarenhas e Jorge Chalmers.

²⁰ Segundo John Wirth (1982, p. 41-42) a geografia econômica de Minas, no decorrer do XIX, constituiu-se de uma soma de diversas regiões distintas, tanto em termos sociais quanto econômicos e pouco integradas entre si, onde cada uma foi se desenvolvendo “numa linha diferente de tempo, dando ao estado uma longa história de crescimentos desarticulados e descontínuos”. Diante dessa configuração, para Wirth, Minas também não seria uma região, mas sim um “mosaico de sete regiões diferentes ou sub-regiões” onde cada uma acabou se articulando mais com as províncias vizinhas do que entre si. As sete

Para Faria (1992) esse seria o momento privilegiado para se lançar mão do discurso da mineiridade como “elemento unificador” dos interesses das elites ali reunidas²¹. Assim, no momento de instauração e de afirmação do regime republicano, em que era preciso encontrar e convergir os variados interesses regionais, o propagandista da República João Pinheiro da Silva, surgiu como a figura do político mineiro, que incorporava a essência da mineiridade - atributos essenciais como o bom senso, a moderação e o equilíbrio - e como o defensor da conciliação, disposto a estabelecer a ordem e o progresso social por meio de um projeto estratégico que acomodaria as dissensões regionais em prol do desenvolvimento do Estado²².

Nesse sentido, o empenho exigido foi o da conciliação política pautada nos atributos da mineiridade como forma de encontrar uma saída para a séria crise econômica que o Estado enfrentava e de planejar o seu progresso. Para isso, foram convocados representantes dos diversos setores da sociedade mineira: agrícola, industrial, comercial e financeiro. Eram “agricultores, industriais, comerciantes, homens de finanças, diretores de estradas de ferro e rodagem, representantes do estado e de cada município”, (MONTEIRO, 1973, p. 115) que se debruçaram sobre sessenta e duas questões, divididas em onze grandes blocos:

grandes regiões econômicas a que o autor se refere são: Norte, Sul, Leste, Oeste, Central, Mata e Triângulo. Reconhecendo que as regiões se desenvolveram num processo bastante diferenciado em termos de ritmo e tempo, o autor analisou as particularidades socioeconômicas e culturais que constituíam o *mosaico* mineiro evidenciando as forças políticas e simbólicas que sustentavam a tese de que Minas seria o fiel da balança da federação. Sua análise evidencia as diferenças entre as regiões cujas dinâmicas internas próprias levariam a um peso diferenciado no setor econômico e político, destacando, nesse caso três das regiões: Centro, Sul e Mata. Vale ressaltar que essa divisão não é consensual na história econômica de Minas, havendo outros autores que adotam divisões diferentes.

²¹A autora utiliza a expressão “classe conservadora”, para se referir aos congressistas mineiros que participaram do Congresso. Esse grupo se autodenominou classe conservadora e era assim referido pela imprensa da época: “o sinônimo mais comum à expressão ‘classes conservadoras’ usado no período foi o de ‘classes produtoras’, que relaciona o processo produtivo somente ao capital, escamoteando assim qualquer indício de tensão social nas relações de produção”. Porém, observa a autora que “sua utilização também não se restringiu ao período analisado e tal como a expressão ‘classes conservadoras’, encerrava genericamente no seu conteúdo os interesses de todos os que se ligavam ao mundo da produção no campo e na cidade” (FARIA, 1992, nota 41, p. 27). Já Otávio Soares Dulci (1999, p.107) utiliza a expressão “elite política e elite agrária” para se referir aos atores mineiros cuja origem remonta a “uma estrutura socioeconômica tradicional, em que predominavam as atividades rurais”.

²² Para uma análise do cunho ideológico da mineiridade ver Otávio Soares Dulci (1999). O autor define como sendo três as funções ideológicas do discurso da mineiridade. A primeira servira como ideologia “da classe dominante” que se vê portadora dos atributos da mineiridade e dele se utiliza como um código de unificação de um modo de pensar e de agir. A segunda é a de ajudar na legitimação do domínio das elites em vista da coesão que têm os grupos dominantes em torno desse ideário que comportaria o espírito regional; e a terceira função é a de “fortalecer os interesses do estado na arena nacional, apoiando e justificando a ação de suas elites em face das de outras áreas”. Nesse caso, serviria para obscurecer as diferenças internas e se parecer forte e homogêneo (p. 200-201).

lavoura de café (onze questões); policultura e pequena cultura (nove questões); pecuária (treze questões); indústrias manufatureiras (três questões); indústrias diversas (seis questões); colonização (uma questão); transportes e fretes (quatro questões); impostos e tarifas (quatro questões); mobilização da riqueza imóvel (uma questão); questões bancárias (duas questões) e sobre as relações de trabalho (duas questões) (KIRDEIKAS 2003, p. 73)²³.

A partir do estudo das questões foram elaborados e apresentados pela Comissão Fundamental, extensos relatórios “relativos à agricultura, à pecuária, à exploração mineral, ao comércio, à legislação fiscal, a setor específico da educação, a bancos, ao comércio exterior e outros pequenos itens” (FUNDAÇÃO... 1981, p. 121). Como forma de reconhecer o valor de todas as regiões foram realçadas no diagnóstico as características geoeconômicas de cada uma:

a oeste e noroeste [...] os campos de criar; na mata e no sul, as grandes lavouras de café; na faixa leste [...] tem riquezas naturais extrativas [...]; as fontes de águas termais no sul [...] no centro e norte, as suas minas de ouro [...] e poderosas jazidas de matérias-primas para a siderurgia. (Idem).

Diante de tamanha diversidade, o entusiasmo e a crença no êxito futuro eram evidentes: “ante o exame das condições naturais da riqueza da privilegiada terra de Minas Gerais, o seu futuro econômico se nos antolha como devendo ser, fatalmente, um dos mais brilhantes da Pátria brasileira” (FUNDAÇÃO... 1981, p. 123).

A Comissão reconheceu a importância da iniciativa do Presidente Francisco Salles, mas reconheceu também que aos representantes que ali se encontravam, cabia a “missão de, com seus espíritos esclarecidos [...] concorrer com suas luzes para a elucidação do magno problema, que é a fortuna particular, a riqueza pública, a prosperidade da nação; a ordem estável da sociedade, a condição de seu progresso e a razão da grandeza da pátria”. A prosperidade, a ordem e o progresso da Nação estavam, assim, nas mãos daquela elite e o sucesso daquela missão, de encontrar a resposta certa seria no seu próprio entendimento “a consagração dos estadistas que a encontrarem” (p. 125) Previsão acertada para o então presidente do Congresso, João Pinheiro, que já dava mostras de “um novo estilo de governar voltado para o econômico e social” desde

²³A coordenação dos trabalhos dos blocos ficou sob a responsabilidade dos seguintes representantes: José Joaquim de Andrade (cultura de café, cana, fumo, policultura, ensino agrícola e profissional); Carlos Fortes (pecuária, colonização, relações de trabalho, mobilização da riqueza imóvel, águas minerais, impostos municipais, viticultura e sericultura); João Pinheiro da Silva (pequenas culturas e pequena criação, fretes e tarifas, indústrias novas em geral); George Chalmers (mineração e indústrias conexas); Francisco Mascarenhas (indústrias manufatureiras); Ignácio Burlamaqui (questões comerciais e impostos interestaduais), João Ribeiro Souza (questões bancárias) KIRDEIKAS (2003, p. 73-73).

quando esteve à frente da comissão da Constituinte Mineira, em 1890²⁴ (SIQUEIRA, 2001, p. 24). Estilo reconhecido décadas depois por Juscelino Kubitschek, considerado o maior líder do desenvolvimentismo nacional: “ele possui, ao lado do senso perfeito da nossa realidade objetiva, a rigorosa imaginação do futuro, que leva o olhar do estadista muito além do seu campo visual e lhe permite intuir a Pátria de amanhã”.²⁵

De acordo com Dulci (2005), João Pinheiro inaugurou um modo de ação diferente dos demais republicanos da época cuja preocupação central voltava-se, especialmente, para a organização político-administrativa do Estado, orientando-as para o lado econômico, fundamentando as bases da perspectiva desenvolvimentista de governo; não no sentido que lhe atribuíram os cientistas sociais do final do XIX, quando se falava em progresso de maneira mais genérica. Mas, sim, em termos de planejamento de um “processo de desenvolvimento” numa perspectiva de “projeto”, realçando seu sentido estratégico e seu potencial mobilizador.

Em termos gerais, a linha mestra do projeto de restauração do Estado foi a reorganização e incremento da agricultura, considerada por João Pinheiro, correspondente à maior parte da “fortuna pública”, tendo em vista que beneficiava “a grande massa, não só fornecendo o trabalho mais espontâneo e mais fácil ao número maior, como fornecendo ao País em geral os efeitos precisos às suas necessidades mais imediatas”²⁶. Era preciso, então, dinamizar o que ele considerava ser o maior potencial de riqueza de Minas, paralisado e inoperante até o momento. Quanto à indústria, deixou claro que não era essa a questão principal, a não ser que se tratasse da agroindústria. Defendia a proteção do Estado ao setor industrial enquanto esse não estivesse em condições de concorrer com as indústrias estrangeiras, mas naquele momento era a agricultura o setor considerado estratégico para o desenvolvimento do Estado. Sobre as indústrias manufatureiras, assim se posicionou reafirmando sua opção, mas não descartando as medidas protecionistas:

²⁴ Estando à frente do governo mineiro, em 1890, iniciou sua forma de governar que Siqueira (2001, p. 24) denominou *desenvolvimento planejado*. Dentre suas principais ações: criou a comissão para elaborar a Constituição Estadual em consonância com o novo regime; estabeleceu impostos para exportação, aumentando a arrecadação do Tesouro; instituiu a Exposição Permanente de produtos agrícolas e industriais, em Ouro Preto; reorganizou a Diretoria da Fazenda e criou o Serviço de Estatística.

²⁵ Trecho do discurso proferido em 1961, por Juscelino Kubitschek de Oliveira, por ocasião do 5º ano de seu mandato presidencial, citado por BARBOSA (1980, p.62).

²⁶ Entrevista concedida ao jornal *O Paiz (RJ)*, em 19/07/1906, sob título *O novo governo de Minas*. In: BARBOSA (1980, p.201).

feita a soma das indústrias que poderiam prosperar aqui, vê-se ainda que elas não corresponderiam a um quarto da população do Estado. A questão da agricultura é ainda o fato principal. Isto não quer dizer que eu pense que a indústria manufatureira não deva ser protegida; ao contrário, sou um protecionista convencido (SILVA, 1906, p. 201).

Reafirmando sua posição liberal, explicou que o protecionismo que defendia não poderia ser um fato permanente, pois incorreria no risco de ferir o princípio fundamental da liberdade, sendo, portanto, um protecionista *ad tempora*, cujas medidas deveriam atender às indústrias em caráter de transitoriedade até alcançar as condições de concorrência. Para Dulci (1999, p. 46-47) esse posicionamento de João Pinheiro deixou claro sua convicção política de que era preciso substituir a “política partidária”, estilo convencional adotado pelas oligarquias, por um padrão político-administrativo que se orientasse pelos interesses da produção. Mesmo sendo um empresário industrial, para Dulci, naquele momento João Pinheiro se via como um “direto representante das classes produtoras” que precisava congregar interesses divergentes em prol da estratégia de modernização do Estado. Nesse sentido, o projeto de diversificação econômica proposto por João Pinheiro deu visibilidade a esse estilo moderno de governar.

1.2. A educação profissional do trabalhador na perspectiva dos setores comercial, industrial e agrícola

Dentre as proposições da política de desenvolvimento do Estado foram estabelecidos dois encaminhamentos básicos: modernizar a agricultura e educar os trabalhadores como recomendações que viriam a solucionar os problemas enfrentados por Minas. As bases da política de formação profissional dos trabalhadores estavam assim lançadas e essa seria implantada gradualmente no Estado. Os três principais setores da economia mineira reconheceram a importância da educação como uma das formas de se enfrentar a crise econômica e elaboraram as suas propostas.

1.2.1. O setor comercial e a proposta de educação do trabalhador

Nesse caso, embora a ênfase do Congresso de 1903 tivesse recaído sobre a questão agrícola e, conseqüentemente, sobre a educação do trabalhador agrário, os demais setores ali representados também incluíram em suas análises as contribuições que o

setor educacional poderia trazer para o desenvolvimento e progresso do Estado. Quanto ao setor comercial, as sugestões para a sua melhoria constaram das seguintes sugestões: “abolição gradativa dos impostos intermunicipais; equiparação dos fretes na Estrada de Ferro Central nos ramais de Minas Gerais e São Paulo; diminuição das taxas telegráficas para o comércio; taxaço do comércio ambulante; coerção dos jogos de azar (jogo do bicho); criação de associações comerciais em todo o Estado; melhoria no sistema de transporte” (KIRDEIKAS, 2003, p. 75-76). Em meio ao conjunto de sugestões, a elite mineira reconhecia e reivindicava a necessidade de um investimento na formação profissional dos operários para esse setor. Sendo assim, o ensino e a educação comerciais também foram apontados como uma das medidas efetivas à promoção do desenvolvimento econômico do setor comercial do Estado.

E, para tanto, apontavam para duas principais medidas que deveriam ser implantadas, com a devida cautela: a primeira, relativa ao ensino primário ministrado nas escolas oficiais constava da inclusão no programa de um ensino comercial todo prático e elementar. Nesse sentido, “como instrução primária, o ensino em cada município, da escrituração mercantil e de noções de matemática comercial deveria ser todo prático, limitando-se somente ao necessário para o exercício inteligente da profissão”. A esse se incumbiriam os próprios professores primários ou, na medida do possível, professores especializados, mantidos pelas municipalidades ou associações. (FUNDAÇÃO... 1981, p. 148).

No nível secundário, dever-se-ia criar uma Escola Prática de Comércio, subsidiada minimamente pelo Estado e por donativos, cujos cursos durariam três anos. Mas, para produzir os efeitos práticos desejados, deveria obedecer a três critérios: “facilidade de matrícula; ensino simples e positivo das matérias somente que forem mais necessárias a um exercício adiantado da profissão prática simultânea com o ensino teórico; vigilância e ao mesmo tempo inspeção da Associação Comercial”. Sobre o primeiro, dispensar-se-iam os exames preparatórios, em prol de maior frequência e de se eliminar o eventual caráter “de academicismo a um empreendimento todo prático”. Sobre o segundo, “nada de programas espetaculosos, nada de multiplicidade de disciplinas” (FUNDAÇÃO... 1981, p. 148). As disciplinas que deveriam ser trabalhadas ao longo dos três anos do curso eram:

o português e o francês, o inglês ou o alemão; a escrituração mercantil e a contabilidade; a matemática aplicada ao comércio; noções de ciências físicas e naturais para o estudo simultâneo das mercadorias; elementos de geografia comercial; algumas vistas do conjunto sobre a comerciologia e uma exposição concreta da legislação comercial (FUNDAÇÃO... 1981, p. 148).

Para a efetivação da prática simultânea, o setor comercial propunha a criação de um museu comercial para “estudo concreto das mercadorias e, sobretudo a prática mesma dos alunos no próprio balcão ou escritório”. Submetidas, assim, ao Congresso as bases para a instituição do ensino comercial em Minas, a comissão ressaltou as esperanças de ver o ensino profissional organizado em todo o Estado, mas “não só o comercial, como agrícola e industrial” (FUNDAÇÃO... 1981, p. 148).

1.2.2. O setor têxtil e a instrução primária dos operários mineiros

O setor industrial não chegou a apresentar ao Congresso Agrícola, Comercial e Industrial de 1903, uma proposta detalhada para a educação dos trabalhadores como o fizera o setor comercial. Em especial, o setor têxtil, coordenado pelo importante industrial Francisco de Paula Mascarenhas²⁷, fez uma sucinta descrição das dificuldades que embaraçavam o desenvolvimento das indústrias manufatureiras e apresentou medidas mais convenientes para a remoção das mesmas. Dentre os aspectos destacados, o primeiro, considerado um dos maiores problemas enfrentados pelas indústrias de fiação e tecidos originava-se na carga tributária a que eram submetidas as fábricas quando da importação dos seus acessórios. O segundo relacionava-se à questão dos transportes cuja distância e custo elevado dificultava o desempenho das fábricas de tecidos que se localizavam, principalmente, em regiões distantes das vias-férreas. Por isso, eram também oneradas pelo “pagamento de fretes e carretos das matérias-primas e

²⁷Francisco de Paula Mascarenhas pertenceu à elite empresarial de uma das famílias tradicionais mais importantes da região da Mata e dos fundadores da Fábrica de Tecidos da Cachoeira, em 1877, uma das fábricas pioneiras na manutenção de escolas primárias diurnas e noturnas para os seus operários. A família Mascarenhas representa o típico modelo de composição do empresariado do setor têxtil mineiro, no qual destaca-se a característica de empreendimento familiar com grande presença de membros de mesma família, como proprietários ou acionistas das principais fábricas, oriunda do meio rural, sendo a grande maioria formada por fazendeiros de grande influência política, como é o caso dessa família. Num estudo sobre as famílias governamentais de Minas, Cid Rebelo Horta, destaca a fonte dupla de poder da família Mascarenhas na região Norte de Minas Gerais: “os Mascarenhas são tão poderosos em política quanto na indústria, de que se tornaram pioneiros e líderes entre nós” (1986, p. 140). As famílias que constituíram os grupos proprietários das fábricas têxteis eram compostas por advogados, comerciantes, médicos, engenheiros, juízes, negociantes, fazendeiros, clérigo e políticos. Já os capitais investidos tanto nas siderúrgicas quanto nas indústrias têxteis originaram-se da agricultura, mas não exclusivamente do café, seguida do comércio local e dos negócios de diamantes (BIRCHAL, 2004).

exportação de seus produtos para os centros consumidores, sobrecarregadas de impostos interestaduais, de tudo quanto importam e exportam principalmente o algodão”, produzido na Bahia e em outros estados do norte do país (FUNDAÇÃO... 1981, p. 153). Em vista da situação, solicitaram “a diminuição de impostos de importação de máquinas e equipamentos; proteção para a indústria têxtil da concorrência externa, com elevação do imposto de importação de tecidos; a adoção de selo para qualidade de tecidos; e impostos protetores dos curtumes” (KIRDEIKAS, 2003, p. 75).

Com relação à educação, o que interessava ao setor têxtil era a instrução primária dos operários que também constava como um dos fatores que embaraçavam os negócios do setor, pois desde o final do século XIX, as fábricas arcavam com o ônus da instrução primária e da formação específica dos seus operários, sendo penalizadas pelo encaminhamento da política de contenção de gastos do governo do Estado que, em nome da crise econômica, havia extinguido as escolas rurais, ocasionando aos industriais grandes problemas. Como naquele momento as fábricas têxteis também se encontravam penalizadas pela taxa excessiva dos governos e pela grande retração do mercado não poderiam assumir sozinhas essa empreitada; por isso, a reivindicação e solução apontada pelo industrial era a do restabelecimento das escolas públicas nas fábricas que contassem com mais de cem operários. Entretanto, essa proposta, tal como a do setor comercial, não encontrou a acolhida necessária e, portanto, não alcançou êxito, pois o projeto vencedor no Congresso de 1903 referia-se à formação industrial desde que a indústria fosse a agrícola, como explicitou João Pinheiro:

quanto ao meu programa na questão agrícola-industrial: proteção à indústria, principalmente a agrícola, educação técnico-profissional pela escola primária e pela fazenda-modelo; constituição do operariado rural, educação agrícola do lavrador; proteção à grande propriedade pela liberdade de testar (SILVA, 1906, p.210)

A opção do Congresso Agrícola, Comercial e Industrial, em relação à proposição educacional não contemplaria aos setores comercial e industrial, pois, ao destacar a principal fonte de riqueza do Estado, João Pinheiro já acenava para o rumo político das decisões do Congresso: o fortalecimento do setor agrícola, encaminhado numa dupla direção, como veremos em outra seção.

Para compreendermos o significado da reivindicação do setor industrial, em especial do setor têxtil, quanto ao restabelecimento das escolas que funcionavam nas fábricas torna-

se necessário conhecer um pouco mais sobre as iniciativas desenvolvidas por esse setor desde o final do século XIX.

1.2.3. O Ensino como iniciativa do setor industrial têxtil

As primeiras fábricas de tecidos surgiram em Minas Gerais nos anos trinta do século XIX²⁸. A partir de 1870, a indústria têxtil “marca o ingresso da Província de Minas Gerais na era da produção fabril de tecidos” (LIBBY, 1988, p. 227) com a instalação, em 1872, da Fábrica do Cedro, de propriedade dos irmãos Mascarenhas, em Sete Lagoas; seguida da Fábrica do Brumado, de propriedade de Francisco Botelho de Andrade, em Pitangui; e da fábrica denominada Industrial Machadense, localizada em Alfenas. Em 1876, os irmãos Mascarenhas abriram outra fábrica, na cidade de Curvelo, denominada Fábrica da Cachoeira²⁹.

De modo geral, pode-se afirmar que a preocupação dos empresários do setor têxtil mineiro com a educação dos operários esteve presente desde a gênese das próprias indústrias, haja vista que boa parte da força de trabalho das fábricas, composta de operários livres, era constituída de crianças ou jovens do sexo masculino em idade escolar (cerca de 40%) e o restante de mulheres (GIROLETTI, 1988; LIBBY, 1998). Com uma mão-de-obra bastante jovem e com as exigências impostas pela fábrica moderna, com seu maquinário importado da Europa, os requisitos de qualificação

²⁸Sobre a instalação das primeiras fábricas de tecidos em Minas Gerais, Libby (1988) destaca duas experiências da década de trinta e de setenta do século XIX: uma refere-se à “Companhia Industrial Mineira”, fábrica de bater, fiar e tecer algodão e lã” (1838), instalada em Sabará e cujas atividades parecem ter durado por um período de uma década; a outra, de 1847, situada no lugar denominado Cana do Reino, no município de Conceição do Mato Dentro, parece ter existido até 1870. A maior concentração de indústrias têxteis ocorreu nas regiões Centro e Mata. Sendo que nessa última, região cafeeira, a concentração maior foi em Juiz de Fora que em 1870 possuía 34 estabelecimentos industriais e oitenta, em 1877. Na década seguinte, outras fábricas foram instaladas no Estado, chegando a um total de quinze fábricas, das quais quatorze ainda estavam funcionando quando houve a mudança de regime político.

²⁹ Segundo Wirth (1982, p. 76), o desenvolvimento da pequena indústria manufatureira de Minas esteve sempre em expansão, seguindo a seguinte proporção: a começar com os têxteis em 1870, produtos alimentícios na década de 1900, aço e ferro na década de 1930. Nos primeiros vinte anos da República o setor cresceu extensivamente. Entretanto, em cada quatro fábricas existentes em Minas Gerais, em 1936, três foram fundadas após 1889. E quase todas as usinas, pequenas fábricas e oficinas existentes foram fundadas em 1920. Em 1939, o complexo industrial mineiro correspondia a apenas 13% das fábricas do país. A cidade de Juiz de Fora que, juntamente com o Rio de Janeiro e São Paulo, constituiu as principais cidades industrializadas do país, desde as duas últimas décadas do século XIX, entrou em processo de estagnação perdendo, na década de 1930, sua primazia de cidade industrial para Belo Horizonte (PAULA, 2006).

exigidos dos trabalhadores foram ampliados, isso porque a fábrica introduziu uma nova segmentação do processo de produção e novas funções, algumas exigindo maior especialização técnica e outras “foram simplificadas permitindo a incorporação massiva de mulheres e crianças sem qualquer preparação prévia”³⁰ (GIROLETTI, 1988, p. 34-5).

Tal como na história da classe operária inglesa, a força de trabalho feminina e infantil representava a maior parte do operariado mineiro e, no caso do trabalho infantil e adolescente, nas fábricas têxteis do Estado, há uma probabilidade de que fossem utilizados muitos órfãos, principalmente, com idades abaixo de 14 anos. Segundo dados coligidos por Libby (1988), ao final do século XIX, em torno de 90% da mão-de-obra infantil das fábricas constituíam-se de crianças expostas, ou abandonadas. Dentre os trabalhadores “menores” – definição atribuída às crianças com menos de 14 anos - e adultos, estima-se que cerca de 1/3 eram crianças.

³⁰ A presença majoritária de mulheres e crianças na produção industrial fabril não era prerrogativa somente de Minas. De acordo com Thompson (2001), o trabalho infantil, na Inglaterra, não era novidade tendo sempre existido sob a forma de sistema doméstico ou a praticada no seio da economia familiar. A intensificação da exploração do trabalho infantil ocorreu entre 1780 e 1840, período de grandes transformações na produção, e as condições de trabalho sempre foram as mais adversas, seja nas minas ou nas fábricas: jornadas de trabalho longas, locais insalubres, salários míseros e a monotonia das atividades. Para Thompson, o maior crime “do sistema fabril consistiu em herdar as piores feições do sistema doméstico, num contexto em que inexistiam as compensações do lar; esse setor sistematizou o trabalho das crianças pobres e desocupadas, explorando-o com brutalidade. Em casa, as condições da criança variavam de acordo com o temperamento dos pais ou do patrão e, de certa forma, esse trabalho era graduado de acordo com suas habilidades. Na fábrica, a maquinaria ditava as condições, a disciplina, a velocidade e a regularidade da jornada de trabalho, tornando-as equivalentes para o mais delicado e o mais forte” (p. 207). No sistema doméstico, de acordo com o autor, parecia haver um respeito maior à criança que era introduzida de forma gradual nas atividades de trabalho, respeitando-se sua idade e suas condições físicas; além disso, a variedade de atividades a se realizar podia ser intercalada com períodos de descansos e brincadeiras, sob os cuidados dos pais. Enquanto no sistema fabril, a disciplina e a monotonia do trabalho das máquinas determinavam as atividades da criança, sem distinção. Para elas, “o dia começava cedo e não terminava antes da sete ou oito horas da noite. No final da jornada elas já estavam chorando ou adormecidas em pé, com as mãos sangrando por causa do atrito com o fio” (p. 210). Essa era a principal fonte de crueldade no trabalho da fábrica: a disciplina imposta pela máquina. De acordo com Thompson (2001, p. 203), a criança inglesa “era parte intrínseca da economia industrial e agrícola antes de 1870 e continuou da mesma forma até ser resgatada pela escola”, o que ocorreu após a criação da Lei das Fábricas, em 1833. Somente após as agitações operárias e a criação de Comitês pela Redução da Jornada a situação se modificou. Com a criação da Lei das Fábricas (1833), dentre outras coisas, interditou-se o emprego de menores de nove anos; estabeleceu-se o horário do dia normal de trabalho, entre cinco e meia da manhã e oito e meia da noite, horário em que somente poderiam trabalhar os meninos de treze aos dezoito anos; e estabeleceu-se a jornada de trabalho diária de oito horas para os empregados de nove a treze anos. Além disso, os proprietários tiveram que assegurar ao menos duas horas diárias à educação das crianças (EBY, 1970, p. 471).

Numa enquete realizada pelo Ministério dos Negócios, da Agricultura, Comércio e Obras Públicas³¹, em meados dos anos oitenta do século XIX, diversos proprietários de fábricas prestaram informações sobre os seus empregados e, a partir dessa documentação, pudemos constatar a diversidade no perfil do operariado fabril mineiro. A Fábrica de Tecidos do Brumado, em Pitanguy, relatou que “o número de operários de ambos os sexos variava de sessenta a oitenta. São aproveitados os serviços de crianças de ambos os sexos”. A Fábrica de Montes Claros declarou que “o pessoal [era] de 72 empregados efetivos, de ambos os sexos, preferidos, sempre os órfãos e menores desvalidos”. Na Fábrica de Fios e Tecidos Itabirana foram confirmados,

45, sendo doze adultos, dez moças e, mais todos são meninos e meninas de 10 anos para cima, mas tem mais uns cinco extras, necessários para substituir outros nas faltas e mesmo nove meninos desvalidos, que famílias pobres pedem para ali serem admitidos.

Na Fábrica de Tecidos Industrial Mineira, em Juiz de Fora, o pessoal constava de “120 operários sendo 40% meninos, 30% mulheres e o resto homens”. No relatório da Fábrica do Bom Jesus d’ Água Fria, de 1886, o proprietário assim descreveu os seus trabalhadores:

O número de operários tem sido de 140 anualmente, homens livres na sua quase totalidade, com exceção de dez escravos necessários ao trabalho doméstico e à lavoura concernente ao estabelecimento. Dos 140 operários, 80 são do sexo feminino e 60 do sexo masculino; maior parte d’elles é composta de analfabetos e filhos de pais paupérrimos.

Essa era a composição do operariado mineiro: crianças, órfãos e desvalidos, mulheres, homens livres e escravos³², recrutados, de acordo com Giroletti (1988):

entre artesãos (carpinteiros, pedreiros, ferreiros, etc.), entre mineiros das lavras ou das minas. A maior parte proveio da agricultura: escravos de oito, agregado das grandes fazendas, camponeses autônomos ou indivíduos pobres e sem profissão definida. Em grande medida, foi composta de mulheres (viúvas, órfãs), menores e meninos. Desta amálgama social foi formado o operariado industrial destas regiões (p. 36).

A diversidade na composição do operariado mineiro exigia um processo de adaptação que fosse capaz de transformar essa diversidade em “operários fabris”. Isso seria algo

³¹ As informações aqui citadas encontram-se presentes no acervo da “Correspondência recebida pela Presidência da Província referente à agricultura e a indústria (1879 – 1885)”. Códice: SG-29. Arquivo Público Mineiro.

³² Além de trabalhadores livres, integrava o conjunto do operariado os escravos, que podiam pertencer aos donos das fábricas ou serem alugados, mas, de acordo com Libby (1988), normalmente eles se dedicavam às atividades no entorno das fábricas. Essa convivência perdurou até os últimos momentos do regime de escravidão.

ainda maior do que apagar as lembranças do cativo e cultivar o gosto pelo trabalho, pois, o trabalho no modo de produção industrial significava, segundo Thompson, a imposição do sofrimento e a “destruição de modos de vida estimados e mais antigos, em qualquer contexto concebível” (2001, p. 29). Um processo necessariamente “doloroso, porque envolve a erosão de padrões de vida tradicionais” (p. 344). E no caso, não só de Minas, como em todo o país, a escravidão dava o tom da diferenciação e da complexidade do que seria esse processo.

A necessidade de transformação do trabalhador em operário ou a formação de mão-de-obra para a indústria moderna implicava, segundo Giroletti (1988) em três tipos de exigências: a primeira referida à aprendizagem das habilidades técnicas e mecânicas necessárias à operação das máquinas, considerada inclusive para muitos estudiosos como a única necessidade nesse processo. A outra exigência, de natureza ideológica, poderia ser compreendida na perspectiva weberiana, como a formação de um novo *ethos*, como na Reforma Protestante³³, configurado pela criação de novas atitudes e disposições; uma nova conduta racional mais adequada ao desenvolvimento capitalista que, por sua vez, faria parte das transformações por que passariam os empresários, e, por outro, que se configuraria como a formação de novas posturas para operariado industrial, tais como: disciplina, assiduidade, frugalidade de vida, morigeração sexual e alcoólica, etc. Essas novas posturas também poderiam ser analisadas na perspectiva de Bourdieu, como a produção de um novo “inconsciente cultural” ou novo *habitus*³⁴. Para viabilizar essa transformação, Giroletti, destacou como sendo “os agentes”, os empresários e os técnicos estrangeiros, que em muitas ocasiões vinham acompanhado o maquinário importado; e como “agência de formação”, a própria fábrica associada às vilas operárias³⁵.

³³ WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1967.

³⁴ Bourdieu, P. *O desencantamento do Mundo*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

³⁵ As vilas operárias, cuja inspiração remonta à Europa, “durante a fase de proletarização massiva dos trabalhadores rurais e de instalação de um regime fabril de produção”, proliferaram no Brasil, principalmente nas “regiões do interior, em áreas próximas da zona rural, onde inexistia um mercado de força de trabalho plenamente qualificado”, e também nas regiões de concentração fabril do Rio de Janeiro e São Paulo (HARDMAN, 1983, p. 60). Muitas dessas vilas se mantiveram por décadas, principalmente, no nordeste do Brasil, “em regiões onde o setor têxtil tradicional preservou características de grandes núcleos fabris relativamente isolados” (HARDMAN, 1983, nota 2, p. 100). Nas vilas, o operário era envolvido em todo um processo de disciplinarização e controle, contando muitas vezes, como foi o caso de São Paulo, com a Igreja Católica para a realização da catequese e da inculcação dos valores e da ética indispensável ao trabalho. Nesse caso, Hardman (1983, p. 63) destaca a existência, dentro da vila operária, de teatro, Igreja, creche, jardim-de-infância e grupo escolares, dirigidos por religiosas; União de Moços Católicos e Ligas Católicas, cuja influência perpassava desde a mais tenra idade até a idade adulta.

A criação das vilas operárias representava na opinião de Libby (1988) uma das formas de expressão do comportamento paternalista dos empresários da indústria têxtil mineira, ao final do século XIX. Esse comportamento parecia atender às características peculiares do processo de proletarização mineiro tendo como resposta por parte do empresariado, “medidas tais como prover seus empregados com habitação, alimentação, ensino e até esquemas tutoriais que demandavam uma administração de cunho paternalista” (p.237). O paternalismo seria, então, uma forma de lidar com as novas relações sociais produzidas pelo mundo da fábrica, principalmente, argumenta o autor, porque os empresários eram oriundos das elites fazendeiras escravagistas da época e não conheciam uma forma diferente de lidar com os trabalhadores:

O simples fato de ter que lidar com numerosos operários, que nem agregados nem compadres eram, deveria ter levado os empresários e administradores a tentar conduzir suas relações com o operariado nos moldes das relações senhor-escravo com as quais todos tinham familiaridade. Ao mesmo tempo, no entanto, nos parece que a própria composição do operariado de certa forma exigia que as relações patrão-empregado fossem entranhadas por uma forte dose de paternalismo. Afinal muitos dos trabalhadores eram jovens, quando não crianças separadas dos pais, o que fazia da imposição de uma disciplina ordeira uma tarefa indispensável não só ao funcionamento da fábrica em si, mas também à vida da “comunidade fabril” (LIBBY, 1988, p. 237-238).

Mas, para Giroletti, a criação da vila operária se inscreveria num conjunto de dispositivos - numa perspectiva foucaultiana - criados pelos empresários do setor têxtil para produzir a disciplina requerida pelo processo de produção fabril³⁶. Assim, o que poderia ser entendido como comunidade paternalista, na verdade, seria “um ambiente de socialização muito peculiar onde o comportamento e a vida individual são constantemente controlados, fiscalizados, dirigidos e submetidos a normas rígidas de procedimentos e conduta” (1988, p. 43). Integrando esses dispositivos estariam os poderosos regulamentos internos das fábricas que serviriam para complementar o

Além do cuidado espiritual, também havia a preocupação com a saúde, salubridade e bem-estar dos trabalhadores nos mais modernos princípios de higiene.

³⁶Em Minas, além das centenas de casinhas destinadas aos operários, as fábricas mantinham, por conta própria dentro das vilas, escolas noturnas, para ambos os sexos; sociedade de socorro-mútuo, cooperativa de consumo, enfim, tudo era pensado de forma a manter o operariado sob o controle dos patrões. Uma outra instituição, denominada *convento* também teve um lugar de suma importância nas vilas, pois fazia parte do criterioso projeto de recrutamento de mão-de-obra. Nesse caso, as fábricas davam preferência aos menores e às meninas ou moças solteiras, as quais eram abrigadas e mantidas nos conventos, sob a vigilância diuturna das *abadessas*, senhoras de reconhecida reputação na região. Dali saíam somente para ir a fábrica, ir à missa, à escola, em dias especiais ou aos domingos, para realizar passeios pela região, sempre acompanhadas e vigiadas pelas *abadessas*. Cada convento tinha um regimento interno, cuja rotina diária era estabelecida a partir do horário de trabalho na fábrica, numa jornada que chegava a doze horas ou mais. Havia horário para se levantar, deitar, fazer as refeições e as orações. Somente as moças que frequentassem as aulas noturnas poderiam chegar após o horário de recolhimento (GIROLETTI, 1987).

processo de produção de novas disposições mentais e corporais necessárias ao atendimento das exigências da indústria moderna. Além de permitir um controle bastante eficaz da vida dos operários, a construção das vilas contribuía para solucionar, em parte, o grande problema ocasionado pela mobilidade dos trabalhadores pelo território mineiro. Nesse caso, Giroletti (1987, p. 350) reconhece que os empresários souberam se articular de forma a “se antecipar a todos os problemas vividos por seus trabalhadores e pelos habitantes das vilas”, atendendo às necessidades mais imediatas dos operários, relativas à moradia, abastecimento, educação e saúde.

As vilas operárias circundavam as fábricas que, via de regra se localizavam na zona rural, e as suas edificações obedeciam a uma lógica de controle e disciplina sobre os operários de modo que a localização das moradias era estrategicamente posicionada em relação à residência dos funcionários responsáveis pelos trabalhadores. As fotografias seguintes referem-se à Vila Operária de Marzagão construída em 1878 no entorno da Companhia Fiação e Tecidos do Marzagão, inicialmente Companhia de Tecidos Sabarense, fundada por Francisco Guimarães e localizada nas proximidades da Capital, hoje município de Sabará. Em 1915, o empresário e político Manuel Thomaz Carvalho Britto³⁷ adquiriu as propriedades ali instalando a Companhia de Fiação e Tecidos Minas Gerais, que dirigiu até a década de 60.

Na FIG. 1, pode-se ter uma visão geral da Vila Operária de Marzagão onde se localizava essa Fábrica, bem como do grande espaço que ela ocupava, entre uma floresta de eucaliptos.

³⁷ Vale lembrar que Carvalho Britto foi Secretário do Interior, em 1906, no governo de João Pinheiro da Silva que também era industrial desde o ano de 1893 quando fundou em Caeté, município vizinho de Belo Horizonte, uma fábrica de cerâmica, denominada “Cerâmica Nacional”.



FIGURA 1: Vista da Fábrica do Marzagão e da Vila Operária no início do século XX.
 Fonte: SILVEIRA (1926, p. 1345)

Para o atendimento à saúde dos operários da Fábrica do Marzagão havia um posto médico e, para acolhimento às operárias solteiras do sexo feminino, havia um pensionato, como pode se ver na FIG. 2 e um posto de saúde, apresentado na FIG. 3



FIGURA 2: Pensionato
 Fonte: SILVEIRA (1926, p. 1366)



FIGURA 3: Posto de saúde
 Fonte: SILVEIRA (1926, p. 1366)

Os empregadores também incentivavam o desenvolvimento de atividades culturais, de lazer e diversão no interior da vila operária como na Fábrica do Marzagão onde havia uma banda de música composta de operários do sexo masculino, como nos mostra a FIG. 4.



FIGURA 4: Fábrica de Tecidos do Marzagão: Banda de música constituída pelos empregados.
Fonte: SILVEIRA (1926, p. 1357)

Outra atividade desenvolvida na Vila, nesse caso envolvendo os menores, do sexo masculino foi o escotismo³⁸, como nos mostra a FIG. 5 onde os escoteiros se encontram em formação, se preparando para desenvolver as atividades de “serviço”.

³⁸ Sobre o escoteirismo no Brasil ver Nascimento (2004). Em Minas Gerais, o impulso ao movimento de escotismo, chamado Escotismo de Estado, foi dado pela Reforma do Ensino de 1927, cujo Regulamento do Ensino Primário estabeleceu como finalidade da Inspeção de Educação Física incentivar e orientar a organização do Escotismo nas escolas públicas, formando e preparando o corpo de instrutores.



FIGURA 5: Grupo de escoteiro Fábrica de Tecidos do Marzagão
Fonte: SILVEIRA (1926, p. 1357)

A FIG. 6 já nos mostra as crianças realizando as tarefas, conforme informa o documento original.



FIGURA 6: Grupo de escoteiros executando serviços na Fábrica de Tecidos do Marzagão
Fonte: SILVEIRA (1926, p. 1357)

Quanto ao trabalho direto na Fábrica, a FIG. 7 mostra crianças operárias que trabalhavam na tecelagem, especificamente na seção de urdidura.



FIGURA 7: Fábrica de Tecidos do Marzagão: seção de tecelagem
Fonte: SILVEIRA (1926, p. 1367).

Também na FIG. 8 podem ser vistas várias crianças, na parte superior da sala de fundição, numa espécie de galeria, provavelmente onde desenvolviam suas atividades de trabalho.



FIGURA 8: Fábrica de Tecidos do Marzagão: sala de fundição
Fonte: SILVEIRA (1926, p. 1360)

Dentre as edificações construídas no interior da Vila para atender às mais variadas necessidades dos operários, e num caso específico à necessidade de instrução, a escola também se destacava, como é possível ver na FIG. 9.

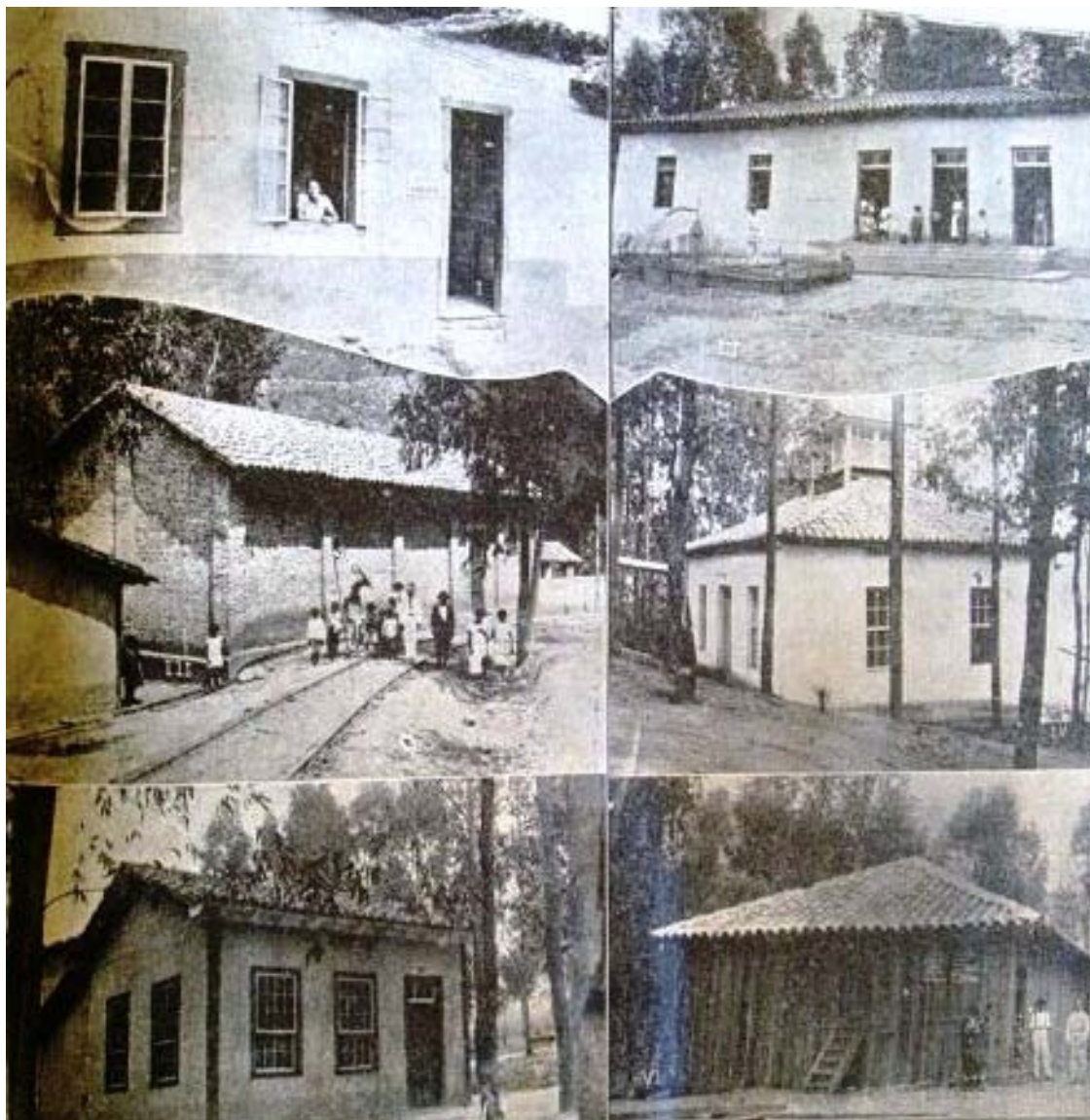


FIGURA 9: Edificações da Fábrica do Marzagão: (da esquerda para a direita) Agência do correio; armazém; depósito antigo de algodão; distribuidora de eletricidade; escola e cinema.
Fonte: SILVEIRA (1926, p. 1356)

1.2.3.1. As escolas nas fábricas de tecidos mineiras

Como parte do projeto de construção da Vila Operária da Companhia Fiação e Tecidos do Marzagão, como se pode constatar, também foi criada uma escola para atender aos seus operários. Inicialmente funcionando no horário diurno, a escola fora convertida em noturna pela Lei n. 199, de 19/09/1896, provavelmente para não interferir na jornada de trabalho diurno das crianças e poder, inclusive, atender também aos operários adultos.

A preocupação com a abertura de escolas no interior das vilas ou nas dependências das fábricas encontra-se na gênese das próprias fábricas mineiras. Nesse sentido, a pioneira

Fábrica do Cedro (1872) também deteve o pioneirismo na criação e manutenção de escolas primárias, diurnas ou noturnas, para os seus operários³⁹. Como parte do empreendimento da Fábrica do Cedro, a escola primária começou a funcionar, de acordo com o seu levantamento contábil, dois anos depois de sua instalação, isto é, em 1874. De acordo com Alisson Vaz Mascarenhas (1990) a instrução primária era o único benefício pelo qual os operários dessa fábrica não precisavam pagar para usufruir; em alguns contratos a moradia e a alimentação também poderiam ser gratuitas.

Em relatório encaminhado à Secretaria do Governo, em 1876, o gerente da Cedro e Cachoeira, Francisco Mascarenhas, já destacava a importância do empreendimento para o setor industrial mineiro, bem como a influência que exercia sobre as demais fábricas no tocante aos cuidados com a educação dos operários. O gerente fez questão de destacar a autonomia financeira e o empreendedorismo dos irmãos que fundaram a Fábrica:

A fábrica da Cachoeira, estabelecida em 1872, na freguesia da cidade do Curvelo por Mascarenhas Irmãos & Barbosa, e a do Cedro, próxima ao Tabuleiro Grande, município de Sete Lagoas, fundada em 1872 por Mascarenhas Irmãos, sempre se mantiveram sem auxílio estranho [...] Em ambas as fábricas existem duas escolas de instrução primária para ambos os sexos e uma Caixa Econômica, havendo também na do Cedro uma aula de música [...] A iniciativa da fundação dessas fábricas e da organização da Companhia é devida ao gênio empreendedor e progressista de um dos distintos membros da família Mascarenhas, Bernardo Mascarenhas, a quem a província muito deve, sendo que a fábrica do Cedro, a primeira fundada na província, é a origem das muitas que hoje existem e da já bastante desenvolvida educação industrial na província⁴⁰.

A razão para a manutenção das duas escolas primárias estava, provavelmente, no número de crianças empregado nas Fábricas naquele momento. De acordo com o citado documento, do total de 465 operários, 46% eram mulheres (213); 36% crianças (166) e 18% (86) eram homens. Dados que confirmam tanto a presença feminina como predominante, quanto a necessidade dos proprietários de construir escolas para tão elevado número de crianças. É plausível afirmar que a presença de um grande número de crianças em idade escolar compoendo o quadro de trabalhadores das fábricas,

³⁹ No ano de 1890, Minas Gerais contava com 79 escolas noturnas, sendo que sete funcionavam nas seguintes fábricas: Fábrica de Tecidos do Bom Jesus D'Água Fria, Fábrica Nossa Sra. das Dores da Conquista, Fábrica de Fiação de S. Roberto, Fábrica do Cedro e Fábrica São Miguel de Piracicaba. No ano seguinte somavam-se a essas a Fábrica de Tecidos de Botelho e Cia., a Fábrica da Cachoeira dos Macacos e a Fábrica de S. Vicente.

⁴⁰ Correspondência recebida pela Presidência da Província referente a agricultura e indústria. Secretaria do Governo. 1886. Códice: SG-31. APM.

associada à questão da obrigatoriedade escolar, vigente naquele momento compelissem aos proprietários das fábricas a fundar escolas nas vilas operárias⁴¹. Pode-se supor que a escolarização estaria desempenhando um duplo propósito: cumprir as exigências legais e disciplinar os trabalhadores para a cultura do trabalho fabril por meio da inculcação dos valores e da ética indispensável ao trabalho.

A legislação estabelecia que “pais, tutores, patrões e protetores” e responsáveis eram obrigados a fazer com que as crianças em idade escolar frequentassem uma escola pública; o que nos leva a indagar sobre a relação que se estabeleceu entre os proprietários e o Estado: a escola da fábrica seria de que natureza? As fábricas, ao assumirem a responsabilidade pela criação e manutenção da escola estariam sendo consideradas no cumprimento dessa exigência? O relatório da Fábrica de Beriberi, de 1883, também se referia à questão da educação dos operários, deixando explícita a questão da obrigatoriedade escolar⁴²: “os operários da nossa fábrica são obrigados ao ensino primário, doutrina, etc. O estabelecimento já tem escola por conta da província; tinha desde o princípio por conta da fábrica”. (*apud* LYBBI, 1988, p. 236). Chama a atenção o fato de que a citada escola, inicialmente, era mantida “por conta da fábrica” e, posteriormente, por conta do Estado. Nesse caso, a criação das escolas não estaria ligada a uma forma de “paternalismo”, mas antes à exigência do cumprimento da legislação; o que faz sentido, principalmente, se considerarmos que a maior parte do operariado fabril era formada de crianças menores. As demais fábricas mineiras também cumpriam as imposições legais e mantinham escolas nas suas dependências, como relata o gerente da Fábrica Senhor Bom Jesus d'Água Fria:

Em 2 de Junho de 1884 fundei uma escola noturna de instrução primária para ambos os sexos, sob a direção de um bom professor, pai de família exemplar e cheio de serviços da mesma profissão, com o que tem-se difundido alguma luz e mais amor ao trabalho nestes desprestigiados da fortuna, que além de interesse material enxergam nesta nova instituição uma vida moral para o futuro (*apud* Libby, 1898, p. 236).

⁴¹ A primeira reforma de ensino republicana já dispunha, no art. 54 da Lei n. 41, de 1892, que “os pais, tutores, patrões e protetores são responsáveis pela educação dos meninos que em sua companhia ou sob sua autoridade estiverem, e, como tais, obrigados a fazer com que eles, em idade escolar, frequentem a escola pública primária do Estado...” (MINAS GERAIS, 1892, p. 43)

⁴² Em cumprimento ao Ato Adicional de 1834, a Província Mineira estabeleceu, na Lei de n. 13, e no Regulamento n. 3, de 1835, a obrigatoriedade escolar, nos seguintes termos: Art. 12: os pais de família são obrigados a dar a seus filhos a instrução primária de 1º grau ou nas Escolas Públicas ou particulares, ou em suas próprias casas, e não os poderão tirar enquanto não souberem as matérias próprias do mesmo grau. A infração desse artigo será punida com multa de dez a vinte mil réis... Art 13: A obrigação imposta no artigo precedente aos pais de família começa aos 8 anos de idade dos meninos; mas estende-se aos que atualmente tiverem 14 anos de idade [no caso da população feminina a frequência não era obrigatória]. (GOUVEIA, 2004, p. 267).

Nos documentos com os quais nos deparamos, pudemos constatar que a criação e a manutenção de escolas primária nas fábricas não obedeciam a uma regularidade. Ora o proprietário custeava o provimento da escola, ora esse ficava a cargo do Estado, ou ainda, algumas vezes as escolas eram subsidiadas com auxílios financeiros ou com materialidade.

Não é possível afirmar que havia um único modelo de funcionamento das escolas das fábricas, pois, o que vimos é que muitas escolas eram diurnas e mistas, o que provavelmente não comprometeria a jornada de trabalho considerando a inexistência de medidas que impedissem a ampliação noturna da jornada. Havia ainda as escolas noturnas que atendiam aos dois sexos e outras exclusivamente masculinas. O ANEXO 1 apresenta alguns dados relativos à manutenção das escolas pelas fábricas mineiras. Mesmo sabendo da precariedade das informações, observa-se que após 1890, as escolas noturnas são extintas, provavelmente em virtude do cumprimento do Decreto de n. 260, de 1º de dezembro de 1890, que será discutido posteriormente. No ano seguinte, a Fábrica do Cedro reabre a sua escola noturna e nos permite conhecer um pouco mais dessa história. No ano de 1896, o governo autorizou a conversão da cadeira do sexo masculino, da Fábrica do Brumado, município de Pitangui, em cadeira noturna⁴³. Havia ainda a escola da Capella de São José, em Alvinópolis, que foi transferida para a Fábrica de Tecidos do Rio do Peixe, em 1898.

1.3. Dos relatórios dos inspetores às escolas primárias das fábricas

Os relatórios encaminhados à Secretaria do Interior pelos inspetores escolares nos permitem conhecer um pouco sobre o que ocorria além da fachada das escolas primárias que estavam a cargo dos proprietários das fábricas de tecidos mineiras. A inspeção a essas escolas poderia ser justificada pela necessidade de se constatar o cumprimento da obrigatoriedade escolar por parte dos proprietários.

O termo de visita às escolas da Fábrica do Cedro, elaborado pelo inspetor Albino José Alves Filho, em 1900, é um dos poucos documentos localizados no Arquivo e que nos colocaram diante da materialização dessas escolas. Funcionavam nessa fábrica duas

⁴³ Conversão autorizada pela Lei de n. 201, de 18 de setembro de 1896.

escolas. A escola diurna, regida pela professora normalista D. Maria Emília Martins Pereira, tinha 26 alunos matriculados e funcionava em casa particular, nas seguintes condições:

a sala da escola é sem forro, térrea, com muito pouco espaço e sem luz e ar necessários. A mobília consta de três bancos e uma mesa. A escrituração é feita apenas no livro de ponto diário. [...] Não existem livros didáticos. A escola não é dividida em classes, sendo adotado o método individual. Não existem *utensils*. Os alunos mais adiantados têm noções de gramática portuguesa, aritmética e leitura. O programa de ensino não é cumprido nesta escola (ALVES FILHO, 1900)

A escola noturna, regida pelo Dr. Francisco Clorival Gentil Horta, foi assim descrita pelo inspetor:

a sala e mobília são muito ruins. Não existem *utensils*, exceto uma grande palmatória que vi dependurada na parede. Tem dez alunos matriculados. Não há livros de escrituração. O professor rege a escola há dez meses e, pelo que pude observar, é incompetentíssimo. Por ocasião de minha visita, encontrei oito alunos presentes. Os mais adiantados apenas lêem e escrevem. (*Ibidem*, 1900)

Por mais que as condições descritas pudessem parecer ruins, o inspetor não parecia impressionado, chegando mesmo a fazer a seguinte observação, ao final do seu relatório:

Visitei e inspecionei grande número de escolas particulares existentes nas diversas comarcas, tendo, sobre cada uma delas apresentado o respectivo relatório. Verifiquei em todas elas os mesmos inconvenientes observados nas do Estado – falta de prédios, de material escolar, completa ausência de métodos de ensino, etc. (*Ibidem*, 1900).

Em outra visita, o inspetor Albino Alves Filho fiscalizou as duas escolas particulares mantidas pela Companhia de Tecidos Cachoeira, no distrito de Ipiranga, encontrando a seguinte situação:

A escola noturna, mantida pela Companhia, é regida pelo professor Avelino César. Funciona em uma casa que oferece condições de higiene. Mobília: consta de bancos e mesas. *Utensils*: não existem. Escrituração: não existe. É de 45 o número de alunos matriculados, segundo informou o professor. A frequência é de 20 alunos, mais ou menos. Livros didáticos adotados: os de Abílio. O ordenado do professor é de 1 \$ 000 por noite de aula. Informou-me o diretor da Companhia, que esta despense anualmente com a manutenção da escola, de 1:000 \$ a 1:200\$ (ALVES FILHO, 1901)

Na década seguinte, em 1913, a escola noturna mista da Fábrica do Cedro ainda continuava a funcionar. De acordo com o boletim mensal, elaborado pela professora, Bernardina Alves de Assis, as visitas de inspeção não estavam acontecendo de forma

regular naquela escola e, dando ciência da situação, destacou que havia 115 alunos matriculados, dos quais 46 eram do sexo masculino e 69 do sexo feminino. Quanto à frequência, era a de 40 e 58, respectivamente (ASSIS, 1914).

A visita do inspetor regional Arthur Queiroga à mesma escola noturna, no ano de 1917, nos permite constatar que ela não era freqüentada somente por crianças, como se pode depreender de suas palavras:

(...) Continua a funcionar na fábrica a escola noturna para operários, regida pela professora D. Bernadina Alves de Assis. Tem esta aula 61 alunos matriculados, estando presentes 55, divididos em classes correspondentes mais ou menos aos dois anos do programa oficial.

Há progresso lento em tal escola, não podendo ser por menos, visto a sua natureza, tratando-se de alunos duros pela passagem da idade escolar e cansados pelo serviço mecânico durante o dia.

Certo é que a professora algo faz, prestando o alto serviço de integrar ao alfabetismo seres já perdidos para ela, mediante a gratificação de 60 mil réis (QUEIROGA, 1917)

Numa situação bastante diferente, em visita à escola rural da cidade de Diamantina, no mesmo ano, o inspetor Juscelino da Fonseca Ribeiro, ao notar a frequência irregular dos alunos, sugeriu ao Secretário do Interior, a conversão daquela escola em noturna, de forma a atender melhor ao ensino das crianças operárias: “fiscalizei a cadeira rural, mista. [...] Seria de grande conveniência para o ensino a conversão desta escola em noturna, afim de poderem aproveitá-la muitos meninos e meninas pobres que, durante o dia, trabalham na fábrica de tecidos”. (RIBEIRO, 1917).

Qualificando o seu argumento, destacou a boa vontade e o interesse do diretor da Fábrica em contribuir para a melhoria da escola:

Entendi-me com o diretor do estabelecimento fabril, sr. Coronel Theophilo Marques Ferreira, e este, pai de família que é, amante da instrução, tanto assim que, ao meu pedido, há tempos formulado, mandou envidraçar o prédio escolar, achou a idéia muito boa, dizendo-me fazer-lhe pena o número de pessoas analfabetas, que tem empregadas. (RIBEIRO, 1917)

O analfabetismo das crianças era objeto da comiseração do coronel que, “amante da instrução”, ao que tudo indica, não se descurava das orientações que lhe eram dadas pelo inspetor.

Os termos de visitas relativos às escolas noturnas da Fábrica de Cachoeira dos Macacos, em Sete Lagoas, reforçam a suposição da necessidade de fundação de escolas para o atendimento às crianças em idade escolar, como se pode perceber nas palavras do

inspetor Arthur Queiroga: “sede de próspera fábrica de tecidos, e onde existe forte população escolar. As escolas continuam no mesmo edifício próprio, com salões cômodos e agora bem iluminados” (QUEIROGA, 1917). Da avaliação e sugestões que o inspetor encaminhou ao Secretário do Interior, Dr. Américo F. Lopes, podem ser extraídos alguns recortes daquela realidade para a compreensão de uma série de questões ligadas às condições sociais e de trabalho dos operários, à questão do abandono escolar, assim como à relação entre os proprietários das fábricas e o Estado. As visitas foram assim narradas pelo inspetor:

Visitei primeiro a escola do sexo masculino, de que é professora a interina Marcionilia Vidal Leite Ribeiro. A matrícula é de 40 alunos, estando presentes 19, de 1º e de 2º ano. Disse-me a professora que os alunos aprovados no 3º ano retiraram-se da escola. Notei pouco progresso na aula. [...] a quinta parte, mais ou menos, dos meninos matriculados pertence ao número dos noturnos trabalhadores da fábrica e raramente aparecem à escola, preferindo ganhar mais alguns vinténs a se instruir com assentimento reprovável dos gerentes de serviço (QUEIROGA, 1917).

Nessa visita, chama a atenção pelo menos duas situações: a retirada dos alunos após o segundo ano, e o fato de os mesmos trabalharem durante a noite na fábrica e faltar às aulas para fazer outros serviços durante o dia. São duas situações que nos levam a indagar sobre o que os operários buscariam na escola; talvez, um pouco de conhecimento de leitura, que fosse suficiente para a sua participação no mundo do trabalho, não interessando todo o conjunto de matérias do programa de ensino. A segunda, nos leva a pensar no quanto o trabalho teria mais premência na vida dos operários e o tempo da escola poderia se configurar mais como uma imposição do que como um desejo. Entram em cena os conflitos entre os tempos da escola e o do trabalho, evidenciando que para os trabalhadores a garantia da sobrevivência estaria no mundo do trabalho e não na escola, que se configura novamente como uma imposição.

Procurando, então, reverter essa situação, o inspetor fez a seguinte sugestão: “apenas 1/5 das crianças matriculadas nas duas aulas pertencem à fábrica, pelo que julgo de alta conveniência converter-se o serviço em diurno, o que dará em resultado melhor trabalho por parte das professoras e resultados mais seguros, por parte dos alunos” (QUEIROGA, 1917). Para solucionar os problemas enfrentados pelos trabalhadores da fábrica, a sugestão foi a de que os proprietários arcassem com a criação de um curso noturno, considerando os lucros que jornada extensa lhe proporcionava: “a fábrica, essa deve, ao que me consta 600:000\$ de dividendos e está bem nas condições de criar um curso

noturno para os pequenos operários, que lhe estão dando de trabalho 15 horas!”

Na visita à escola feminina, também observou-se a ausência de alunas no 3º ano do curso, tal como na anterior, e mais:

Visitei logo após a escola de sexo feminino, de curso noturno desdobrado sob direção da professora normalista D. Alice de Carvalho Pereira. A aula feminina é mais animada, encontrando-se matriculadas 64 alunas, pertencentes aos 4 anos do curso. Não achei presentes alunas do 3º ano. Argüi a alunas dos diversos anos, achando tal e qual adiantamento. A disciplina é boa. Com esta aula dá-se o fato de algumas meninas virem da fábrica, fazerem uma lição e voltarem ao trabalho, irregularidade que ordenei à professora não tolerar (QUEIROGA, 1917).

Novamente conflitam os tempos do trabalho e escolar, mas, na intercalação entre tempos e identidades - de operárias e de alunas - as alunas encontravam uma forma de conciliá-los lançando mão da estratégia possível, tendo em vista a proximidade do local de trabalho e de estudo. Contudo, o que não parecia inconveniente para a professora, mas, sim uma grande sensibilidade, era considerado uma irregularidade, uma transgressão ao regulamento, conforme observação feita pelo inspetor.

Pode-se entender que a preocupação com a instrução primária dos operários fabris, desde o final do século XIX, encontrava-se estritamente ligada a pelo menos duas outras situações inter-relacionadas, além daquelas apontadas por Giroletti (1987) e citadas anteriormente. Uma delas seria a grande quantidade de crianças empregadas nas fábricas de tecidos e, em decorrência, teríamos a outra situação, que seria a questão da obrigatoriedade escolar. Nesse sentido, pode-se entender a escolarização dos operários fabris, principalmente, dos “menores operários”, que se realizava por meio da escola noturna ou diurna, como uma imposição de natureza jurídico-normativa e, numa perspectiva de “natureza ideológica”, como observou Giroletti (1987, 1988), como um meio de se concretizar um processo de formação de um código de condutas específico e de construção de valores indispensáveis ao trabalho industrial moderno.

1.4. A formação profissional do trabalhador e o ensino agrícola

A formação do trabalhador agrícola, reclamada desde os anos finais do Império, era ainda um sério problema a ser encarado pela política educacional mineira. No entanto, ao propor as bases do projeto de desenvolvimento de Minas essa questão reapareceu como elemento chave no processo de restauração do Estado. Para João Pinheiro, o caminho da recuperação econômica passava pela agricultura, mas para isso havia duas questões centrais que precisariam ser resolvidas para incrementar o setor: a fixação do trabalhador ao solo, começando pelo trabalhador nacional e a educação profissional do agricultor. Como já visto, a primeira questão era considerada um dos grandes problemas para a lavoura, mesmo antes do fim do trabalho compulsório, associada à grande mobilidade do trabalhador nas áreas rurais.

No Congresso de 1903, essa questão não fora abordada em termos de elaboração de uma legislação trabalhista, mas sim, em termos da criação de medidas que pudessem coibir essa mobilidade e fixar o trabalhador, seja o nacional ou estrangeiro, ao território mineiro; para isso, a solução apontada fora o sistema de colônias. A educação profissional do agricultor também seria um fator de promoção da fixação do trabalhador ao solo, na medida em que possibilitaria a substituição das técnicas arcaicas de plantio pelo uso de máquinas modernas. O problema agrícola estaria ligado ao programa de instrução, antes de tudo à técnico-profissional, pois para João Pinheiro um era consequência do outro. A ignorância seria para ele, o grande estorvo da agricultura e para resolver esse problema seria preciso uma educação técnico-agrícola que começasse na escola primária, “para preparo dos operários de amanhã, indo até o ensinamento aos próprios lavradores”⁴⁴ (SILVA, 1906, p. 207).

⁴⁴A política de formação proposta por João Pinheiro não será abordada neste trabalho por não se constituir o seu objeto, mas, para uma análise aprofundada dessa política sugiro a leitura da tese de Maria Auxiliadora Faria (1992). Um estudo sobre o Instituto João Pinheiro pode ser encontrado em Faria Filho (2001, p.38). O autor analisa a história dos primeiros 25 anos de existência do Instituto, destacando-o como a concretização de uma política pública cujo elemento central era a “idéia de incorporação das classes populares à “Nação Brasileira” mediante a formação pelo e para o trabalho e a assistência social”, em consonância com o que havia de mais moderno em termos de “bem educar ou regenerar” (p. 75) a população constituída de menores órfãos, abandonados, ou crianças “deserdadas da sorte” (p. 39). Para o autor, o Instituto, por sua singularidade, representou uma intervenção inovadora do Estado na questão social, tornando-se modelar na educação das crianças pobres. Arroyo (1982) também analisa o projeto de educação adotado a partir do Congresso Agrícola, Comercial e Industrial de 1903 e a política de João

Nesse sentido, concentrou a política em dois níveis: na criação de estabelecimentos de aprendizagem agrícola – fazendas-modelos e campos de experiência e demonstração, para as crianças e rapazes; e na criação de instrutores ambulantes para divulgação de conhecimentos práticos de uso de novas técnicas e mecanização, para os adultos. Ascendendo ao governo mineiro em 1906, João Pinheiro teve então a oportunidade de consolidar a sua política de educação para o trabalho por meio de uma reforma do ensino (Reforma de 1906) considerada historicamente como uma das mais importantes, por seu caráter de inovação e modernização educacional ao criar os primeiros grupos escolares no Estado. Em continuidade a essa política, o Regulamento Geral do Ensino Agrícola de 1911, viria a consolidar os princípios estabelecidos em 1903. Nesse sentido, pode-se afirmar que a orientação que emergiu no Congresso de 1903, quanto à educação profissional do trabalhador mineiro consolidou-se ao longo das duas primeiras décadas da República, somente sofrendo alterações a partir da implementação da Lei de n. 800 de 1920, como será visto mais adiante.

1.5. A opção pela formação do operário do futuro

A ênfase de uma formação voltada exclusivamente para a agricultura encontrava justificativa no fato de que para incrementar e fomentar as atividades de diversificação da lavoura seria preciso “substituir a luta direta do homem, pelo machado, pela foice, pela enxada, corpo a corpo com a terra, pelo trabalho da máquina e do animal que conduz e move a máquina” (SILVA, 1906, p. 250).

Nessa direção, ao apostar num projeto articulado aos interesses do Estado, João Pinheiro colocou a educação, particularmente o ensino técnico como elemento crucial para o seu desenvolvimento. Essa opção, na opinião de Dulci (1999, p. 50) representaria “certo pressuposto iluminista, de superar o atraso pelo saber”, por meio de uma política de adestramento da força de trabalho que concentraria os principais esforços no ensino elementar. Ao privilegiar a formação elementar essa política estaria ratificando o pensamento já bastante difundido na sociedade mineira de que era muito mais oportuno e produtivo instruir e educar as crianças no e para o trabalho, desde cedo, como meio de

Pinheiro para a formação do trabalhador cidadão, destacando a intenção dessa política de formação do cidadão útil à sociedade.

fazer “delas homens honestos”, como dito anteriormente. Esse pensamento provavelmente decorreria da crença, amplamente difundida pelas teorias educacionais iluministas e pelas políticas de escolarização em massa, da importância e potencial da educação e da socialização da criança como forma de se alcançar a civilização e o progresso social.

As palavras seguintes, constantes do discurso de João Pinheiro, expressam bem esse pensamento: “o menino da roça, ao mesmo tempo que aprende a ler, a escrever e a contar, aprende praticamente todas as coisas que se fazem mister para que ele seja amanhã um inteligente operário rural” (SILVA, 1906, p. 208). Reafirmada em vários momentos, como no Congresso de Municipalidades, em 1907, ao falar do modelo proposto: “primeiro, ensinar os meninos; segundo, reorganizar o trabalho, cuja falha faz a miséria da era presente” (SILVA, 1907, p. 249).

A preocupação com a educação profissional do adulto trabalhador não contou com o mesmo prestígio no projeto e, posteriormente, na política educacional de João Pinheiro, provavelmente, por não considerá-los riscos para a ordem social. O tipo de educação que lhe era proposto não exigiria alfabetizá-lo, e ainda que fosse também considerada “como necessidade também urgente”; deveria ser ampliado “após a do ensino das crianças”, a do ensino primário da agricultura aos adultos, habituando-os ao manejo simples das aperfeiçoadas máquinas agrícolas. Nesse caso, o adulto mineiro compartilharia dos atributos essenciais da tão oportuna mineiridade, resgatada como discurso ideológico pela elite como forma de subordinar os demais setores: “a índole pacífica, o respeito natural e tradicional do mineiro, à ordem e às autoridades constituídas, são os principais elementos desse bem-estar de que se goza no Estado” (SILVA, 1907, p. 385).

Ao se pronunciar no Congresso das Municipalidades do Sul, explicou aos presentes que o trabalho agrícola primário “poderia ser ensinado aos próprios trabalhadores atuais, mesmo analfabetos”. Provavelmente indagado pelos fazendeiros, argumentou, com base no trabalho dos imigrantes que, como se sabe, eram considerados os melhores civilizadores estrangeiros:

o homem, hoje, para produzir no trabalho agrícola primário, não precisa nem de livros, nem de altas doutrinas; os imigrantes que fazem a fortuna dos EUA e da Argentina são, na sua maioria, dos mesmos que vêm para o Brasil, e

entre eles também vem analfabetos. [...] Qualquer trabalhador comum, dos atuais, é capaz de fazer o trabalho mecânico com máquinas aperfeiçoadas. Não se entenda, porém, que se quer suprimir o livro e a alta indagação científica; isto se enquadra ao ensino secundário e superior agrícola (SILVA, 1907, p. 259).

Em linhas gerais, a política de formação profissional elaborada a partir do Congresso de 1903, coadunou-se com a prioridade de se investir na principal fonte de receita do Estado, isto é a agricultura. Esse seria o consenso construído por João Pinheiro a partir da conciliação dos interesses das elites mineiras, resumido nas seguintes palavras: “pela perfeita conciliação da “Ordem e Progresso”. Abrir escolas que iluminem a inteligência das crianças; ensinar o trabalho aos adultos... tornar a paz garantida” (SILVA, 1907, p. 259).

Embora Minas Gerais se caracterizasse como um Estado constituído pelas mais variadas formas de diversidade, quando o assunto era a educação do trabalhador, nos anos iniciais do regime republicano, havia um consenso quanto ao tipo de educação e à maneira como essa deveria ser desenvolvida: por meio do ensino profissional agrícola. Consenso que também se produziu em torno do sujeito que deveria receber essa educação: a criança, o operário de amanhã. Se essa era a opção do Poder Público, alicerçada num projeto construído a partir da conciliação de interesses, ela poderia ser considerada hegemônica? Se o sujeito privilegiado nessa política era o trabalhador rural, que sequer precisava ser alfabetizado para ser educado nas lidas do campo, como ficaria a situação dos demais trabalhadores mineiros? Aqueles que viviam nas áreas urbanas ou aqueles que trabalhavam no comércio, fazendo pequenos serviços, nas indústrias, inclusive as têxteis? Quem se preocupava e como se organizava a instrução primária dos operários preteridos pelo projeto de regeneração da economia mineira, logo no início da República? Como o ensino primário noturno, criado desde os anos finais do Império para acolher aos adultos teria se incorporado ao projeto do governo republicano mineiro?

Essas são algumas das questões que também orientam o estudo da política para a educação do trabalhador mineiro, especificamente, a instrução primária ministrada nas escolas noturnas. Como se pode ver, para o desenvolvimento da política educacional, o Estado Mineiro contou com a participação de diferentes atores sociais, dentre os quais, os empresários do setor têxtil e, como veremos ao longo deste trabalho, as municipalidades, os professores particulares, e também os próprios operários,

organizados em associações e ligas operárias, formando uma grande rede de instituições articuladas em prol do atendimento educacional aos trabalhadores mineiros.

Feitas essas considerações buscaremos conhecer de que forma as elites políticas e intelectuais mineiras pensaram e configuraram a política educacional de instrução primária destinada aos trabalhadores nas três primeiras décadas da República, tomando com uma das principais referências os debates promovidos e realizados no âmbito do legislativo e do executivo mineiros.

CAPÍTULO II

AS REFORMAS DO ENSINO PÚBLICO PRIMÁRIO COMO CONSTITUINTES DA POLÍTICA EDUCACIONAL MINEIRA

O capítulo II tem como objetivo apresentar uma discussão sobre os elementos que se destacaram na produção das reformas do ensino público primário mineiro entendidas como medidas fundamentais na construção da política educacional das primeiras décadas do regime republicano. Para isso, busca nos discursos dos legisladores e dos Secretários do Interior apreender o sentido conferido às reformas bem como as principais preocupações que influíram nas decisões políticas adotadas pelos reformadores. As reformas do ensino primário foram pensadas levando-se em consideração a realidade concreta na qual deveriam ser desenvolvidas, isto é, o Estado de Minas Gerais com toda a sua diversidade geográfica, social, econômica e cultural.

Ao final do século XIX, a educação pública emergiu como questão fundamental para a construção do estado republicano, embalado por um ideário democrático que a defendia como fator de progresso¹, de cidadania e de civilização do povo. Reivindicava-se uma educação capaz de formar o cidadão republicano, incutindo-lhe os novos valores sociais e políticos, seus direitos e deveres, dotando-o de um poder de decisão fundado na razão e no discernimento. Perpassados pelos ideais iluministas, os discursos dos políticos mineiros defendiam a instrução primária pública como dever do Estado, pois, conforme

¹Para Lincoln de Abreu Penna (1997, p. 12-13) o lema positivista “Ordem e progresso”, impresso na bandeira do Brasil e assumido como emblema máximo da República, naquele momento não restringia o seu sentido “a uma contingência cívico-doutrinária” dos seguidores de Comte; mas transcendia-o indo além do significado positivista, pois “obedecia a uma visão de mundo de uma elite muito pouco afeita a qualquer possibilidade de mudança”. Isso por que, na “prática, a idéia de ordenar o progresso havia surgido com a monarquia constitucional, durante o 2º reinado, o que propiciou algum tipo de incentivo que resultaria em avanços significativos para o país”. Nesse sentido, referiam-se ao progresso material advindo das iniciativas de uso de recursos estrangeiros para o estabelecimento das primeiras indústrias nos centros mais avançados do país. Assim, era entendido como “ordenamento do progresso”. A perda do sentido - relacionado ao “campo das inovações que operassem um crescimento em direção ao que se tinha definido por progresso”, não se encontrando, portanto no campo do social - ganhou força com o movimento republicano e passou a ser entendido como o “estabelecimento das condições político-institucionais que favorecessem este impulso nacional”. Dessa forma, a ordem monárquica, na visão da elite que se deixou seduzir pelos novos tempos, era tida como um obstáculo que emperrava a ordem republicana. Era preciso, portanto, alterar esse estado de coisas, nem que para isso fosse necessário empreender algumas “reformas” no sistema político. A opção pela República teria então cumprido a tarefa de adaptar a idéias do republicanismo com a “ordenação do progresso”, agora com novo sentido: o de estabelecer as “condições político-institucionais” para favorecer a concretização dos ideais republicanos. A adesão das elites ao movimento era, então, provocada pela “vontade de fazer a ordem”, ou “fazer progredir a ordem”. Assim, ao republicanismo dos propagandistas juntaram-se os auto-reformadores da ordem. Essa aliança é que teria garantido a transição de sentidos da ordem pelos pregadores das reformas sociais da República, desde que se mantivessem “os mecanismos de controle social evitando-se a subversão da solução republicana. Reformar a ordem era assim entendido como reformar o poder público”. A educação pode ser entendida como um dos mecanismos desse controle social utilizado como forma de garantir a nova ordem - a ordem republicana - aquela que garantiria a construção das condições de superação da ordem monárquica.

se expressou o deputado Gomes Freire de Andrade, somente essa haveria de “garantir a estabilidade do governo que entre nós se inaugurou e que se baseia no exercício esclarecido e consciente do sufrágio popular” (ANDRADE, 1891, p. 383). Ou ainda, na opinião do senador Joaquim Cândido da Costa Senna, a “instrução destinada a fazer do menino um cidadão”; e que abriria as portas de seus direitos, deveres e interesses. Instrução considerada indispensável e tão necessária, “que sem ela o homem ainda velho, continua [ria] a ser uma verdadeira criança, continua [ria] a ser um verdadeiro menor” (COSTA SENNA, 1892). Tirar os homens dessa condição, de menoridade intelectual, era palavra de ordem dos iluministas, ecoando freqüentemente no plenário do Congresso Mineiro. Para Costa Senna, na condição de menoridade o homem não poderia ser considerado como tal, pois nessa condição “o homem [seria] uma verdadeira máquina, que se move pelo impulso que os outros lhe dão [...] sempre obrigado a se deixar levar por conselhos de outros” (COSTA SENNA, 1892). Sem o discernimento necessário o homem não poderia “tomar parte no governo do país; isto é: não pode [ria] ser eleitor”, afirmou o senador Frederico Augusto Álvares da Silva (SILVA, 1892).

Ao lado da defesa da formação do cidadão republicano, outros discursos, fomentados pelas mudanças processadas nas relações de trabalho no país, em vista da abolição, vinham desde as últimas décadas do Império reclamando da educação o cumprimento de outro papel social, o de regeneradora do povo. Nesse sentido, a educação deveria cumprir, pelo menos, duas atribuições: formar o bom cidadão e trabalhador, inserindo-o duplamente na sociedade (ARROYO, 1982). Em relação ao trabalhador, como vimos, sobressaía a necessidade de uma formação que não somente o dotasse de competência técnica para o desenvolvimento do trabalho como, também, promovesse a construção de uma nova relação ressignificada pela positivação do mesmo. Esse era o novo homem de que os republicanos prescindiam para a consolidação da nova ordem; mas, para isso era preciso reinventar:

as novas demandas postas pelas mudanças advindas da necessidade de integração do povo à nova ordem republicana e à alocação do trabalhador livre ao mercado de trabalho evidenciaram a necessidade de reinvenção de uma nova escola, como imperativo de atendimento ao projeto de modernização da sociedade. [...] essa perspectiva de reinvenção da escola por meio das políticas educacionais, na década final do século XIX e início do século XX evidencia a contribuição que ela poderia dar ao projeto de homogeneização social, pelo menos na intenção de seus construtores. (GONÇALVES, 2006, p.37)

A educação poderia ser tomada como um instrumento fundamental para a conservação das condições de subsistência de uma elite ressentida; ou então, como instrumento promotor das mudanças requeridas para a sedimentação da nova ordem vigente. É em meio a essa tensão que essa análise se encontra: por um lado, entendendo que as políticas podem ser utilizadas como um instrumento importante para a recomposição do poder político, porquanto o lema do momento era reformar a velha ordem adaptando-a ao novo momento político. E por outro lado, como um poderoso instrumento de manutenção do *status quo* dos destinatários das políticas, ou seja, do sujeito trabalhador, principalmente se essas políticas, analisadas em relação aos objetivos propostos, demonstrarem ineficácia.

2.1. O ensino primário na pauta da construção do Estado republicano mineiro

A inserção do ensino público primário na pauta das políticas públicas do Estado mineiro pode ser situada ao final do primeiro quadriênio do governo, tendo como marco dessa inclusão as discussões e a proposição do projeto que culminou na primeira reforma republicana, implantada pela Lei n. 41 de 03 de agosto de 1892, dando nova organização à instrução pública do Estado. Durante o Governo Provisório, as demandas mais prementes diziam respeito à própria organização do aparato político-administrativo do Estado. Essa organização significou, de acordo com as palavras do presidente Afonso Augusto Moreira Penna, em mensagem dirigida ao Congresso Mineiro, “encaminhar os serviços e adaptar as molas da administração ao novo organismo político. Dessa adaptação, dependeria o retorno à normalidade política no interior das cidades mineiras”, após a mudança de regime (MOREIRA PENNA, 1893). “Normalidade” vinculada naquele momento à definição e à construção de todo um aparato legal que estruturasse e sustentasse a nova ordem, estabelecida com a Proclamação da República, em 1889².

² Esse aparato, no âmbito nacional era composto pela Constituição da República, de 24 de fevereiro; no âmbito estadual, pela Constituição do estado de Minas Gerais, de 15 de junho; no âmbito municipal, pela Lei Mineira de número 2, de 14 de setembro de 1891.

A antiga Província mineira passou a se configurar como um dos mais importantes Estados da Federação, em função da sua forte influência política e de suas atividades econômicas. Aliadas a essas características estavam, ainda, a vastidão de seu território e as múltiplas configurações que cada localidade possuía. Tornara-se, então, imperativo para o novo Estado construir uma nova organização espacial, com base em cartas geográficas e políticas (PENA, 1893, p. 5). Era necessário, portanto, conhecer o espaço social, identificar suas forças políticas e principais necessidades, e dar-lhe nova feição. Nesse sentido, tornou-se mister a produção de um conjunto de dispositivos que promovesse a reestruturação da vida social e política de Minas, dentre os quais a Lei estadual n. 2, de 14 de setembro de 1891, que determinou os distritos como a nova base de organização administrativa do Estado. A exigência de se promover a instrução pública primária figurava dentre as condições de criação dos distritos, ao lado da delimitação do número mínimo de mil habitantes; da renda líquida municipal anual de um conto de réis; da criação de Conselho Distrital, além de outras.

No âmbito estadual, uma das primeiras iniciativas do Presidente Afonso Penna havia sido a regulamentação da lei que criou as três Secretarias do Estado: do Interior, da Agricultura, Comércio e Obras Públicas e a Secretaria das Finanças³. A educação constava das atribuições da Secretaria do Estado do Interior, à qual cabia cuidar dos negócios “referentes à justiça, segurança, estatística, saúde pública, magistratura, instrução pública, eleições e leis, bem como das relações do Estado de Minas Gerais com os governos dos outros estados e com o Governo Federal”⁴. Como se pode ver, a educação figurava como parte da própria estruturação e construção do novo regime, sendo considerada, inclusive nos municípios, como uma das condições para delimitação geopolítica das regiões.

Assim, após a “reorganização da casa”, restava então pensar na reorganização de um dos mais importantes ramos da administração pública, como bem recorda o Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Dr. Manoel Thomaz de Carvalho Britto, anos depois: “Já no período constitucional, organizado o nosso Estado com a adoção de seu estatuto político, foi o momento que o legislador mineiro achou próprio para organizar a

³ Trata-se da Lei n. 6, de 16 de outubro de 1891, cuja regulamentação se deu por meio dos Decretos n. 587, 588 e 589.

⁴ Guia de Fundos e Coleções do Arquivo Público Mineiro. Informações disponíveis em: <[www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/fundos_colecoes/brtacervo.php?cid=35 - 17k](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/fundos_colecoes/brtacervo.php?cid=35-17k)>. Acesso em: 03 mar. 2008.

instrução pública [...] em 1892” (BRITTO, 1908, p. 18). Pode-se então afirmar que o primeiro triênio da República fora totalmente dedicado à organização político-administrativa do Estado e que, a partir de 1891 começou-se a discutir a política educacional republicana.

Assim, 1891 fora um ano de profundas e acaloradas discussões no Congresso Mineiro sobre o ensino primário que se tornara objeto efetivo da preocupação da elite política e intelectual de Minas incorporando-se definitivamente à pauta das políticas públicas republicanas. Assim, compreendida como um importante “ramo da administração pública” não poderia ficar fora do processo de construção da ordem republicana, conforme afirmação de Delfim Moreira (RIBEIRO, 1904, p. 14). A exigência de repensá-la se devia, principalmente, por que se encontrava impregnada do arcaísmo e dos vícios da velha ordem, trazendo no sistema de ensino vigente as marcas de uma configuração considerada anacrônica, inconcebível para as novas concepções do momento. Era preciso mudar a educação e curar a instrução pública, conforme avaliou o deputado Gomes Freire de Andrade:

no tempo do Império, que foi também o tempo das lições de todo o gênero, tratava-se, é verdade, da instrução, mas de que modo? Programas aparatosos, suntuosos museus, magníficas coleções, um pessoal docente numerosíssimo em nossas faculdades de medicina e de direito e a fama do ex-imperador rebrilhava no estrangeiro, como o príncipe sábio protetor das letras; mas e o povo, este conservava-se nas trevas da mais completa ignorância! (ANDRADE, 1891, p. 384)

Era preciso, nas palavras do deputado Teixeira Costa, empreender uma reforma radical na instrução pública do Estado de forma a “tirá-la do estado desgraçado em que se achava” (COSTA, 1891, p. 364). Dessa forma, a idéia era a de que a primeira reforma inaugurasse “uma nova era para o estado, que precisava deveras da instrução”. Pois era inadmissível cogitar, conforme afirmou o deputado Manoel Teixeira da Costa, “entrar num sistema novo como o atual, em que se dá o direito de voto só a quem sabe ler e escrever, sem que haja a instrução, e esta regular e compatível com as nossas circunstâncias”. Para isso, era necessário, pois, que todos se unissem em torno “de um só pensamento e dessa união nascer [ia] uma reforma digna do Estado e que fizesse a sua felicidade” (COSTA, 1891, p. 364-365). Esse empenho foi reconhecido posteriormente pelo Secretário do Interior, Manoel Thomaz de Carvalho Britto, ao qual assim se referiu:

Proclamada a República federativa, o governo provisório julgou coisa urgente uma vasta e profunda reforma do ensino em geral, acusado então do maior descrédito possível. Teve, porém, o ministro reformador a idéia de imprimir uma transformação de métodos na direção de nossos estudos, dando-lhes feição inteiramente nova (CARVALHO BRITTO, 1908, p. 18)

Uma renovação que seria possível a partir de uma vasta e profunda reforma que alcançasse a essência do ensino pela transformação de seus métodos. Dos métodos, afirmou o deputado Gomes Freire de Andrade, o mais novo, “de conformidade com a pedagogia moderna”, que teria como função primordial a própria transformação do povo mineiro e a sua incorporação à República (ANDRADE, 1891, p. 423). Dessa forma, procede a indagação: como construir um novo homem por meio de um modelo de ensino que o prendia à condição de menoridade, enquanto o momento o reclamava como cidadão e como trabalhador? Como consolidar uma nova ordem sem promover, também, uma transformação das instituições públicas? A educação seria cooptada, portanto, como um dos mecanismos de controle social capazes de promover a construção da nova ordem - a ordem republicana – requerida como essencial à superação da ordem monárquica. Não seria concebível, por conseguinte, mantê-la da mesma forma em que estava, urgia convertê-la em uma “nova forma”. E, não era para o passado que os deputados estavam olhando, pois, como disse o deputado Gomes Freire:

se nós já nos demos tão mal com o passado, como havemos de ir buscar nele ensinamentos no passado? Vamos ver se inovando conseguimos alguma coisa em benefício do povo; porque afinal, se assim não procedermos, isto não se poderá chamar república (ANDRADE, p. 424).

Reformar e inovar eram as palavras de ordem, “mas devemos fazê-lo com critério e prudência, para colhermos das reformas resultados positivos”, disse o deputado Severiano Nunes Cardoso de Rezende (RESENDE, 1891, p. 421)

A política que se assume para a educação, a partir de então, se concretizaria por meio de reformas⁵ do ensino. Refletindo com Raymond Williams (2003, p.278), o sentido

⁵De acordo com Raymond Williams (2003), o termo “reforma”, em latim significa *reformare*. A introdução desse termo no dicionário inglês, como verbo, data do século XIV, a partir da palavra precursora do francês antigo *reformer*. Nesse momento era comumente utilizada com dois sentidos, difíceis de distinguir: “restaurar a sua forma original; e converter em uma nova forma”. Em muitos contextos estava ligada profundamente à idéia de mudar algo para melhor, unida da idéia de restaurar uma condição anterior e menos corrupta, nesse caso, equivalendo à palavra latina *emendare*, liberar de culpa, que freqüentemente era articulada com “reformar”, referência mais tênue e limitada. O primeiro substantivo derivado do verbo reformar, também de uso ambíguo, foi “reformação” (*reformación-reformation*), no século XV: a Reforma religiosa, do século XVI, incorpora à palavra o sentido de “purificação e restauração” necessitando, todavia, de novas formas e instituições para se alcançá-las. Ao final do XVII, apresenta uma ortografia alternativa: “re-formar”. Mas, continuou com o sentido mais

conferido ao termo “reforma” pode ser apreendido a partir da sua configuração sócio-histórica e da maneira como esse termo é apropriado pelos discursos das autoridades, durante o período investigado. Inserido nos discursos produzidos e divulgados pelas autoridades responsáveis pelas reformas político-institucionais, o que se pode perceber é que ora esse termo era utilizado para exprimir uma ação, no sentido de promover mudanças, modificações; ou mesmo como sinônimo do produto que esperava resultasse dessa ação, isto é, como melhoramento.

Nesse caso, remeteria ao sentido original que lhe era conferido por volta do século XIV, o de converter a uma “nova forma”, vinculado à idéia de mudança, preferencialmente, para melhor, como explicitou o deputado Severiano Resende: “tratando da reforma da instrução pública não temos outro passo a dar senão para adiante; não entendendo que se deva reformar para pior ou para conservar o que já possuímos” (REZENDE, 1891, p.415). Mudança que implicaria em construir uma nova configuração para o ensino, para a escola, para o professor, para o inspetor, enfim, para todos os agentes envolvidos com a educação. Era nesse sentido que as reformas republicanas vinham sendo pensadas, como capazes de construir uma educação nova e, por conseguinte, um homem novo. A reforma implicaria ainda em romper com a instituição que carregava a pecha do atraso e do anacronismo, como o que viria a acontecer a partir da implantação da Reforma de 1906; pensada, naquele momento, na convergência com outro sentido: o de “inovação”. Assim, restauração e inovação se convergiram em busca do progresso e da modernização da educação, especialmente representada pela criação dos grupos escolares mineiros. As palavras do deputado Severiano de Resende (1891, p. 415)

geral de “emendar um estado de coisas vigentes à luz de princípios conhecidos ou existentes”, como se fosse o mesmo que “restauração no sentido de inovação”. O uso corrente como substantivo definido, para se referir a uma “medida específica”, tornou-se mais comum no final de século XVIII. Nesse mesmo período se começou a escrevê-la com maiúscula separando-a como uma “tendência política”, sobretudo em relação ao Parlamento e ao sufrágio, com sentido de “restauração” da liberdade. Ao final do século XVIII, na luta pela representação parlamentar, “Reforma” se transformou em um termo “radical” (Reforma Radical) e surgem os “parlamentares reformistas” denominação dos obstinados; considerado um termo nada amável, relacionado aos jacobinos tidos como reformistas violentos. No século XX, o sentido de “reformismo e reformista” surge da controvérsia entre essas palavras: “Reformismo”, enquanto expressão do movimento socialista, foi uma palavra nova, oriunda da polêmica do Movimento no período entre 1870 e 1910. A controvérsia referia-se à indagação se “a sociedade capitalista podia modificar-se ou, a rigor, estava se modificando de uma maneira gradual, local e específica; ou se tais reformas eram triviais ou ilusórias e mascaravam a necessidade de recolocação do capitalismo pelo socialismo ou na realidade pretendiam impedi-lo”. O uso da expressão “reformismo”, no século XX, teve esses dois últimos sentidos. E “reformista”, que desde o século XVI equivalia a “reformador” (termo do qual era contemporâneo) já havia se adquirido o sentido de “reformismo” e perdeu o sentido geral anterior a cargo de “reformador” (WILLIAMS, 2003, p. 278-279).

podem bem traduzir, em síntese, o sentido das reformas republicanas, para quem, “reforma quer dizer progresso”.

Por outro lado, o termo “reforma” também era utilizado como um substantivo definido, significando “uma medida específica” conforme difundido no contexto europeu, principalmente, a partir do final do século XVIII. Como medida, em Minas Gerais se expressaria por meio de um instrumental jurídico-normativo específico, destinado a propor e validar as mudanças, tais como as leis e os regulamentos, como se pode ver nos trechos seguintes: [...] “à lei que autorizou a reforma do ensino” (1907)⁶; [...] “leia os decretos do governo relativos à reforma do ensino jurídico e ensino médico” (1892)⁷; “Os católicos mineiros pedem a V. Ex.^{as} uma lei reformando a instrução primária” (1912)⁸; [...] “em virtude da reforma de ensino em elaboração” (1910)⁹. Seja indicando mudanças seja indicando a própria lei, o que se percebe é que havia (como ainda hoje há) uma forte crença no poder transformador da educação, pela via do império da lei, principalmente nas primeiras décadas da República quando as reformas foram mais constantes.

Essa concepção de mudança, promovida continuamente pela produção de leis, fazia parte do pensamento político da época e poderia, assim, se justificar, pelas palavras do Secretário do Interior, Delfim Moreira da Costa Ribeiro:

As leis do ensino, na atualidade, não podem ter um caráter fixo e imóvel; devem constituir um organismo sempre vivo, que evolua com as necessidades da sociedade. Os progressos da ciência, os ensinamentos, a experiência didática de outros povos mais adiantados e a nossa própria experiência e observação estão a exigir continuamente novas modificações na escola primária, no aparelho pedagógico e nos métodos e processos de ensino (RIBEIRO, 1911, p. 30)

Para além desse significado intrínseco, as reformas traduzem mudanças complexas que podem modificar todo um sistema de ensino, configurar uma nação, dar-lhe uma feição moderna, atrasada ou civilizada. Mudanças que, numa perspectiva micro podem modificar toda a organização de uma escola, suas práticas, seus métodos, enfim, sua

⁶ CARVALHO BRITTO, Manoel Thomaz de. Relatório apresentado ao Presidente do Estado pelo Secretário do Interior, 1907.

⁷ Congresso Mineiro - Anais do Senado. 1892

⁸ CONGRESSO MINEIRO. Anais da Câmara dos Deputados. Representação do Centro Estadual da União Popular sobre reforma do ensino. Códice: 270. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1912, p. 440.

⁹ CONGRESSO MINEIRO - Anais da Câmara dos Deputados. Códice: 270. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1910, p. 383.

cultura. Assim pensadas, as reformas podem ser entendidas como na definição de Viñao Frago (2001, p. 26), designando uma

alteración fundamental de las políticas educativas nacionales que puede afectar al gobierno o administración del sistema educativo y escolar, a su estructura o financiación, al currículum – contenido, metodología, evaluación-, al profesor – formación, selección o evaluación – y a la evaluación del sistema educativo¹⁰.

Essa definição, que evidencia a amplitude e o alcance das reformas, extrapolando o interior das escolas e implicando na própria organização do estado, nos é bastante pertinente ao corroborar a idéia de que as reformas podem ser entendidas como instrumentos de implementação das políticas educacionais que visam a promover mudanças. As reformas seriam, em síntese, “esfuerzos planificados para cambiar las escuelas con el fin de corregir problemas sociales y educativos percibidos”.¹¹

No caso das mudanças requeridas para a educação mineira, buscava-se, inicialmente, romper com o passado – da mesma forma que a República rompia com a Monarquia -, e de construir uma nova ordem social, uma nova realidade que expressasse e representasse esse novo momento político. Isso implicava em ação. E era isso que o governo mineiro estava fazendo, agindo por meio da criação de uma legislação educacional que se efetivasse por meio de reformas. Nessa direção, estou compreendendo que a política para a educação foi se delineando nos anos iniciais do século XIX e tomando forma ao longo das primeiras décadas da República, predominantemente, por meio de reformas traduzidas por um instrumental jurídico-normativo específico¹².

¹⁰ “Alteração fundamental das políticas educativas nacionais que pode afetar o governo ou administração do sistema educativo e escolar, a sua estrutura ou financiamento, o currículo – conteúdo, metodologia, avaliação o professor – formação, seleção ou avaliação – e a avaliação do sistema educativo”. (Tradução nossa)

¹¹ “esforços planificados para mudar as escolas com o fim de corrigir problemas sociais e educativos percebidos”. (TYACK & CUBAN, 1995, p. 4, *apud* VIÑAO FRAGO, 2001, p. 26). (Tradução nossa)

¹² Para a formulação dessas políticas, por meio de medidas específicas - reformas - podem ser observadas algumas *fases*: uma primeira que se caracterizaria como sendo o momento de identificação do problema a exigir atenção; noutra seria realizado um levantamento diagnóstico da real situação que envolveria aquele problema; num terceiro, seriam propostas as principais ações para corrigir ou modificar a situação diagnosticada e, por fim, a sua execução. O que pude perceber é que ao se iniciar um novo ciclo de reformas a primeira *fase* era incorporada à segunda, pois, simultaneamente, eram levantados e identificados os problemas a serem resolvidos. Essa formulação não estava isenta de conflitos, jogos de interesses, e influências diversas, pois enquanto um assunto público a educação interessava a variados grupos políticos e sociais. A formulação da política iniciava-se, por conseguinte, a partir de um levantamento diagnóstico da real situação em que se encontrava o ensino público, seguido da discussão e

Embora os discursos hegemônicos da época anunciassem os princípios basilares da nova política, o encaminhamento dado à educação em Minas não conseguiria cumprilos: instruir a todos, em todos os lugares; transformar o povo em cidadão e incorporá-lo ao Estado; eram esses os novos propósitos da instrução primária, merecedora da atenção “dos altos poderes do Estado”, enquanto responsável pela equalização social. Nesse contexto, o ensino primário, conforme defendia o deputado Manoel Tomaz de Carvalho Brito era considerado “o patrimônio que o governo deve a todo cidadão brasileiro”, ressurgindo como uma grande promessa, qual seja, a de romper com o quadro de privilégios que obscurecia a vida do povo mineiro (CARVALHO BRITTO, 1908, p. 21). Equalização que significava, assim, o cumprimento do princípio básico da cidadania, base de sustentação da nova ordem, como era constantemente proclamada:

É este, sem dúvida, o assunto mais interessante dos que devam ocupar o administrador, pois a instrução, fartamente derramada é o alicerce único em que pode repousar a verdadeira democracia [...] Um sistema de instrução geral, aplicado a todos os cidadãos, disse Jefferson, “foi o primeiro negócio público por que me interessei e será também o último”. Esta voz, diz *Carnegie*, é a voz inspirada da democracia triunfante que considera seu primeiro dever dar instrução a todos. Ela não tem glória e triunfo de que se possa mostrar mais altiva. Tal a convicção do governo, eminentemente republicano, que iniciou este quadriênio presidencial, ao lançar as bases da reforma da instrução – trazendo este problema para o primeiro plano – tocando sobre ele toda sua atenção (MAGALHÃES PINTO, 1909)¹³.

Em vista disso, derramar fartamente a instrução era a tarefa primordial da qual deveriam se ocupar os administradores. O regime republicano instituiu a necessidade de instrução do povo como condição indispensável para a construção da cidadania e para afirmação da nova ordem social, realçando, de forma definitiva, o papel da educação e a função social e política da escola pública primária.

Parecia incontestado, pois, o lugar social ao qual a instrução primária fora alçada, bem assim o parecia o intento de universalizá-la. Mas, quem eram os destinatários das políticas? A que “povo” os discursos se referiam? Poderíamos pensar num modelo único de escola primária, diurna e noturna? Quais seriam os sujeitos sobre os quais a instrução primária estaria sendo “fartamente derramada”? Quais sujeitos frequentavam as escolas noturnas? Respostas a essas indagações podem nos levar a conhecer melhor o

do estabelecimento de uma série de medidas para sanar os problemas detectados e alcançar os objetivos propostos.

¹³ Secretaria do Interior. Instrução Pública. Relatório enviado ao Exmo. Sr. Dr. Wenceslau Braz Pereira Gomes, Presidente do Estado de Minas Gerais por Estevão Leite de Magalhães Pinto, Secretário de Estado dos negócios do Interior, em 1909.

encaminhamento dado às políticas educacionais mineiras. Podem também nos ajudar a compreender melhor esse encaminhamento e a identificação dos princípios subjacentes à política educacional, na Primeira República.

2.2. A produção das reformas e a legislação educacional mineira

Considerando que as políticas para a educação mineira se consubstanciaram por meio de reformas do ensino público e que essas foram produzidas no campo jurídico-normativo, valem algumas considerações relativas ao uso da legislação como fonte nesta pesquisa¹⁴. Compartilhando das observações feitas por Luciano Mendes de Faria Filho (1998) e por Carlos Roberto Jamil Cury (2002), a utilização da legislação como *corpus* documental pautou-se pelo princípio de que ela não representava todas as vozes dos grupos envolvidos na sua produção, pois se constituía num espaço político legítimo onde se expressavam os mais variados interesses, opiniões e contradições que não seriam apreendidos na lei como produto final. A lei não é um campo isento de lutas e contradições, ao contrário, ela comporta as lutas e os dissensos, além das vozes silenciadas da e na sociedade (CURY, 2002).

Mas, restringir as fontes apenas à legislação não nos teria permitido conhecer essas tensões, disputas, omissões e todo o jogo político envolvido na produção da política de educação dos adultos mineiros, especialmente nos anos iniciais da República quando foram lançadas as principais bases da política educacional republicana. Para acessar a essas vozes o Congresso Mineiro se tornou lugar privilegiado, pois nesse espaço político os parlamentares expressavam suas opiniões, seus interesses e concepções sobre

¹⁴Estudar as políticas educacionais brasileiras, para Saviani (1998, p.1) implica numa abordagem que privilegie as “medidas que o Estado, no caso, o governo brasileiro, toma relativamente aos rumos que se deve imprimir à educação no país. [...] essas medidas se situam, na chamada ‘área social’, configurando, pois uma modalidade de “política social”. Nesse caso, estudar uma política pública educacional é por definição estudar o governo em ação, ou, por semelhança, compreender um dado governo a partir das ações que o mesmo implementa numa determinada área. Essas ações, ou medidas, normalmente se manifestam por meio de um instrumental jurídico-normativo, o que explicaria a relação intrínseca entre o estudo das políticas públicas e a análise desse instrumental. Essa situação foi confirmada por José Luís Sanfelice (2004, p. 100) ao analisar as fontes utilizadas nos trabalhos sobre as políticas educacionais brasileiras. Segundo esse autor, pode-se, realmente, perceber “um farto uso da legislação como fonte, desde as constituições brasileiras, passando-se pelos decretos, até a legislação complementar, regulamentadora, tudo tem sido usado. Essa opção se justifica, por serem nas leis que se estabelecem “os objetivos da política, suas metas temporais, os instrumentos institucionais de sua realização e outras condições de implementação” (BUCCI, 1997, p. 95).

os temas em questão, revelando as alianças, as oposições e a importância atribuída ou não a determinada temática.

Toda essa trama tem assento nos Anais do Congresso Mineiro, onde é possível acompanhar os debates dos projetos das primeiras reformas, além de outros projetos fundamentais para uma compreensão do encaminhamento dado à política para a educação do adulto mineiro. O encaminhamento das discussões normalmente acontecia seguindo as normas internas da Casa que previam: primeiro, a apresentação geral do projeto elaborado pela comissão de instrução ou por um deputado ou senador. Em sessão regular era feita a leitura do projeto, acompanhado de uma apresentação formal do discurso proponente, para explicitação de toda a proposta e, neste primeiro momento, não era permitida nenhuma discussão. A partir da apresentação, o projeto era submetido a três discussões ocorridas em sessões plenárias distintas. Quando colocado em segunda discussão, a análise e o debate do projeto se faziam detalhadamente, no geral, artigo por artigo, além da apresentação das emendas. Na terceira discussão, o projeto era submetido à votação plenária. É bom salientar que todos esses procedimentos eram, quase sempre, acompanhados de discursos, ora defendendo o projeto, ora refutando-o.

Nesse sentido, produzir a legislação como *corpus* documental significou enfocá-la em suas várias dimensões, superando, inclusive, o entendimento corrente da legislação apenas como expressão ideológica e consolidação das orientações das camadas ou grupos dominantes. O que significou surpreendê-la na sua “dinamicidade”, ou na interação das dimensões diversas do fazer pedagógico; pois enquanto “prática de ordenação”, a legislação transita da determinação da política educacional até o *lócus* de sua concretização, que é o espaço da sala de aula (FARIA FILHO, 1998). O que nos levou não somente a apreender essa política a partir das determinações jurídico-normativas como também a adentrar as diversas escolas primárias noturnas para tentar encontrar a trama tecida pelos vários sujeitos da educação, na produção cotidiana da escola.

No conjunto da legislação educacional examinada destacam-se as leis e decretos que promoveram as principais reformas da instrução no período estudado: as reformas de 1892; 1899; 1906 e 1920. O que não significa dizer que o *corpus* documental tenha se restringido a apenas essas leis e decretos, pois ainda que essas reformas sejam consideradas marcos na história da educação mineira, para o ensino primário noturno,

outros documentos legais, localizados no acervo da Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais foram mais significativos, tais como o Decreto 3191, de 09 de junho de 1911, que regulamentou a Lei n. 533, de 24 de setembro de 1910. Provavelmente, esse tenha sido um dos dispositivos mais importantes para a conformação da escola destinada aos adultos, em Minas Gerais.

De modo geral, conforme veremos, a educação dos adultos, ofertada pelas escolas noturnas teve um tratamento bastante inexpressivo em termos quantitativos e qualitativos no corpo das principais leis das reformas mineiras. Entretanto, as reformas foram aqui tomadas em função de permitirem, a partir da análise de suas orientações normativas, compreender alguns dos principais aspectos envolvidos na definição e organização do ensino primário mineiro e captar, dos seus dispositivos, um possível formato e configuração para o ensino noturno ao longo das três décadas, privilegiadas neste estudo. O uso da legislação, nesse caso, também se justifica tendo em vista que a implementação da política educacional se dava por meio da construção de um ordenamento jurídico-normativo específico, que, ao final, traduzia a própria expressão oficial do Estado sobre os rumos da educação. Vale ainda a observação, a partir das considerações de Faria Filho (1998), da relevância da legislação como importante dispositivo de conformação do campo da educação dos adultos e das suas práticas pedagógicas.

Sabe-se também que uma política não se efetiva apenas com a sanção de uma lei reformista, pois a simples determinação legal não implica na sua eficácia, mesmo porque a escola não é produzida somente por aqueles que detêm o poder de impor, ou de reformar e de controlar tal processo; mas também pelos sujeitos que a produzem cotidianamente com suas práticas, por meio de burlas, negociações, etc. Assim, não se trata, obviamente, de afirmar que todas as proposições prescritivas estabelecidas pelas reformas tenham resultado em eficácia (BOBBIO, 2005), ou seja, que tenham sido cumpridas tal como previstas, pois o que as práticas cotidianas das escolas mostram são diferentes formas de apropriação dos projetos impostos pelo poder estatal (CERTEAU, 2000; GONÇALVES, 2006).

2.3. Pressupostos subjacentes às reformas do ensino primário em Minas Gerais nas primeiras décadas do regime republicano

A opção pelo estudo das reformas levou-me a tentar apreender quais seriam os possíveis princípios ou critérios subjacentes ao processo de elaboração e execução das reformas, implantadas pelo governo mineiro nas primeiras décadas da República. Para isso, tomei como referência os relatórios produzidos pelos Secretários do Interior, nos quais eram feitas avaliações, proposições, diagnósticos e observações diversas acerca do ensino no Estado e os Anais do Congresso Mineiro, onde as reformas eram discutidas e produzidas.

A exequibilidade das reformas se apresentava como uma preocupação freqüente nos discursos dos reformadores mineiros, pode-se até dizer que a comissão de orçamento por vezes fazia o papel de controladora dos sonhos e desejos mais progressistas. Mas, era preciso ter sempre em mente as condições naturais do Estado e as circunstâncias orçamentárias para se concretizar as medidas propostas, conforme chamou a atenção o deputado Manoel Teixeira da Costa durante as discussões da primeira reforma, em 1891:

Quero sr. Presidente que a Câmara compenetrando-se da grande responsabilidade que sobre ela pesa faça uma reforma que possa se traduzir em uma realidade em nosso Estado a respeito de instrução primária e não uma reforma impraticável e que ficará somente escrita (COSTA, 1891, p. 364).

Sua observação se relacionava às ambições da comissão de instrução cuja inspiração para a reforma vinha de modelos “estranhos” à realidade do Estado. Sobre essa questão asseverou:

O projeto tem algumas disposições que a receita não comporta. Porquanto ele esteja perfeitamente elaborado, conquanto mostre a ilustração e sabedoria com que foi feito, o muito patriotismo de seus autores, contudo não podemos estabelecer no nosso estado o sistema adotado, por exemplo, nos EUA, na França, Inglaterra, etc. que não têm aplicações para o nosso estado grande como é, com a população completamente disseminada pelo vasto território, o sistema seguido nesses países, porque as nossas finanças não suportam despesas enormes como as que cogitam esse projeto (COSTA, 1891, p 365).

A preocupação com os recursos estava vinculada à extensão do Estado e à dispersão da população e, por isso, ainda que o dever da República fosse o de “levar a instrução elementar a todas as camadas da sociedade: ao rico, ao pobre, ao preto e ao branco”,

como pensava o deputado Olynto Magalhães (1891, p.420), era preciso se ater às condições reais e ir, aos poucos, como sugeriu Severiano Resende:

este serviço se fará gradativamente; iremos atendendo a ele todos os anos começando pelos centros mais populosos, pelas cidades mais importantes e, depois, iremos progressivamente acudir às diversas localidades, até chegarmos às mais insignificantes povoações; mas, para isto, é preciso marcharmos com alguma cautela e prudência; porque, do contrário, será legislarmos na areia; a uma lufada de vento desaparecerão todas as bonitas teorias, que figuram no projeto da nobre comissão (*Apoiados*) (REZENDE, 1891, p. 422).

Preocupações como essas também permearam o pensamento do Secretário do Interior, Delfim Moreira da Costa Ribeiro, em 1904. Em relatório enviado ao Presidente do Estado retomava algumas observações feitas anteriormente e aproveitava para lembrá-lo dos cuidados que deveriam ter para que a próxima reforma fosse fecunda e não onerasse tanto aos cofres públicos: “tivemos ocasião de lembrar, no relatório anterior, a necessidade de operar uma reforma gradual do ensino público do Estado, no duplice intento de torná-lo mais fecundo e de se compensar melhor o pesado sacrifício que ao tesouro acarreta este complexo serviço” (RIBEIRO, 1904, p. 14). Reforçando ainda mais esse argumento, prosseguiu:

Agora, insistindo na mesma ordem de idéias, pedimos vênias para dizer que, apesar de não serem ainda tão lisonjeiras as condições das “finanças mineiras”, então atingidas pelas conseqüências de uma crise econômica generalizada, é o caso de se tentar e realizar uma reforma parcelada do ensino público, visto a reconhecida ineficácia do regime atual (RIBEIRO, 1904, p. 15)

Com uma explícita crítica ao transplante incondicional de idéias para Minas, asseverou que a reforma, “gradual” e “parcelada”, também não deveria ser cópia do que se praticava nos países civilizados, pois era preciso considerar as especificidades do Estado:

Certo não é lícito se pretenda, com proveito, implantar entre nós reforma radical do ensino público mediante cópia incondicional do que se há feito nos países de civilização realizada, tanto mais quanto se trata de uma questão que deve, por força, estar ligada à questão geral de nossa organização política e às nossas condições sociais. Deve ser, sem dúvida, um desdobramento contínuo e normal de nossas aptidões étnicas e históricas. (RIBEIRO, 1904, p. 15)

Esses argumentos, além de reforçar as suas críticas em relação à transposição de idéias alheias às “condições mesológicas” e econômicas do Estado, também deixavam claro que os efeitos das reformas não seriam alcançados senão em longo prazo. As reformas

que ele defendia deveriam levar em conta as “condições sociais e políticas” de Minas, não podendo ser, então “radicais”, pois estariam desconsiderando, enfim, as “condições mesológicas” do Estado: “o legislador mineiro, portanto, prudente como tem sido, não pode ter neste assunto movimentos bruscos de organização e desorganização, nem ir buscar no estrangeiro instituições que lhe são peculiares e que as nossas condições mesológicas não comportam” (RIBEIRO, 1904, p. 15).

Ao considerar as “condições mesológicas”, políticas e sociais, a direção das reformas estaria determinada: “o escasso povoamento deste imenso país, o que é óbvio, veio em marcha do litoral para o centro, e com ele a civilização também”. Era esse o sentido da difusão do ensino primário, não só em Minas como também no restante do país, conforme avaliou Delfim Moreira:

O ensino primário obedeceu ao mesmo movimento, de modo que é patente a força diferencial que se nota entre o que existe no litoral e no interior do país, onde há extensas regiões onde é ele virtualmente desconhecido. Este fato, especializando-se, bem pode ser observado dentro dos nossos limites territoriais, cujas zonas apresentam cultura intelectual diversa e maior ou menor grau de civilização na massa popular (RIBEIRO, 1904, p. 20)

Reafirmando a necessidade de uma instrução diferenciada e adequada a cada localidade, assim se expressou: “Pelo exposto, parece que a instrução primária devia variar, não de zona em zona, o que seria odioso, mas de localidade a localidade, conforme a sua classificação de cidade, vila ou distrito, apesar de semelhante classificação não ser, às vezes, rigorosamente justa” (RIBEIRO, 1904, p. 20).

Essa reconhecida desigualdade também já constava dos critérios de elaboração da reforma de 1892, como explicou o deputado Bernardino de Lima sobre a distribuição das cadeiras pelo Estado:

Essa distribuição, pois, das cadeiras, das escolas primárias [...] corresponde perfeitamente à desigualdade do desenvolvimento dos habitantes do Estado de Minas. Nós sabemos que pela diversidade dos elementos naturais, pela grande extensão do território e por outras circunstâncias, a civilização, o grande adiantamento, o desenvolvimento material e moral, em uma palavra, dos diversos habitantes de Minas é muito diferente e desigual em diversos pontos do território (LIMA, 1891, p. 412).

Anos depois, o Secretário Delfim Moreira ainda reafirmaria os princípios que deveriam ser levados em conta na proposição das reformas do ensino mineiro; insistia na imprudência que seria realizar uma reforma “radical” e apontava alguns dos principais

problemas que impediam o progresso das reformas e que precisavam ser enfrentados para o êxito das políticas educacionais de Minas:

Bem sei que, para os radicais e os que querem ver tudo realizado de um fôlego, sem contar com os embaraços da ocasião, não pode satisfazer esse desenvolvimento lento, mas progressivo, do ensino público, cumprindo-me acrescentar, com relação ao problema, que a sua máxima desenvolvimento está intimamente ligada à solução de outros problemas nacionais – o povoamento do solo e o desenvolvimento da viação geral. Realizados estes, o ensino público progredirá forçosamente, porque estarão suprimidas as distâncias, a inacessibilidade dos lugares, que muito dificultam a instalação conveniente das escolas, a fiscalização e a execução da lei da obrigatoriedade do aprendizado primário (RIBEIRO, 1906, p. 13).

Para adentrar os sertões de Minas e levar as luzes da civilização, Delfim Moreira reconhecia, inclusive, que seria necessário um estímulo extra aos professores efetivos que aceitassem a missão de levar ao interior “o evangelho do ensino e da educação”:

Esses que se prepuseram a penetrar os quarteirões pobres dos sertões, serão verdadeiros agentes filantrópicos, formarão uma das classes mais importantes e úteis de uma sociedade e prestarão uma tal soma de serviços que dificilmente se encontrará paralelo nos prestados por outras classes (RIBEIRO, 1906, p. 13).

Reforçando ainda mais as dificuldades decorrentes das condições mesológicas de Minas, bem como a necessidade de se implementar reformas de maneira gradual, estava a opção pela professora, instituída pela Reforma de 1906, que, segundo o Secretário, não conseguiria desbravar os sertões de Minas:

A orientação nova é para confiar-se o ensino primário à mulher; essa substituição, porém, só se poderá fazer, em nosso Estado, gradativa e lentamente. Dadas às condições atuais da inacessibilidade dos lugares e da rudeza do meio, a professora normalista não poderá, como o professor, afrontar os sertões; procurará naturalmente localizar-se na orla mais civilizada. O sertão mineiro é a resistência habitual do analfabetismo o mais grosseiro e indisciplinado e a professora não tem as condições de energia e resistência morais para desbravá-lo (RIBEIRO, 1911, p. 28).

Da avaliação do Secretário Delfim Moreira podem ser extraídos alguns dos critérios ou princípios que foram incorporados na elaboração e execução das reformas em Minas Gerais. Sobre o primeiro: atenção às condições mesológicas. Minas Gerais é o quarto Estado em extensão territorial e, naquele momento, as condições naturais do território eram as mais adversas, com regiões densamente povoadas enquanto outras, referidas como os sertões, apresentavam grande dispersão populacional. Situação que se agravava pela precariedade do sistema de transporte e de comunicação que, no tocante às reformas, dificultava a ampliação do número de escolas, o provimento das cadeiras mais

distantes dos centros populosos; a distribuição de materiais didáticos; a inspeção do ensino e conseqüente fiscalização do cumprimento da obrigatoriedade escolar; enfim, dificultava levar a missão civilizatória em direção ao interior do Estado. Exemplo dessa implicação pode ser confirmado nos termos do Edital de 18 de maio de 1911, que estabelecia as normas para distribuição de materiais às escolas isoladas e grupos escolares do Estado:

Às escolas isoladas sitas em localidades distantes de estrada de ferro, a Secretaria pode fornecer somente os livros de escrituração e didáticos, mapas geográficos e impressos acima mencionados, porque são os únicos objetos que a administração dos Correios aceita para expedir em suas malas. Se, porém, a localidade onde exista escola for servida de estrada de ferro, poder-se-á fazer remessa do mesmo que se manda para os grupos (regra 1ª., última parte), uma vez que sobre o professor e sua escola haja boas referências nesta Secretaria¹⁵.

Outro princípio a ser considerado na proposição das reformas, mas sem o qual as reformas seriam inviáveis, estava ligado aos aspectos orçamentários, como bem explicitou o deputado Severiano de Resende: “é preciso fazer-se a luz, mas para que ela irrompa é preciso, pelo menos, kerosene ou eletricidade, e que isto custa dinheiro” (1891, p.416). Mesmo reconhecendo, muitas vezes, que o “zelo” poderia ser prejudicial à população, como forma de onerar menos os cofres públicos, a opção dos reformadores era a de investir nas escolas localizadas nos principais centros urbanos, em vista dos gastos excessivos que seriam necessários para enfrentar as condições mesológicas do Estado. Assim, as reformas deveriam respeitar e seguir as características naturais do estado mineiro quanto à extensão territorial e à distribuição populacional. Essas condições acabavam restringindo a abrangência das políticas educacionais em Minas, como se pode ver no relatório que o inspetor Estevam de Oliveira apresentou ao Secretário do Interior do Estado, em 1902:

Com uma população rarefeita, disseminada pelo seu vastíssimo território, na proporção aproximadamente de seis habitantes por km quadrado, o Estado de Minas só pode agora encarar o problema do ensino elementar nos seus contornos gerais, a fim de coordenar daí quanto seja, na atualidade, praticamente adaptável a núcleos de população condensada. Caberá depois ao tempo generalizar os efeitos da reforma (OLIVEIRA, 1902, p. 6)

Ao tempo também caberia mostrar os resultados das reformas. Assim, quase uma década depois, o Secretário Delfim Moreira reconhecia que os ideais democráticos

¹⁵ O material citado é: giz, penas, lápis, papel, tinta, canetas, lousas, cadernos em branco para exercícios de caligrafia, livros de matrícula, de ponto diário dos alunos e de escrituração (atas de exames, inventário e termos de visita de autoridades escolares). (JORNAL MINAS GERAES, 1911, p.7)

ainda não haviam sido concretizados. Dessa forma, a proclamada universalização, o derramamento das luzes a todos, a formação do cidadão e do trabalhador pareciam ainda não concretizados, como se pode ver no relatório do Secretário do Interior apresentado ao Presidente do Estado Júlio Bueno Brandão, em 1911:

Apesar de estarmos ainda a uma grande distância, não só do que prescrevem os novos princípios relativos ao assunto, mas também do que já é uma realidade no seio de outros povos de civilização realizada, forçoso é confessar a V. Ex. que o nosso Estado está seriamente empenhado em incrementar e difundir o ensino primário, que os poderes públicos não têm poupado toda a sorte de sacrifícios para levar esse ensino a todas as camadas da sociedade e que ele se dilata e se distende presentemente por todas as zonas do Estado; numas, de um modo mais vigoroso e intenso, pela presteza das comunicações e conseqüente facilidade da fiscalização; noutras, com alguma lentidão, pelos obstáculos naturais que se antepõem à ação administrativa (RIBEIRO, 1911, p. 26).

Mesmo reconhecendo o esforço dos republicanos que os precederam na tentativa de consecução do ideal republicano, para Delfim Moreira, Minas ainda teria que investir muito para “fazer do povo mineiro um povo culto, organizado e disciplinado pela cultura intelectual e pela educação cívica” (RIBEIRO, 1911, p. 26).

Além dos pressupostos aqui explicitados para elaboração e execução das reformas mineiras nas décadas iniciais da República, outro princípio básico esteve subjacente à formulação das políticas educacionais em Minas Gerais, ao longo da Primeira República: a opção pela educação da criança. A centralidade na criança, como sujeito da educação, já insinuada nos discursos das elites que propugnavam uma formação para o trabalho que começasse na infância, torna-se indiscutível e se expressa ao longo de praticamente toda a legislação educacional, nos discursos dos políticos e intelectuais, nos relatórios dos inspetores, nos programas de ensino, etc.¹⁶. Essa opção, a meu ver, poderia explicar o encaminhamento político e o rumo das políticas para o atendimento educacional do trabalhador mineiro.

¹⁶Não é novidade o fato de que a escola moderna tenha na criança a centralidade de todo o processo educativo, seja na construção e prescrição de métodos pedagógicos, na obrigatoriedade escolar ou ainda na produção de um espaço e tempo escolares específicos. A escolarização da infância, como destaca Veiga (2005) pode também ser identificada nas reformas escolares de finais do século XIX em todo o ocidente, a partir das próprias “operações escriturísticas” da administração pública. Como destaca, “a escolarização da infância a partir do século XIX foi o objetivo central dos procedimentos relativos à normatização da instrução pública elementar” (p. 77). O esforço para tornar a infância escolarizada pode, assim, ser apreendido no conjunto da legislação da instrução pública, pois é nesse *corpus* que estão as prescrições que tencionam produzir as condições específicas para que tal esforço se concretize, alcançando o objetivo a que se propõe.

CAPÍTULO III

O PERÍODO DE CONTRAÇÃO DAS INICIATIVAS OFICIAIS DE CRIAÇÃO E MANUTENÇÃO DAS ESCOLAS NOTURNAS EM MINAS GERAIS (1891-1909)

Este capítulo tem como objetivo geral evidenciar como se processou a elaboração da política educacional mineira ao longo das duas primeiras décadas da República. A abordagem específica será a de identificar e discutir o lugar ocupado pelo ensino primário noturno no conjunto da legislação educacional, produzida nesse período, com destaque para as principais medidas concernentes à organização desse nível do ensino público.

A análise desse período toma como referência as três reformas do ensino público primário realizadas no Estado de Minas, a saber: a Reforma de 1892, implantada pelo Presidente Afonso Augusto Moreira Penna; a Reforma de 1899, pelo Presidente Francisco Silviano de Almeida Brandão e, por último, a Reforma de 1906, implementada pelo Presidente João Pinheiro da Silva. Além dos textos das citadas leis, vários documentos contribuíram para esta análise, tais como: os Anais do Congresso Mineiro, onde foram registrados os debates sobre os dispositivos que configuraram as leis e decretos das reformas; as correspondências diversas emitidas e recebidas pela Secretaria do Interior; os relatórios de inspetores e dos secretários do interior; as mensagens dos presidentes do Estado; as representações enviadas ao Congresso, dentre outros documentos que se encontram no acervo do Arquivo Público Mineiro.

Embora os republicanos, ao empreenderem a primeira reforma da instrução primária pública tenham se pautado por um diagnóstico pessimista acerca das condições do ensino, a situação do ensino primário noturno para adultos pode ser entendida numa outra perspectiva. Como veremos nesta discussão, a quantidade de escolas noturnas mantidas pela Província e por particulares, professores e donos de fábricas de tecidos, pode ser considerada a maior durante todo o período analisado¹. Contudo, utilizando

¹ Vale a observação de que os dados estatísticos são instáveis, muitas vezes os dados relativos a um mesmo período, apresentados no relatório de determinado Secretário do Interior não conferiam com outros apresentados na mensagem de presidente. Também é de se observar que nem todas as escolas enviavam os dados, como várias vezes relatado pelos inspetores escolares. Sabe-se ainda que a adulteração dos dados relativos à matrícula, prática recorrente dos professores, acabou levando o governo mineiro a instituir um serviço de inspeção mais rígido nos anos iniciais da República, não descurando dessa fiscalização durante todo o período estudado. Ressalta-se também que os dados estatísticos não estão sendo aqui considerados como neutros ou isentos de intencionalidade política, pois como demonstrou Gil (2007), o uso da estatística a partir do final do século XIX, significava para o país o seu alinhamento à racionalidade científica e uma forma de dar visibilidade ao alcance da escola elementar brasileira, sintetizando, assim, dois dos signos da Modernidade e destacando o país como inserido no rol dos países cultos.

como argumento a crise financeira, uma das primeiras medidas da primeira reforma republicana deu início a um processo progressivo de extinção das iniciativas até então existentes ao estabelecer que, das escolas noturnas existentes até aquele momento só seriam mantidas as que tivessem frequência efetiva de trinta alunos, e suprimidas as demais à proporção que vagassem. Juntamente com o cumprimento dessa medida teve início também, por parte de vários políticos e empresários, um movimento de tentativa de reversão da situação, alcançando êxito somente após a Reforma de 1906.

Diante de tais considerações julgo de significativa importância conhecer a situação da educação de adultos nos anos finais do regime imperial. O recuo a esse período é de fundamental relevância para compreendermos os efeitos das primeiras reformas republicanas na educação desses sujeitos.

3.1. O legado do Império: as escolas noturnas na virada do século XIX

Em fins do século XIX, a instrução primária noturna, destinada aos adultos na Província de Minas Gerais, encontrava-se a cargo do Poder Público e de entidades filantrópicas, tais como a Associação Propagadora da Instrução, que mantinha uma aula noturna, subsidiada pelo governo, de acordo com as Leis de n. 2051, de 3 de dezembro de 1873² e n. 2112, de 1874³. A Associação era uma instituição filantrópica cujas aulas noturnas funcionaram até por volta de 1896, quando, sob a regência do professor Vicente Ferreira de Souza, a frequência diminuiu e não se obteve mais matrículas (SECRETARIA DO INTERIOR, 1896). A experiência dessa instituição fora considerada pelo inspetor geral, como algo digno de ser imitado e aclimado por todos. Ao se referir aos sujeitos que frequentavam essas aulas, o inspetor nos permite inferir que elas eram frequentadas não

² Segundo a Lei n. 2051, de 3 de dezembro de 1873, o Presidente da Província, Venâncio José d'Oliveira Lisboa, determinou a quantia de 2:000\$000 como auxílio para a aula noturna da capital, nos seguintes termos: "Art. 1º O presidente da província fica autorizado a auxiliar desde já a escola noturna desta capital, sob a regência do cidadão Delfino Clemente Dias Bicalho, com a quantia de 2:000\$ réis, do modo seguinte: §1º A quantia de 800\$ réis lhe será entregue como remuneração de efetivo exercício nessa escola por espaço de 16 meses, a contar de abril de 1872 a outubro último. §2º A de 1:200\$, em prestações mensais, apresentando este professor atestado do presidente da sociedade propagadora, com o qual prove que durante o mês funcionarão as aulas de 1ªs letras, aritmética e gramática portuguesa" (MINAS GERAIS, 1873, p. 186).

³ Consta do Art. 2º, §24, da Lei n. 2112, o auxílio à Sociedade Propagadora da Instrução de Lavras no valor de 2:000\$000 (MINAS GERAIS, 1875, p. 133)

somente por adultos como também por menores, fenômeno que se manterá por décadas em Minas. Reconhece, por isso, a sua utilidade, assim se expressando:

ela foi frequentada até por maiores, o que prova a sua utilidade. É uma ideia generosa e de muita conveniência [...] além de sua utilidade prática a muitos que d'ella precisam, seria nesta Capital como o exemplo de uma instituição filantrópica digna de ser imitada e aclimada entre nós⁴.

Concomitante ao funcionamento dessa escola, também funcionava a escola noturna pública de Minas Gerais, criada no ano de 1882, na Freguezia do Ouro Preto, Capital, sob a regência do Padre Cândido Ferreira Velloso, professor da Cadeia Pública, encarregado da distribuição do “pão espiritual” aos que a ele buscassem, conforme se expressou o presidente da Província Theophilo Ottoni, em 1882. A escola noturna funcionava em uma das salas do Lyceo Mineiro (Ver FIG. 10) e era regida por um jovem sacerdote, bastante elogiado pelo inspetor geral, Jose Aldrete de Mendonca Rangel de Queiroz Carreira:

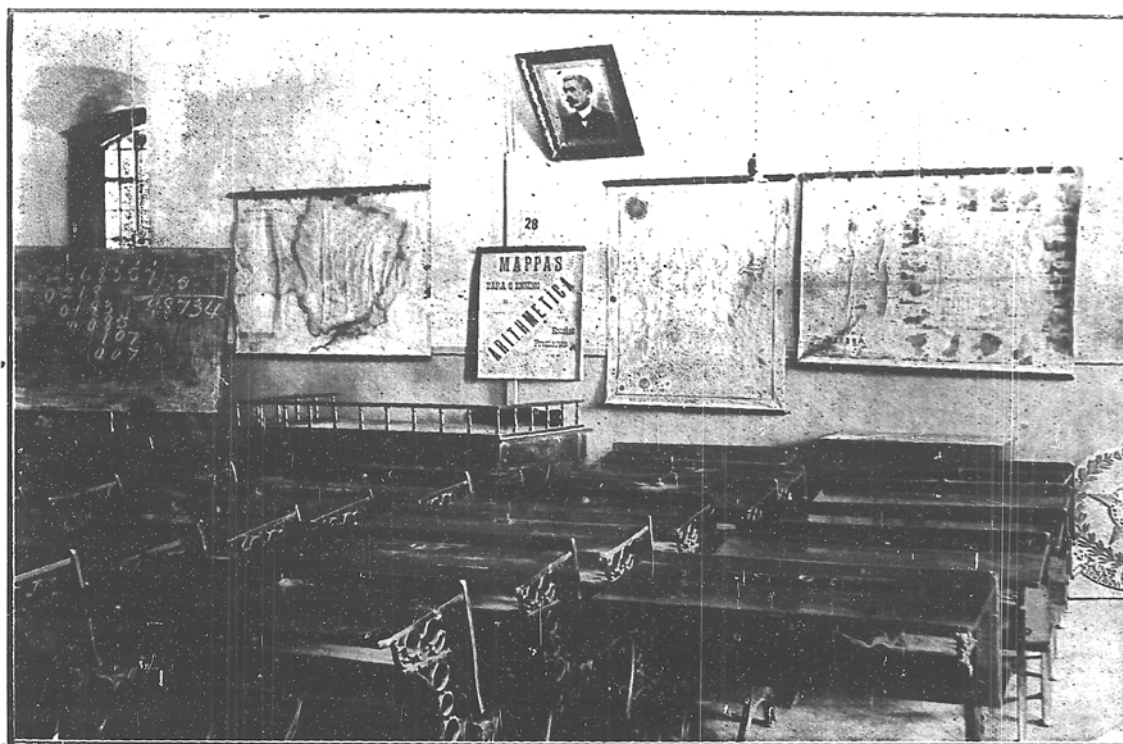
designei para regê-la o e confiando-lhe tão árdua missão, esse meu ato, aprovado por V. Exc., importa a consagração do merecimento do jovem sacerdote à cujo zelo e bom espírito doutrinador devem já muitos os alunos das escolas da Freguezia do Antonio Dias nas explicações de catecismo e ensino religioso que ele lhes liberaliza aos sábados (QUEIROZ CARREIRA, 1882).

Numa relação, provavelmente não arbitrária, o mesmo professor da única cadeira para adultos era um padre e também professor da escola da cadeia⁵ que deveria realizar a árdua missão de alimentar os espíritos maduros, afinal a instrução diminuiria a criminalidade, conforme propugnava o Presidente da Província e o chefe de polícia da Capital.

A sala de aula, a julgar pela quantidade de carteiras, parecia comportar mais de trinta alunos, além de estar provida de materiais didáticos e utensílios, como quadro e giz branco, além de mapas e cartazes para o ensino de geografia e aritmética.

⁴Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais, 1876, p. 93.

⁵Sobre a idéia de se instruir os presos, o regulamento das escolas das cadeias mostra claramente a influência das idéias científicas que permeavam o cenário nacional, principalmente a corrente ligada à Nova Escola Penal, profundamente influenciada pelas teses antropológicas do médico italiano Cesare Lombroso. A vinculação entre a instrução e a diminuição das estatísticas criminais, difundida nessa época, é reafirmada pelo Presidente da Província: “a instrução, a par de outras vantagens, modifica os costumes e opera a diminuição da estatística criminal [...] Tem sido os mais lisonjeiros e satisfatórios os resultados obtidos na aula de instrução primária, que já existe na cadeia da capital, e na qual são freqüentes 40 presos”. A idéia era criar escolas em todas as cadeias, mas o orçamento somente permitira a iniciativa nas cadeias centrais, como da Capital (MINAS GERAIS, 1881, p. 41,42).



Penitenciária de Ouro Preto - Aula noturna

FIGURA 10 – Sala de aula onde funcionava a aula noturna da Penitenciária de Ouro Preto, no final do séc. XIX.

Fonte: Acervo Arquivo Público Mineiro.

Num movimento de ampliação das escolas, nesse mesmo ano, o Doutor Theophilo Ottoni, Presidente da Província de Minas Gerais, determinou a criação de diversas escolas noturnas primárias nas cidades de Paraíso, Itapiba, Christina, S. Miguel de Guanhões e Santa Bárbara (MINAS GERAIS, 1882). Além dessas, também foi criada uma escola noturna de instrução primária para o sexo masculino no povoado denominado Fábrica do Cedro, no distrito da cidade de Montes Claros (MINAS GERAIS, 1882a) e uma escola noturna de instrução primária elementar, para adultos do sexo masculino, anexa a uma das cadeiras da cidade de São João Del Rey (MINAS GERAIS, 1882b). A frequência exigida para a manutenção de todas as cadeiras era a de 15 alunos, pelo menos, e o ordenado mensal dos professores era de 300\$000.

A preocupação com a educação dos adultos mineiros elevou o número de escolas noturnas ao final do XIX. De acordo com o relatório anual da Inspetoria Geral de Instrução Pública de Ouro Preto, em 1885, a Província Mineira contava com 1.477 cadeiras de instrução primária distribuídas da seguinte forma: 24% localizadas em cidades e vilas, 56% em freguesias e 20% em distritos e povoados. Desse total, 57%

eram para o sexo masculino, 40% para o sexo feminino e 3% eram cadeiras mistas. As cadeiras noturnas correspondiam a 2,4% do total, ou seja, a 35 cadeiras. Havia também seis escolas funcionando em cadeias (VASCONCELLOS, 1855, p. 6).

No ano de 1890, o Estado contava com 1487 escolas primárias de 1º grau, 487 de 2º grau, seis cadeiras funcionando em cadeias e 79 escolas noturnas, sendo duas em fábricas, correspondendo a 5,32% do total de escolas primárias, o que representou um aumento de mais do que o dobro, em apenas cinco anos. Como mostra o ANEXO 2, as escolas noturnas estavam distribuídas por 66% das 120 principais cidades mineiras, ou seja, mais da metade das cidades mantinham, pelo menos, uma escola noturna. Percebe-se, porém, que a partir do ano seguinte o número de escolas diminuiu drasticamente; resultado da política de redução do número de escolas primárias implementada pelo governo republicano, por meio das reformas da instrução pública. Essa política restringiu o movimento de ampliação das escolas primárias afetando significativamente as escolas noturnas, dando início a um processo crescente de extinção, como se pode ver na TAB. 1 que mostra o início desse processo de declínio.

TABELA 1
Número de escolas primárias em Minas Gerais – 1888-1891

Escolas/ Ano	1888	1889	1890	1891
Total de escolas primárias	1684	1892	1974	1941
1º grau	1304	1427	1487	SI*
2º grau	380	465	487	SI*
Escolas primárias noturnas				
Escolas noturnas	37	80	79	35
2º grau	32	75	SI*	SI*
1º grau	4	2	SI*	SI*
Sem informação do grau	1	1	SI*	SI*
Funcionava em fábrica	2	2	2	0
Escolas em fábricas (subsidiadas)	3	7	7	7

Fonte: SECRETARIA DO INTERIOR. Inventário do Fundo da Instrução Pública. Quadro das cadeiras primárias existentes em Minas Gerais. Códice: IP 76. Arquivo Público Mineiro, 1888 – 1891.

*SI – sem informação.

A redução do número de escolas primárias noturnas foi da ordem de 44%, percentual considerável que coloca em xeque a preocupação dos republicanos em arrancar das

trevas a massa de ignorantes que compunha a população mineira. Essa medida começou a ser questionada pelos políticos durante a última legislatura do regime anterior, na Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais, quando, em junho de 1889, o senador Dr. Francisco Martins Andrade cobrou o cumprimento das medidas relativas à ampliação do número de cadeiras de instrução primária para os adultos, determinadas no ano anterior.

O senador se referia especificamente à criação de “cadeiras de instrução primária mistas, noturnas (...) em diversas cidades, vilas, freguesias, distritos e povoações” (ANDRADE, 1889, p. 1.021). A outra medida, também cobrada pelo senador, havia sido aprovada a partir de uma emenda e visava a assegurar os recursos financeiros para a execução da medida anterior, desviando a verba no valor de “30:000\$000, consignada no orçamento vigente para os festejos com a inauguração do ramal férreo de Ouro Preto (...) às cadeiras de instrução primária noturna nas sedes de todas as comarcas da província, ainda mesmo as não instaladas” (ANDRADE, 1889, p. 861).

Conforme observações do senador Martins de Andrade, republicano convicto, as medidas ainda não haviam sido executadas e, mostrando sua preocupação com o desrespeito às leis e com a possibilidade dessas virem a se tornar uma “moeda falida no Estado, alertou à Casa: “como sabem os nobres senadores, o ano passado essa assembléia votou a criação de aulas noturnas para as quais foi destinada uma verba; e, no entanto, passaram-se os tempos e nunca a província viu realizado este benefício.” (p. 28). Explicitando sua fala anterior, o senador fez uma severa crítica ao governo, causando uma grande agitação na Assembléia:

Eu, quando disse que esta corporação ia tomando a feição de uma moeda falida, fi-lo porque a administração pública ou os delegados do governo central têm impedido inteiramente a sua ação prática, reduzindo-a a uma chancelaria! A assembléia vota medidas importantíssimas, mas, na prática, a sua ação desaparece.

Eu atribuo este fato aos delegados do governo central, porque eles, vindo aqui sem saber cousa alguma, são apenas cabos eleitorais. (Há muitos apartes)

Foi por isso, Srs. que eu disse que, diante da resistência dos delegados do governo central, as corporações provinciais vão perdendo sua autonomia e transformando-se em moedas falidas.

É necessário que saibamos cumprir o nosso dever, tomando na devida consideração todas as medidas que forem de utilidade pública, a fim de erguermos essa assembléia à altura a que tem direito (ANDRADE, 1889, p. 861).

Para além da preocupação com o ensino noturno o senador deixou transparecer que a “briga” era outra. O que estava em jogo era a suposta autonomia local e uma clara crítica ao atual Presidente da Província. Em defesa da inépcia da Província, o senador Dr. Antônio Pinheiro Lobo de M. Jurumenha destacou que o ano financeiro ainda estava em exercício e que a administração estava tratando da questão. Porém, o senador Martins de Andrade reiterou sua posição: “Foram criadas aulas noturnas para todas as comarcas desta província, mesmo as não instaladas; a verba votada parece-me que era suficiente, e, entretanto, o governo não deu providência alguma relativamente a este negócio” (ANDRADE, 1889, p. 28). Inconformado com o não-cumprimento da medida que previa a criação das escolas noturnas, o senador Francisco Martins de Andrade, recobrando os compromissos da bancada, discursou:

Srs. a bancada republicana, e todo o homem em cujo peito pulsar um coração patriótico, necessariamente há de desejar a disseminação da instrução pública por toda parte.

É de minha opinião, assim como deve ser de todo o homem que pensa, que a instrução pública é o único órgão da civilização humana. (*Muito bem*)

Entretanto, este assunto tem sido descuidado pela administração, e nós devemos hoje tomar em inteira consideração esse importantíssimo ramo do serviço público, procurando dar-lhe uma forma prática e útil.

Atendendo às necessidades da instrução pública, e considerando como uma necessidade palpitantíssima, venho fazer o seguinte requerimento, que, espero será aprovado por esta ilustrada assembléia (ANDRADE, 1889, p. 28).

Propôs e obteve aprovação, sem debate, do Requerimento que exigia do governo informações “acerca da verba destinada às escolas noturnas, votada o ano passado, declarando as razões porque ainda não pôs em execução a referida disposição de lei.” (*Ibidem*, p. 28). Infelizmente, não localizei a continuidade da discussão acerca dessa questão.

O investimento na criação e ampliação dos cursos noturnos para adultos, ao final do século XIX, parecia estritamente vinculado a duas preocupações: a primeira ligada à necessidade de educação dos libertos, como constou do discurso do senador Francisco Martins de Andrade: “Depois da Lei de 13 de Maio, que veio arrancar da ignomínia do cativeiro grande número de homens, é preciso também arrancá-los das trevas da ignorância”. E a segunda justificativa parecia motivada pela preocupação política com a necessidade de ampliação da base eleitoral no Estado. Nesse sentido, ao defender um projeto de lei propondo a criação “de uma aula noturna para adultos na cidade de Santa Luzia”, o Sr. Francisco Sá destacará a exigência do momento político de se investir na

educação desses sujeitos, alegando: “parece-me que a aprovação deste projeto satisfará também a uma necessidade, visto como a educação de adultos é tanto mais necessária agora quando se trata de alargar a base do censo eleitoral” (SÁ, 1889, p. 140). O projeto foi aprovado sem restrição.

A despeito dessas preocupações, as iniciativas republicanas pareciam determinadas a alterar o panorama da educação de adultos em Minas Gerais, provocando um processo gradual de redução e extinção das escolas noturnas existentes. O golpe inicial foi dado pelo Decreto de criação do Ginásio Mineiro, n. 260, de 1º de dezembro de 1890⁶ que determinou, no seu art. 29: as “escolas noturnas atualmente existentes serão suprimidas à proporção que vagarem, e verificar-se-á não freqüência de 30 alunos” (MINAS GERAIS, 1890, p. 50). No cumprimento do referido Decreto, das 79 cadeiras existentes, foram suprimidas 44 aulas noturnas, sendo 42 em cidades, uma em freguesia e uma em distrito, restando, então, um total de 35 cadeiras de instrução primária (MINAS GERAIS, 1890, p. 50). A única exceção, em termos de criação de novas escolas noturnas deu-se no ano seguinte, 1891, quando autorizada a criação de outra cadeira noturna na Capital Ouro Preto⁷, sob a regência do professor Agostinho Penido. Nesse caso, teríamos antes da implantação das reformas republicanas, um total de 36 cadeiras de instrução primária noturna, em Minas Gerais.

3.2. A primeira reforma republicana do ensino público em Minas Gerais

A crença iluminista de que a organização do país e seu engrandecimento futuro dependiam da iluminação do espírito das massas, permeou as discussões na Câmara dos Deputados acerca da elaboração do Projeto de Lei n. 18, que deu origem à primeira

⁶ Decreto n. 260, de 1º de dezembro de 1890. Cria o ginásio mineiro e suprime os externatos do estado e liceu da Capital. Coleção dos Decretos do governo provisório do estado de Minas Gerais. Expedidos desde 3 de dezembro de 1889 a 31 de dezembro de 1890. APM.

⁷ MINAS GERAIS. Decreto de n. 426 de 16 de março de 1891.

reforma do ensino primário, no período republicano, no governo de Afonso Augusto de Moreira Pena, sob a forma da Lei de n. 41, de 03 de agosto de 1892⁸.

Considerada como promotora de uma das maiores reformas do ensino nos anos iniciais da República, a lei aprovada manteve as características do projeto original em termo de minudências e de abrangência, em vista do seu objetivo de promover uma ampla reforma na educação, tanto do ponto de vista pedagógico quanto do administrativo, além de promover a organização do ensino em todos os níveis e graus, criando e/ou reestruturando as instituições e os órgãos responsáveis pela educação e ensino em Minas. Dentre as diversas medidas discutidas enquanto projeto, confirmaram-se, então, pela Lei n. 41, dentre outras, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário⁹ para as crianças na faixa etária de sete a treze anos de idade, reduzindo, portanto, a idade máxima que era de a quatorze anos; uma nova classificação e programa de ensino para as escolas primárias, cuja nova denominação (rurais, distritais, urbanas) relacionava-se ao recenseamento da população¹⁰.

Várias foram as polêmicas presentes nas discussões do Projeto da reforma. Na Câmara, a principal questão que mobilizou profundas discussões dizia respeito à criação das “escolas superiores”¹¹, aos moldes das escolas norte-americanas, mas que, em vista do

⁸ Regulamentada pelo Decreto de n. 655, de 17 de outubro de 1893. Após a promulgação da Lei n. 41, de 3/8/1892, também foram publicados: o Decreto n.º. 611, de 6/3/1893, que aprovou o regulamento referente à execução da Lei n. 41, na parte que tratava do Ginásio Mineiro e o Decreto de n. 655, de 17 de outubro de 1893, que promulgou o Regulamento das Escolas de Instrução Primária, estabelecendo os programas de cada tipo de escola, os horários de funcionamento, o período de férias, o regime de matrículas, etc. Abordou também, questões relativas aos direitos e deveres dos professores, aos Conselhos, aos inspetores ambulantes, fundo escolar, prédios e mobílias e materiais para as escolas primárias, além de tratar da Revista do Ensino.

⁹ Vale lembrar que a obrigatoriedade foi estabelecida na Lei imperial do ano de 1827.

¹⁰ Nesse caso, as escolas rurais seriam as localizadas em região com população inferior a mil habitantes ou 150 meninos, de ambos os sexos e em idade escolar, na área abrangida pelo perímetro escolar; as escolas distritais seriam as estabelecidas nas sedes dos distritos administrativos e em localidade com população, inscrita no perímetro escolar, acima de mil habitantes ou 150 crianças em idade escolar; e escolas urbanas, as estabelecidas em vilas ou cidades. Com relação à frequência mínima foi estabelecida a de quinze alunos para as escolas rurais, vinte para as distritais e vinte e cinco para as escolas urbanas. De acordo com o Decreto de n. 516 A, de 12 de junho de 1891, revogado pela nova lei, a instrução primária era ministrada em escolas primárias para cada um dos sexos. As de 1º grau eram as escolas das cidades e vilas e distritos de paz, compostas de quatro classes. As de 2º grau que se localizavam nas cidades e vilas tinham um curso composto de duas classes, que apresentava um caráter prático e técnico e se destinavam ao ensino de escrituração mercantil e de noções de economia, aos rapazes, e trabalhos de agulha e economia doméstica às alunas. As primeiras seriam dedicadas aos meninos e meninas de sete a quatorze anos de idade e as últimas, ao público masculino e feminino até a idade de 20 anos.

¹¹ A idéia era a de se criar em Minas, as chamadas escolas “superiores” que, para alguns deputados a estrutura estaria além dos recursos que se poderia destinar. Nessas escolas, seriam construídos jardins, tanques (piscinas), pátios, etc., levando, inclusive, à irônica observação de um dos deputados de que na sua cidade de origem não seria possível construir uma dessa porque lá não havia água. Esse modelo foi

volume de recursos que demandaria, acabou não sendo aprovada. Discutiui-se ainda, com bastante divergência a questão da composição fiscal do Fundo da Instrução, as matérias do programa, a questão do ensino técnico, dentre outras. No geral, a elaboração do projeto pautou-se pelo reconhecimento da utilidade e do valor diferenciado que cada ramo do ensino ocupava na produção da riqueza de Minas, como explicitou o deputado Bernardino Augusto de Lima:

A criação de institutos técnicos não significa a criação de estabelecimentos de aparato para a instrução. O ensino técnico está sendo considerado e deve sê-lo como mais útil à riqueza pública. Efetivamente o ensino primário tem uma ação indireta e mediata sobre a riqueza pública. O ensino secundário clássico, efeitos remotíssimos; o ensino técnico, porém, age imediatamente sobre esta, multiplicando o número dos industriais esclarecidos, que farão prosperar todos os ramos da atividade, que produzem a riqueza (LIMA, 1891, p. 383)

Embora esse tenha sido o pensamento corrente, a questão da educação do adulto trabalhador não chegou à tribuna, visto que o trabalhador em questão era o menino pobre, desvalido.

Já no Senado, o Projeto fora bastante criticado, principalmente por inspirar-se num modelo estrangeiro. Considerando-o totalmente inadequado, o senador Virgílio Martins de Mello Franco criticou-o duramente dizendo que esse seria “aplicável para a Itália, para a França, para a Alemanha e nunca para o Estado de Minas Gerais”. A proposta, de maneira geral e em especial nos artigos relativos ao ensino normal e ensino primário, era considerada pelo senador inadequada ao solo mineiro, pois, “um povo atrasado, rude e ignorante não pode receber a instrução compatível com as aptidões de um povo já civilizado” (MELLO FRANCO, 1892, p. 3-4).

Para ele, o atraso de Minas era tanto que não seria de um momento para outro que se conseguiria fazer “de um povo atrasado e quase analfabeto um povo civilizado pelo simples milagre de uma legislação adiantadíssima sobre instrução pública” (*Ibidem*, p.

descrito assim pelo deputado Gomes Freire (1891, p. 383): “o tipo estabelecido para as escolas primárias abrange o que os norte-americanos chamam de - não classificadas e as classificadas. Compreendendo-se na 1ª categoria as escolas que a comissão denomina distritais e urbanas, porque se acham confiadas a um instrutor único que cura da educação de todos os meninos que lhe são confiados, devendo repartir todos os seus cuidados a instruí-los em todas as disciplinas do curso primário. Vem depois as escolas que chamamos superiores, em que cada disciplina ocupa um instrutor separadamente, havendo diversas classes e diversos instituidores e abrangendo todo o ensino da escola rural, distrital e urbana. Corresponde este tipo muito aproximadamente os que foi adotado nos EUA com denominações, *primary school*, *grammar school* e *high school*”. Essa classificação não chegou a ir ao Senado, pois foi a mais polêmica entre os deputados em vista dos elevados custos para a criação das chamadas escolas superiores.

4). Na primeira discussão do “sistema geral do projeto e sua utilidade”, Mello Franco já havia se posicionado contrário alegando que o projeto teria dado o monopólio da instrução pública ao Estado, suprimido a liberdade, além de ter estabelecido um plano de ensino que não estaria de acordo com o desenvolvimento e costumes do povo mineiro. Finalizando sua apreciação geral, declarou: “não estamos preparados para receber a instrução pública que é dada pelo projeto e com os programas que adota” (MELLO FRANCO, 1892, p. 4).

Para o senador Joaquim Cândido da Costa Senna, os legisladores não teriam pensado nos efeitos que a reforma produziria no Estado, somente nas “vantagens da instrução considerada em si mesma [...] sem procurar adotar a instrução às condições do povo, e sem procurar melhorar a educação” (COSTA SENNA, 1892, p. 8). Apesar das severas críticas aos programas de ensino não houve alteração neste item, na versão final da Lei de n. 41, que ficou com a seguinte redação:

o ensino primário obrigatório compreende as matérias dos cursos rural, distrital, urbano ou superior, conforme a classificação da escola estadual, em cujo perímetro residir o menino, salvo desenho, ginástica, calistenia, noções de agronomia e trabalhos manuais nas escolas rurais atualmente providas.

Para o senador Costa Senna, a instrução deveria ser uma e a mesma em todo o Estado; todas as escolas deveriam ter o mesmo programa de ensino; e o professor rural deveria ensinar tanto como o professor urbano ou distrital. Nesse ponto, o senador Mello Franco divergia do colega elogiando inclusive essa proposição de diferenciação por considerá-la

uma inovação que ainda vi em país nenhum porque a instrução, como é sabido, é gradual, vai acompanhando o desenvolvimento da inteligência do povo (...) o lugar onde a civilização está mais adiantada deve também ser o centro mais populoso, e portanto aí a educação deve ser proporcional e adaptada à inteligência dos educandos (MELLO FRANCO, 1892).

Nesse sentido, prosseguiu afirmando que o Estado tinha a

obrigação de adotar essa instrução ao desenvolvimento gradual da inteligência dos alunos, de sorte que essa instrução não pode ser a mesma para todos os pontos [...] porque isto é contrário à natureza humana [...] e é por isso que a comissão, adotando a divisão do ensino dado pelas diversas escolas do Estado, estabeleceu programa mais desenvolvido para as povoações urbanas do que para as distritais e rurais (MELLO FRANCO, 1892).

O que o senador Mello Franco ressaltava era a necessidade de se respeitar as condições naturais e sociais do Estado, bem como as particularidades do povo mineiro que vivia disperso pelo vasto território. Com isso, a hierarquização dos saberes, pautada pelas condições mesológicas, se ancorava nos argumentos científicos evolucionistas que impregnavam o pensamento das elites intelectuais naquele momento e acabava por instituir e reforçar uma determinada representação de povo, ao qual bastaria um mínimo de conhecimentos, ou apenas os conhecimentos necessários à sua incorporação à nação como cidadão.

Nas palavras do senador Costa Senna, poderíamos encontrar a “fórmula” para desenvolver o processo de “preparação do cidadão”: a instrução primária. Aquela que “deve e deve sempre correr por conta do Estado, porque é essa instrução que abre aos meninos as portas de seus direitos, deveres e interesses; é esta instrução que é a destinada a fazer do menino um cidadão” (COSTA SENNA, 1892). Não se tratava de proporcionar educação, pois, para o senador, “a educação, todos sabem, consiste em certos hábitos morais e físicos que se impõem às crianças, logo que atingem o uso da razão; esta pertence principalmente à família”. Nesse caso, a educação aconteceria em casa e a instrução, essa sim, seria o único dever do Estado republicano para garantir a formação do cidadão:

o que se propõe, nada tem de especial, nada tem de profissional, ela [instrução primária] não tem por fim criar empregados públicos, não tem por fim criar funcionários, nem classes, nem hierarquias; tem por fim, única e exclusivamente, formar o cidadão. [...] O Estado, quando se põe à testa deste ensino, não é com o fim de formar doutores à sua custa (COSTA SENNA, 1892).

Para o senador, a instrução profissional oferecida nos cursos secundários e cursos de preparatórios teria que ser oferecida a expensas do Estado, por iniciativa particular:

essa instrução profissional [...] que tem por fim criar verdadeiras classes e hierarquias, que dividem depois entre si os cargos públicos [...] deve correr principalmente por conta dos pais de família, e é para eles que existem colégios, academias, universidades, liceus de artes e ofícios, onde se formam os doutores e aprendem ofícios os operários. O Estado apenas estabelece neste gênero de instrução alguns modelos; verdadeiros padrões pelos quais regula os outros estabelecimentos que devem ser fundados pela iniciativa particular, porém sob sua fiscalização (COSTA SENNA, 1892).

Resumindo, naquele momento não caberia ao Estado formar senão o cidadão. Mesmo, porque, conforme defendeu o deputado Ildefonso Moreira de Faria Alvim: “Preparar cidadãos; é a verdadeira política republicana” (FARIA ALVIM, 1892).

3.3. As implicações da Lei n. 41 no ensino primário noturno

O tratamento conferido ao ensino primário noturno ou à educação do trabalhador adulto na primeira reforma republicana é bem revelador do lugar que viria a ocupar ao longo da primeira década¹². Enquanto o Senado não tratou dessa temática, na Câmara o adulto somente ocupou os discursos quando o debate girou em torno da definição do número de presos analfabetos que seria necessário para se abrir uma escola em todas as cadeias: se dez ou mais¹³. A elevação desse número, para os deputados, não seria produtiva porquanto a escola na cadeia não estava trazendo os resultados que se esperava, pois, conforme advertiu o deputado Eugênio Simplício de Salles: “como sabem os colegas, é impossível ensinar-se a um adulto aquilo que ele não quer aprender” (1891, p. 419). Noutra momento, a referência sobre escolas noturnas se referia ao horário das aulas, que seria das 18:00 às 21:00h. Essas foram as duas únicas referências localizadas nos documentos consultados.

¹² Interessante destacar que os legisladores defendiam uma reforma inspirada nos princípios iluministas, considerados por eles, como sendo os mais avançados e modernos resgatados do continente europeu. Entretanto, desses princípios nenhum se inspirou na preocupação com a educação dos adultos, contida, por exemplo, no relatório de Condorcet, para quem a educação deveria se prolongar “*au long de la vie*”, a despeito de seu projeto ter caráter naturalmente elitista. Essa idéia, segundo Noël Terrot (1997) alimentou todos os debates sobre a educação de adultos na França. Para os revolucionários, a educação era um meio importante e fundamental para a transformação da sociedade. Essa preocupação com a educação dos adultos levou à elaboração de um conjunto de leis e ao desenvolvimento de diversas iniciativas, principalmente após a supressão das aprendizagens corporativas. Para Condorcet, havia quatro motivos para se investir na educação dos adultos: “*la justice sociale, l'évolution des connaissances, l'apparition du travail parcellaire et la formations des citoyens*”. (p. 29). A injustiça estaria na ausência de uma formação inicial dos adultos, por isso instruí-los representaria o resgate desse valor; a instrução deveria assegurar aos adultos a facilidade de se conservar os conhecimentos que se renovavam continuamente e, para isso a escola deveria possibilitar ao adulto “*d'apprendre à apprendre*”. (p. 31); quanto à nova organização do trabalho, a educação do adulto se justificaria pela possibilidade de levá-lo a indagar sobre as possibilidades de melhorar as condições de trabalho, e também seria uma forma de combater a monotonia e desinteresse pelo trabalho repetitivo e o absenteísmo ocasionado por esse desinteresse. A educação do adulto, para Condorcet, atenuaria os efeitos do trabalho manufaturado ao proporcionar o aperfeiçoamento profissional e a atualização dos conhecimentos. Por fim, a instrução do adulto acabaria com a ignorância acerca das leis nacionais que impediria que o adulto conhecesse os seus direitos e deveres. Mas, a formação do cidadão não se restringiria somente ao conhecimento das leis; para Condorcet, também deveriam fazer parte da formação, as cerimônias patrióticas sobre os eventos mais importantes do país. Essas são algumas das idéias que circulavam no contexto francês, mas que não fizeram parte da preocupação com a instrução e educação do adulto; estiveram, em alguma medida, presentes nas proposições reformistas, mas endereçadas à infância.

¹³ Os deputados recordaram que a Lei n. 1.741, de 08 de outubro de 1870, havia criado escolas em diversas cadeias centrais, mas que somente haviam sido preenchidas as matrículas de Ouro Preto e Campanha, ficando vagas as de S. João Del Rey, Diamantina, Mariana, Montes Claros e Barbacena. Na escola de Ouro Preto, dos quatrocentos presos somente dezesseis estavam matriculados (SALLES, 1891, p. 419)

Além de não se constituir objeto de discussões ou polêmicas entre os parlamentares, parecendo haver consenso quanto ao seu tratamento, recebeu atenção em somente um artigo, tanto no Decreto quanto no texto final da Lei. Uma única medida, que, no entanto, teve uma grande repercussão mudando por definitivo o encaminhamento da política de escolarização dos adultos. No texto da Lei n. 41, o art. 103, das disposições transitórias, fez a seguinte recomendação: “das atuais escolas noturnas, só serão mantidas aquelas que tiverem frequência efetiva de trinta alunos, ficando suprimidas à proporção que vagarem”. Essa medida ratificou o estabelecido pelo Decreto de n. 260, de 1º de dezembro de 1890 e, além de restringir o número de escolas para cada localidade, também reafirmou, como critério para a manutenção das mesmas, a frequência efetiva de trinta alunos nas escolas primárias noturnas, suprimindo as já existentes à proporção que elas vagassem¹⁴. Nesse caso, o que se percebe é que as escolas noturnas deveriam ter uma frequência efetiva superior à mínima exigida para as demais escolas, que era a de quinze alunos nas escolas rurais; vinte nas distritais e 25 nas escolas urbanas.

Como vimos, no cumprimento dessa determinação foram suprimidas 44 das 79 cadeiras noturnas existentes. Ao apresentar o relatório ao presidente do Estado Cesário de Faria Alvim, o secretário Antônio Augusto de Lima assim noticiou a implementação dessas medidas: “foram suprimidas 44 escolas noturnas [...] por desnecessárias” (LIMA, 1891, p.42). Será que essa consideração das escolas noturnas, como “desnecessárias”, poderia ser entendida como expressão de um pensamento comum à elite política mineira da época para a qual o ensino dos adultos não se constituiria demanda legítima ao ponto de encontrar um lugar na política educacional?

O reconhecimento da intencionalidade de se “proibir” a criação de escolas noturnas perdurou por um longo período reverberando nas ações dos parlamentares mineiros. O que se percebe é que a obtenção da aprovação de autorização de novas escolas acabou sendo feito mediante uma relação de “favores” e a partir de jogada política, como ocorreu com um Projeto apresentado pelo deputado Raul Penido, em 1895, solicitando a criação de duas cadeiras noturnas masculinas na cidade de Além Paraíba, uma das mais importantes produtoras de café do Estado, e na cidade de Pomba. O Projeto deu entrada na pauta do dia 25 de junho de 1895, sendo recusada sua apreciação pela Comissão de

¹⁴Capítulo IV - das escolas - art. 29: as escolas noturnas atualmente existentes serão suprimidas à proporção que vagarem, e verificar-se-á não frequência de 30 alunos (MINAS GERAIS, 1892, p. 507)

Instrução Pública, representada pelo deputado Juvenal Coelho de Oliveira Penna, sob os seguintes termos: “deixamos de pronunciar sobre sua aprovação, porque pelo art. 103 da Lei n. 41, parece ter sido intenção do legislador proibir a criação de cadeiras noturnas” no Estado. (PENNA, 1895, p. 354).

O Projeto foi para 2ª discussão e quando entrou em pauta novamente, em 6 de junho, recebeu uma emenda do deputado Sr. Augusto Clementino da Silva, elaborada a partir de uma Representação enviada pelos “habitantes do Brumado”, município de Pitangui, solicitando a conversão da escola diurna, da Fábrica do Brumado em noturna, sob a seguinte alegação:

Sr. Presidente, quase todas as crianças, em idade escolar do Brumado durante o dia ficam empregadas na fábrica de tecidos, de sorte que não podem freqüentar a escola, ao passo que se for deferida a representação, elas poderão perfeitamente freqüentá-la. Esta escola, Sr. Presidente, foi criada e é mantida pelo Estado e havendo ali um grande número de meninos que não podem freqüentá-la durante o dia, me parece razoável a transformação requerida para que se possa ser convenientemente freqüentado e produzido o resultado desejado, por isso manda a mesa a seguinte emenda (*muito bem*) (SILVA, 1895, p. 422).

O Projeto foi aprovado conjuntamente e entrando em discussão o deputado cônego João Pio de Souza Reis percebendo a incoerência da decisão, considerando que o parecer da comissão de instrução fora contrário à criação de escolas noturnas, logo se manifestou. Para acompanhar o debate vale reproduzir todo o diálogo que se sucedeu entre os deputados:

Sr. João Pio: Sr. Presidente, havendo um parecer da Comissão de Instrução Pública em que a Comissão relutou ou entrou em dúvidas se deviam ser criadas cadeiras noturnas e não tendo sido ainda votado esse parecer a Comissão vem apenas dizer à Câmara que se votar esta transferência para cadeira noturna *ipso facto* deve votar os projetos criando cadeiras noturnas de instrução primária.

Um Sr. Deputado: - Mas trata-se de uma cadeira criada em uma fábrica de tecidos.

O Sr. João Pio: - Pela Lei n. 41 parece que não devem ser criadas cadeiras noturnas e foi em vista dele que a Comissão entrou em dúvida. Venho fazer esta declaração, porque uma vez que se vote por esta emenda, *ipso facto*, deve-se votar contra o parecer da Comissão, e criar duas escolas noturnas: uma na cidade de Pomba e outra na cidade de São José D'Além Parahyba. Não posso opor-me à aprovação da emenda em discussão de modo nenhum; entretanto, chamo apenas atenção da Casa para sua votação, que irá determinar futuro parecer.

Sr. A. Clementino: Trata-se de uma cadeira especial, em uma fábrica de tecidos.

Sr. João Pio: Mas a Lei n. 41 parece dizer que não deve criar mais cadeiras noturnas no Estado (SOUZA REIS, 1895, p. 422)

Ainda assim, o projeto foi aprovado, entrando em 2ª discussão, dois dias depois, o Presidente da Casa, sr. Juvenal Penna, em vista da resolução da Câmara e se “exonerando de votar”, justifica sua posição. Reconhecendo que Comissão de Instrução pública “não quis assumir a responsabilidade de criação de escolas noturnas; entendeu mais acertado partilhá-la com a Câmara e o orador, tendo em considerações o procedimento anterior desta, acredita que não será coerente votando pelo projeto”. (*Ibidem*, p. 423). Ou seja, a aprovação não partiu da Comissão, e não foi apoiada pelo Presidente da Casa, mas os demais deputados é que o aprovaram, abrindo, assim, uma brecha para mais uma emenda de “uma zona que pretende igual favor”, como disse o deputado Ignácio Murta se referindo ao pedido de outra Fábrica:

Sr. Presidente, apesar de ter ouvido a leitura do parecer da ilustre Comissão de Instrução Primária, contrário à criação de cadeiras noturnas, por entender que esta Comissão que a Lei n. 41 procurou obstar a criação de tais cadeiras, eu, aproveitando-me do precedente aberto em sessão de ontem, nesta casa, quando se votou uma escola noturna para uma fábrica de tecidos, venho desempenhar-me de incumbência a mim feita pelos moradores de uma zona que pretende também igual favor.

Por isso Sr. Presidente, vou mandar à mesa uma emenda concebida nos seguintes termos: Fica também criada uma escola noturna do sexo feminino na fábrica de tecidos do Bom Jesus d’Água Fria, do distrito de Itinga, município de Arassuaí (MURTA, 1895, p. 423).

Como forma de buscar legitimidade para a sua iniciativa afirmou ter analisado “documentos incontestáveis e oficiais”, consultado o inspetor municipal e o “mapa de alunos que freqüentam a escola mantida naquele lugar, onde existiam 43 alunos matriculados, com grande freqüência e aproveitamento. (*Apoiado do Sr. Pedro Celestino Rodrigues Chaves*)”. Sendo assim, esperava que a Câmara procedesse “com toda justiça não negando a criação dessas escolas, quer do projeto, quer das emendas, consoante com o que se praticou na sessão anterior (*muito bem!*)”. Obtendo apoio de vários deputados, conseguiu a aprovação em 3ª discussão. O projeto foi ao Senado de onde retornou, em setembro, com mais emendas relativas à criação de escolas em fábricas e, obtendo dispensa das formalidades regimentais foi aprovado, sancionado pelo Presidente do Estado e publicado como Lei de n.199, de 18 de setembro de 1896, com a seguinte redação:

O povo do Estado de Minas Gerais, por seus representantes, decretou e eu, em seu nome, sanciono a seguinte lei:

Art. 1. Ficam criadas escolas noturnas de instrução primária nos seguintes lugares:

Uma para o sexo masculino na cidade de S. José d’Alem Parahyba; uma na cidade do Pomba, para igual sexo; uma do sexo feminino na Fábrica de

Tecidos bom Jesus d'Água Fria, distrito de Itinga, município de Arassuahy, uma do sexo masculino no distrito de Taboleiro Grande, município de Sete Lagoas; duas para o sexo masculino, sendo uma na cidade de Conceição e outra na oficina de fundição, na Cidade de Ponte Nova; uma para o sexo masculino na cidade de Bocayuva; duas para o sexo feminino, sendo uma na Fábrica de Tecidos do Beribery, município de Diamantina, e outra na fábrica de tecidos da Cachoeira, distrito de Sant'Anna de São João Acima, município do Pará.

Art. 2. Fica convertida em noturna a escola de instrução primária da fábrica de tecidos do Marzagão, município de Sabará.

Art. 3. Revogam-se as disposições em contrário.

Mando, portanto, a todas as autoridades a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencerem, que a cumpram e façam cumprir tão inteiramente como nela se contém (MINAS GERAIS, 1896).

Nessa manobra política foram criadas, portanto, nada menos do que nove escolas noturnas, além de transformada em noturna a escola da Fábrica do Marzagão. O recurso à mediação política parece ter sido a maneira encontrada pelo setor fabril para garantir o cumprimento à obrigatoriedade, estabelecida pela lei 41, no seu artigo 54:

Os pais, tutores, patrões e protetores são responsáveis pela educação dos meninos que em sua companhia ou sob sua autoridade estiverem, e, como tais, obrigados a fazer com que eles, em idade escolar, freqüentem a escola pública primária do Estado, a fim de aprenderem os conhecimentos de que trata o art. 88. (MINAS GERAIS, 1892, p. 43)

Considerando que mulheres e crianças constituíam a grande maioria do operariado fabril em Minas, essa preocupação pode confirmar a grande presença de crianças em idade escolar trabalhando nas fábricas. Poderíamos, assim, entender esse “surto” de criação de escolas como indicativo de uma preocupação com a escolarização dos operários, ou apenas como uma forma de se cumprir as exigências legais?

Pode-se afirmar, em relação às implicações da primeira reforma republicana no ensino noturno, é que ela desencadeou um processo de diminuição gradativa das iniciativas oficiais, levando a uma maior entrada e participação de outros grupos sociais nesse ramo do ensino, destinado aos trabalhadores mineiros. Entretanto, a despeito das medidas restritivas aqui discutidas veremos, no capítulo VII, que a participação do Poder Público não desapareceu, pois o Governo mineiro manteve a política de financiamento às iniciativas particulares e de associações subsidiando as escolas noturnas por meio de auxílio pecuniário ou de materialidade. Pode-se destacar ainda que, embora o Congresso Mineiro não desconhecesse a legislação que impedia a criação das escolas noturnas, vários pedidos foram atendidos, seja objetivado por intencionalidade política ou não, mas o fato é que a demanda apresentada provocou

certa sensibilização na elite política ao ponto de haver uma verdadeira burla aos próprios constrangimentos normativos que vigiam no momento.

Na discussão seguinte veremos em que medida a segunda reforma da instrução pública primária implicará ou não na organização do ensino primário noturno mineiro.

3.4. A segunda reforma da instrução primária da República

Uma avaliação dos resultados da Reforma de 1892, após sete anos de vigência, levou à constatação da necessidade de se promover mudanças na educação. Assim, o Congresso Mineiro novamente se mobiliza para atender aos requisitos de elaboração de uma nova reforma da instrução pública primária e normal¹⁵. O Secretário do Interior, Wenceslau Braz Pereira Gomes, reconheceu que havia sérios problemas a serem enfrentados e um dos principais se referia à questão da matrícula. Analisando os mapas de frequência, o Secretário constatou irregularidades que, aparentemente, estariam sendo acobertadas pelos responsáveis pela fiscalização do cumprimento dos regulamentos: os inspetores escolares. A essa conclusão ele chegou após examinar os relatórios existentes na Secretaria do Interior e sobre os quais afirmou:

são fraudulentos os mapas apresentados por alguns professores, dos quais consta elevado número de alunos frequentes, pois suas escolas realmente não tem frequência legal; são em geral incapazes os professores provisórios existentes no Estado, com raras e honrosas exceções; as escolas rurais, também poucas exceções, não têm, nem poderiam ter frequência legal; há absoluta necessidade de reduzir as matérias, cujo ensino é exigido nas escolas primárias (PEREIRA GOMES, 1899, p. 25).

Dessa avaliação depreendiam-se os principais aspectos a serem tratados na reclamada reforma da instrução: frequência, formação docente, frequência nas escolas rurais e matérias do programa de ensino primário. Algumas medidas urgentes e específicas foram tomadas, como a divisão do Estado em sete circunscrições literárias e a nomeação de “pessoas idôneas, sem outra preocupação que não a efetividade da medida tomada”,

¹⁵ Promovida pela Lei de n 281, de 16 de setembro de 1899, e regulamentada pelo Decreto de n. 1.348, de 08 de janeiro de 1900.

para assumir a tarefa de zelar pelo ensino público¹⁶. Outras foram contempladas na lei que determinou a reforma.

Vale lembrar que o Estado vivia nesse momento uma séria crise econômica e uma reforma na instrução poderia ser bastante oportuna para aliviar os cofres públicos, visto que esse ramo consumia uma grande parcela do orçamento. Foram nessas circunstâncias que a reforma obteve recomendação do presidente do Estado, Dr. Francisco Silviano de Almeida Brandão, em Mensagem ao Congresso Mineiro, em 15 de junho de 1889. O Presidente reconheceu os esforços dos governos anteriores em atender às necessidades do ensino público, nos seguintes aspectos:

seja votando leis e promulgando regulamentos de organização, seja multiplicando extraordinariamente o número de escolas primárias, procurando dotar muitas delas de mobília e material escolar, seja aumentando o número de escolas normais e subvencionando aquelas que foram criadas pelas municipalidades, seja finalmente destinando a esse importantíssimo ramo do serviço público larga verba orçamentária, que por si só absorve mais de quinta parte da receita ordinária (BRANDÃO, 1889, p.33).

Entretanto, a despeito de toda essa diligência, as condições em que se encontravam o ensino público mineiro eram consideradas precárias e lastimáveis: “o ensino primário acha-se em completa decadência no Estado: - esta é a verdade, que tanto deve contristar-nos”, afirmou. Segundo o Presidente, os motivos, todos conheciam:

São conhecidas as más condições em que se encontra o ensino primário no Estado: - em geral ministrado por métodos defeituosos e primitivos, pouco prático, insuficiente, pouco proveitoso, não compensando absolutamente os grandes sacrifícios que com ele é feito pelo tesouro público (BRANDÃO, 1889, p.30).

Além disso, continuou avaliando a situação do ensino primário mineiro:

as escolas primárias em geral funcionam em prédios que não são próprios, acanhados, sem as necessárias condições higiênicas, desprovidos quase todos de mobília e material escolar convenientes; que, de outro lado, os professores sem tempo suficiente e mesmo muitos sem o conveniente preparo para lecionarem todas as matérias exigidas pelo regulamento respectivo, e além disso notando que suas escolas não são inspecionadas e, às vezes, nem mesmo são visitadas pelas autoridades literárias, e que indivíduos, sem exibirem provas de habilitações, gozam entretanto de favores e regalias idênticos aos seus, ficam sem estímulos, revelam pouca dedicação e pouco amor á sua profissão, em geral mal cumprem seus deveres, e não poucos ainda dividem o seu tempo e atividade com misteres alheios ao magistério e

¹⁶ Os inspetores escolares extraordinários nomeados foram: Domiciano Rodrigues Vieira, Major Estevam de Oliveira, Tobias Antônio Rosa, Major Carlos José Santos, Olímpio Batista Pinto de Almeida, Dr. Albino Alves Filho, e o major Cândido J. de Sena.

até incompatíveis com as funções pedagógicas, com manifesto detrimento do ensino (BRANDÃO, 1889, p.33)

Dispendioso, ineficiente, e consumindo “mais de quinta parte da receita ordinária”, era preciso tomar algumas medidas que sanassem os problemas do ensino, pois o Estado enfrentava uma séria crise e a ordem do dia era “fazer severas economias, reduzindo as despesas públicas, seja cortando nas extraordinárias, seja suspendendo ou suprimindo serviços ordinários, adiáveis ou dispensáveis” (*Ibidem*, p. 33). Nessa direção, foi pedido ao Congresso que estabelecesse as medidas necessárias para levar a efeito esse plano. No tocante à instrução primária, o Presidente reconheceu “a indeclinável necessidade” de reformá-la e estabeleceu alguns encaminhamentos a serem considerados na nova proposta:

simplificação e uniformização do ensino primário, tornando-o prático e exequível; supressão das cadeiras rurais; extinção da classe dos professores provisórios; delimitação orçamentária do número de cadeiras que devem ser providas e custeadas; proibição taxativa aos professores de ocuparem a sua atividade com misteres estranhos à sua profissão e incompatíveis com as funções pedagógicas (BRANDÃO, 1889, p.33).

A reforma deveria ainda abranger as escolas normais, simplificando o plano de ensino, reduzindo o curso para três anos, suprimindo o ensino de algumas matérias desnecessárias, anexando algumas cadeiras a outras e reduzindo o número de escolas. Todas essas medidas constituíram motivo de grandes e acalorados debates no Congresso Mineiro, porém, abordaremos somente a polêmica que se estabeleceu em torno da decisão de se reduzir o número de escolas suprimindo as escolas primárias.

3.5. Das críticas ao ensino surge uma nova reforma: a Lei n. 41 em debate

Em 08 de agosto de 1899, o deputado Francisco Batista Ribeiro de Oliveira, membro da Comissão de Instrução Pública da Câmara, apresentou o Projeto de n. 25, com o objetivo de modificar aspectos relacionados ao ensino primário e à escola normal contido na Lei n. 41, de 1892. Em síntese, propunha a mesma medida para ambos: reduzir/suprimir o número de escolas e simplificar o programa de ensino considerado por alguns legisladores como “espetaculoso”.

Nesse sentido, durante as discussões da reforma, os deputados reportaram à Lei n. 41, avaliando e criticando-a. A primeira crítica recaiu sobre a sua incompatibilidade com as condições sociais do Estado, conforme declarou o deputado Vasco Azevedo:

não contesto que seja uma lei bonita nas suas disposições, dando a entender a quem não conhecer as condições especiais do povo mineiro que nós disputamos a palma aos países mais civilizados e de maior aperfeiçoamento na organização da instrução primária (AZEVEDO, 1899, p. 347)

Além disso, o deputado a considerava uma lei sem utilidade para o ensino mineiro. Na defesa dessa lei, o deputado João Pio de Sousa Reis contestou as afirmações do colega: “o que eu posso afirmar é que V. Ex.^a. não me mostra um documento oficial que critique seriamente a Lei n. 41. [...] o Sr. Presidente do Estado não se referiu à Lei n. 41 porque foi ele um dos grandes colaboradores dessa mesma lei, referiu-se a questões de minudências” (SOUSA REIS, 1899, p. 347).

Retomando a palavra, o deputado Vasco Azevedo refutou o colega, dizendo: “questões de minudências são as de que nos ocupamos. Foi condenada virtualmente a Lei n. 41 e podem dar testemunho das inconveniências dessa lei quantos tenham conhecimento prático de sua execução” (AZEVEDO, 1899, p. 347). Indignado, João Pio de Sousa Reis, replicou: “V. Ex.^a indique qual o artigo da Lei n. 41 que incide nesse grau” (SOUSA REIS, 1899, p. 347).

O deputado Vasco Azevedo elencou uma série de fatores que considerava problemáticos, dentre os quais: a incompetência dos professores em cumprir o programa; a “multiplicidade e espetaculosidade de matérias”; a criação de professores provisórios; a eleição dos inspetores, que acabou não ocorrendo em várias localidades. Argumentou ainda que os gastos com a instrução primária foram altíssimos e os resultados ínfimos se considerada a cobertura escolar do período. (AZEVEDO, 1899, p. 347).

Para o deputado Pedro Celestino Rodrigues Chaves, o problema não estaria relacionado aos professores, mas, sim, ao não cumprimento da obrigatoriedade do ensino e, como

forma de comprová-lo apresentou à tribuna alguns dados relativos à estatística de 1890¹⁷:

a população do Estado de Minas é calculada em quatro milhões de habitantes; por conseguinte, tomando-se 20% como termo da população escolar que deve haver entre esses quatro milhões, chegara-se ao resultado de que há oitocentos mil meninos em idade escolar, cálculo esse que não é exagerado, porque na Inglaterra a população escolar representa 36%. Entretanto, pelos dados oficiais oferecidos pelo governo temos uma matrícula de cinqüenta e nove mil e dezoito alunos. [...] desses, apenas freqüentam as escolas 32.975, por conseguinte a freqüência representa apenas uma porcentagem de 4% e três décimos.

A que se poderá atribuir essa falta? Parece-me que exclusivamente à falta de execução da obrigatoriedade do ensino. Portanto, a reforma que se propõe deveria, antes de tudo, visar esse objetivo, mas infelizmente o projeto em discussão não faculta os meios de sanar essa lacuna (RODRIGUES CHAVES, 1899, p. 442).

Em vista disso, o deputado tentou eximir de culpa o professorado mostrando que, na verdade, eles não poderiam ser responsabilizados pelo fracasso, mas, ao contrário, parabenizados pelo resultado satisfatório alcançado no ensino mineiro:

é preciso que se faça justiça ao professorado primário, pois, não será ele responsável pela falta de freqüência, e sim, pelo grau de adiantamento dos alunos que lhe freqüentam as aulas, esse resultado lhe é favorável, pois que dos 32.975 alunos que freqüentam as escolas, o aproveitamento que consta dos mesmos documentos é de 17.899.

Ora, esses algarismos representam uma porcentagem de 54% e 7 centésimos, e, si a esse número acrescentarmos os nove mil e tantos alunos que não compareceram a exame e que, naturalmente, tiveram algum aproveitamento, a porcentagem será elevada a 83%. (Idem).

Para ele, o grande vilão da história não era o professorado, como já dito, mas, os promotores de justiça das sedes das comarcas que, convocados para atuar como inspetores escolares, distritais e extraordinários, em substituição aos ambulantes, não estavam conseguindo fiscalizar e exigir o cumprimento da obrigatoriedade em função da distância de localização dos distritos em relação às sedes. Reportando às condições naturais do Estado e às características socioculturais da população das regiões mais distantes, o deputado Rodrigues Chaves destacou que a dificuldade de se conseguir cobrar a multa prevista, de 200\$, estava relacionada ao fato de que

¹⁷ Em conformidade com o Decreto de n. 33, de 29 de março de 1890, os trabalhos da Estatística nesse ano foram divididos em três eixos, sendo o segundo concernente aos dados relativos á população e seu estado político, intelectual e moral, abrangendo esse eixo o número das escolas públicas e particulares, número de alunos e sua freqüência. O Decreto previu também o levantamento do número de escolas de instrução primária destinadas a adultos. Sobre a periodicidade dos levantamentos, o Decreto determinou a partir de 1890, a realização de um novo levantamento a cada dez anos. (BARBOSA, 1966, p. 77-78)

os lugares mais atrasados, onde a fiscalização é mais difícil, é justamente onde a falta de matrícula e de frequência é maior; por conseguinte essa multa terá de recair sobre aqueles pais cujos filhos se acharem matriculados em escolas rurais e por isso torna-se inexecutável e ineficaz porque recairá sobre aqueles que não podem pagar (RODRIGUES CHAVES, 1899, p. 442).

Uma série de fatores pareceria intervir para o não-cumprimento da obrigatoriedade escolar. Mas, nesse caso, novamente a condição sociocultural da população se apresentou como a responsável pelo problema. Vale lembrar que “os lugares mais atrasados” se referiam especificamente aos lugares mais distantes e, a considerar que poucas eram as regiões populosas, o problema adquiria ainda maiores proporções, principalmente com a reclassificação das escolas estaduais, na nova reforma.

Após analisar o Projeto de reforma, o deputado Olímpio Júlio de Oliveira Mourão destacou que não havia necessidade de uma reforma radical no ensino, pois pequenas medidas legislativas seriam suficientes para corrigir os defeitos e inconvenientes que a experiência indicava existir na legislação vigente.

3.6. Os debates sobre o Projeto n. 25: a polêmica em torno da extinção das escolas rurais e noturnas

Discutido globalmente, em três turnos regimentais, na Câmara dos Deputados, durante todo o mês de agosto, o Projeto de Lei n. 25 foi debatido, contestado e modificado¹⁸. Independentemente da legislação em vigor, as novas medidas solicitadas ao Legislativo se justificavam em virtude da crise do Estado e conseqüente necessidade de se diminuir as despesas públicas, conforme mensagem presidencial. Argumento que não conseguia, entretanto, convencer a todos os deputados, como Luiz Cassiano Martins Pereira que assim se dirigiu aos presentes: “[...] o assunto é de tal magnitude e importância que eu entendo que por mais precárias que sejam as circunstâncias do Estado, não autorizam a diminuição nem cortes no serviço de instrução do Estado” (MARTINS PEREIRA, 1899, p. 347). Outros deputados lhe fizeram coro, como o cônego João Pio de Sousa Reis que destacou: “a Comissão deve tratar de reformar a instrução pública, mas não deve tratar de fazer economias nela” (SOUSA REIS, 1899, p. 347).

¹⁸ Publicado, após aprovação pelo Congresso Mineiro e sanção do presidente do Estado, como Lei número 281, em 1899.

Colocado em discussão no primeiro turno regimental, o Projeto foi apreciado quanto à utilidade e constitucionalidade e, nesse aspecto, fora bastante questionado, especialmente no que diz respeito aos artigos 2º e 3º que reduziam o número de escolas e suprimiam as escolas rurais¹⁹. Para o deputado Luiz Cassiano Martins Pereira, essa disposição feria a Constituição Mineira que no seu art. 3º. § 6º dizia, terminantemente, que o ensino primário seria gratuito, e que no inciso 27, do art. 30, declarava que competia “privativamente ao Congresso o desenvolvimento da educação pública no Estado”. Dessa forma, destacou que, se o legislador pensou na difusão do ensino a partir da gratuidade do ensino, parecia-lhe inadmissível que o Projeto não contemplasse esse preceito integralmente. Nesse sentido, também o deputado Olímpio Júlio de Oliveira Mourão, ressaltou:

É anticonstitucional o projeto, [...] na parte em que fecha a escola na povoação rural, porque a Constituição garante ao cidadão, como um de seus direitos, a instrução primária gratuita, e o projeto suprime o ensino primário nas povoações rurais, ainda que elas estejam em condições iguais ou superiores aos distritos criados até 1893 (OLIVEIRA MOURÃO, 1899, p. 381).

Destacou também que o número de distritos de cada município já havia sido limitado a quatorze, “de sorte que, povoações muito importantes, superiores até distritos, não poderão ser elevadas a essa categoria em consequência do preceito legal”. (*Ibidem*, p. 383) E, assim, a limitação do número de distritos também representava a redução no número de escolas e, com isso, o projeto afetaria também as bases do regime democrático, por implicar diretamente no sufrágio, conforme explicitou, destacando outra grande incoerência da lei:

o que a instituição republicana tem de mais claro é o sufrágio universal; e, efetivamente, seja ou não isto uma simples ficção do direito público constitucional, o que é certo é que adotamos o sufrágio universal como base do regime democrático; por conseguinte, se o Estado exige do cidadão o cumprimento de deveres de ordem cívica e de ordem política, não é lícito que o mesmo Estado lhes retire os meios únicos conducentes ao cumprimento desses deveres. Com o desaparecimento das escolas nesses povoados, é fora de dúvida que a sua população, ficando privada do ensino, permanecerá no analfabetismo, que trará bem grandes inconvenientes para o progresso do nosso Estado (*apoiados*) (OLIVEIRA MOURÃO, 1899, p. 383).

¹⁹ Rezavam os artigos: Art. 2º. Haverá escolas primárias em todos os distritos administrativos criados até o ano de 1893. Parágrafo único. As escolas serão situadas dentro do perímetro da sede dos distritos; sendo urbanas as que estiverem situadas em cidades ou vilas e distritais as demais. Art. 3º. O número de escolas em cada distrito será determinado pela densidade da população e importância da localidade. §1º. Nas cidades não haverá menos de duas escolas e nem mais de seis e nos demais distritos não haverá mais de duas. (CONGRESSO MINEIRO, 1899, p. 381).

Em contrapartida, o deputado Jayme Gomes de Sousa Lemos argumentou que as escolas rurais não seriam extintas, pois ficariam a cargo das municipalidades, no que foi contestado pelo deputado Luiz Cassiano, que ressaltou:

As municipalidades não poderão acarretar com esse ônus; e, depois desaparecerá a unidade do ensino primário. Como disse, as populações rurais, contribuem para os cofres públicos indiretamente, como até aqui; e, daqui a pouco, terão de contribuir diretamente, por isso que, dentro em breve, ficarão sujeitas a pagar imposto sobre o território que possuem, e não é justo, não é lícito, neste momento, que se lhes retire o único benefício de que imediatamente gozam (*apoiados*) (MARTINS PEREIRA, 1899, p. 381).

Continuando seu discurso, inflamado pelo apoio dos colegas, Luiz Cassiano Martins Pereira seguiu adiante:

Depois é fora de dúvida, que si a instrução secundária e superior é em alguns pontos da competência do Estado, em se tratando da instrução primária, nenhum país do mundo há em que os poderes públicos não chamassem a si esse serviço.

Nenhuma razão há, pois, em negar-se, aos centros rurais esse benefício, porque nós sabemos que no regime democrático necessitamos do concurso de todos os cidadãos, e é pela cooperação de todos é que chegaremos a um fim comum. (MARTINS PEREIRA, 1899, p. 383).

A preocupação dos deputados era bastante pertinente, principalmente se considerarmos que a população mineira era basicamente rural e que vivia do trabalho agrícola; logo, se encontrava assentada nas zonas mais distantes das sedes. Concluindo sua análise, o deputado destacou a função social ocupada pelo ensino primário, associando a este a entrada na vida social. O não acesso acarretaria no aumento do número dos incapazes, incrementando a estatística criminal; enfim, contribuindo para que uma grande parte da sociedade ficasse segregada da comunhão social, implicando na ordem e no progresso da nação. Nesse sentido, a vinculação entre analfabetismo e criminalidade, presente nos debates do Congresso Mineiro, remete à influência das idéias européias que viam no controle moral das camadas populares, a possibilidade do próprio exercício do poder, reforçando a idéia da educação como prevenção ou correção das virtualidades dos sujeitos, o que colocaria em risco a tão cara ordem social (FOUCAULT, 2005).

Também o deputado João Batista Ferreira Velloso, partidário da tese da inconstitucionalidade, salientou outra incoerência dessa medida ao resgatar o art. 117 da Constituição Mineira que previa a obrigatoriedade do aprendizado²⁰, alertando para o

²⁰ Sobre a expressão “obrigatoriedade da aprendizagem”, o deputado João Pio a contestou criticando o erro e ironizando a justificativa de “erro de imprensa”, para tal uso. Conforme se expressou: “É verdade,

fato de que não somente se esqueceram do cumprimento desse preceito como seria muito difícil cumpri-lo. Diante disso, questionou a possibilidade de se harmonizar a exigência de “que nas cidades não haverá menos de duas nem mais de seis escolas, e nos distritos não haverá mais de duas, com a elevada freqüência que o ensino obrigatório infalivelmente teria de realizar” (FERREIRA VELLOSO, 1899, p. 428). Nesse caso, insistiu:

Ou as escolas teriam freqüência supra-legal, o que acarretaria graves prejuízos para o ensino ou os pais ver-se-iam na dura condição de colocar seus filhos em escolas particulares, ou livres, o que iria de encontro à gratuidade do ensino, firmada igualmente na Constituição (*Ibidem*, p. 428).

Criticando também o projeto quanto à questão da obrigatoriedade, o deputado Ribeiro Junqueira questionou e apontou sua incoerência:

O que faz o projeto? Mutilou as sábias disposições daquela lei (Lei n. 41 de 1892). Aceitou o princípio da obrigatoriedade sem determinar as regras a que ela está sujeita e sem estipular a sanção penal para a sua não observância. Demais, o projeto contraria o princípio de obrigatoriedade quando suprime escolas e quando delimita o seu número. Como obrigar o povo a aprender, se lhes tiramos os meios para isso? A esse respeito a incoerência é palpável (*Ibidem*, p. 428).

Contudo, a despeito dos argumentos, a tese da inconstitucionalidade do Projeto não era consensual entre os legisladores. O deputado Vasco Azevedo, por exemplo, “julgando-o perfeitamente constitucional e estando convencido da sua utilidade a fim de melhorar a organização do ensino público primário em Minas, aparelhando-o a prestar reais resultados e incontestáveis vantagens”, declarou o voto; seguido de muitos brados de “muito bem” (AZEVEDO, 1899, p. 383). Mesmo os deputados que tentaram impugná-lo, por inconstitucionalidade e utilidade, votaram-no em 1ª discussão sob a possibilidade de apresentar-lhe emendas em segunda discussão. Esse foi o caso do deputado João Velloso que, mesmo contrariado com a medida que suprimia as escolas rurais, “justamente aquelas que contribuem para difundir a instrução por entre as massas populares”, declarou seu voto, “pois [...] é intuitivo que o determinismo deste projeto é a escassez de nossos recursos, que não comportam elevação de despesas; portanto, não

são tão graves que só admitindo erro de imprensa para desculpa. Diz ainda a comissão no art. 13: para efetividade desta obrigatoriedade, do recenseamento da fiscalização, etc..., quando em português se diz: para tornar efetiva a obrigatoriedade. Não se diz obrigatoriedade do aprendizado, mas sim – do ensino – é a frase corrente e clássica, nem vale dizer que na Constituição está a palavra aprendizado.” (SOUSA REIS, 1899, p. 508)

intento propor a adoção de medidas que demandem aumento de despesas” (VELLOSO, 1899, p. 426)

Ao longo da segunda discussão, que ocorreu de dezesseis a 25 de agosto, foram apresentadas várias emendas ao Projeto, dentre as quais aquelas que poderiam atenuar os efeitos das medidas restritivas, relativas ao ensino primário. Nesse sentido, o deputado Pedro Celestino Rodrigues Chaves afirmou:

eu entendo que a medida de ocasião para melhorar-se a instrução pública não é por certo a supressão das escolas. A experiência atesta que a instituição das escolas rurais é o único meio de dispensar-se a instrução elementar à pobreza que vive afastada do centro, por sua condição especial imposta pela necessidade de ganhar a vida. (RODRIGUES CHAVES, 1899, p. 423).

O deputado destacou ainda os pontos frágeis do ensino mineiro, tais como o recenseamento e a relação obrigatoriedade x fiscalização do ensino, chamando a atenção para problemas que deveriam ter solução, e não a “supressão das escolas rurais”. Diante disso ofereceu uma emenda, sob n. 9, que para ele viria resolver a questão sem contrariar o plano do Projeto:

[...] redigi-a de modo que o Estado cumpre o seu dever sem que os prejudicados tenham razão de queixa.

Ao art. 2º. Parágrafo único – Acrescente-se: devendo ser conservadas as escolas de fora das sedes dos distritos, quando durante o primeiro trimestre, a contar da data desta lei, tiver a frequência média de 20 alunos. (RODRIGUES CHAVES, 1899, p. 423)

O deputado, juntamente com seu colega Celestino Soares, apresentou emenda propondo a conservação das escolas nas vilas e povoações. Já Olympio Mourão propôs a emenda de n. 2 que dizia: “ao art. 3º. Suprima-se o § 1º e ao § 3º. – Depois da palavra – sexo – acrescente-se: e uma mista noturna nas fábricas de tecidos” (OLIVEIRA MOURÃO, 1899, p. 422).

Contudo, após a análise das emendas propostas, o relator da Comissão de Instrução, deputado Antônio Raposo de Almeida levantou uma nova polêmica ao comentar a citada emenda de n. 2:

Esta emenda pede uma exceção, aliás, uma exceção odiosa, porque o projeto manda o Estado manter escolas nas cidades, vilas e distritos e, no entanto, o nobre deputado apresentante da emenda n. 2, da mesma maneira que o nobre deputado Sr. Ferreira e Mello, cujo nome peço licença para declinar, pede escolas em fábricas de tecidos e nas estações de estradas de ferro (ALMEIDA 1899, p. 470)

Em defesa dessa medida, Raposo de Almeida voltou-se ao Presidente da Casa, e não ao deputado que o questionou, dizendo:

Mas, sr. Presidente, se os nobres deputados representam aqui todo o estado de Minas, todas as suas fontes de riquezas, todas as suas energias vitais, todos os seus meios de trabalho, todas as suas indústrias, todas as suas artes, por que motivo os nobres deputados vêm estabelecer uma exceção odiosa para as estações de estrada de ferro e fábricas de tecidos? (ALMEIDA, 1899, p. 470)

Continuando, tentou mostrar aos legisladores que existiam outros espaços produtivos que também contribuía para a fortuna pública e que, nem assim, foram lembrados:

Por que razão os nobres deputados não se lembram desses grandes, enormes estabelecimentos de agricultura onde a fortuna pública e particular está representada por centenas de contos de réis, (*apoiados*) justamente destes escravos do trabalho, destes contínuos forçados do imposto que se chama o lavrador do café, por que razão os nobres deputados não se lembram das fábricas de mineração, onde se acham estes homens empreendedores que enterram nas misteriosas entranhas da terra seus capitães sem a certeza dos bens que pretendem tirar? (ALMEIDA, 1899, p. 470)

Na defesa da criação de escolas nas colônias, como previsto no Projeto, e considerada também por alguns deputados como uma exceção, o relator argumentou que as “considerações são de valor superior” e que, ao propô-la estaria o legislador pensando no futuro, pois:

as colônias agrícolas do Estado são povoadas por estrangeiros que o governo manda vir para se colocarem dentro das nossas terras afim de aumentar a nossa população e a nossa produção, e que, por sua vez, representa um capital que é introduzido no país, e para que não se crie uma raça estranha a nossa dentro da nossa nacionalidade, estabelece-se esta exceção, com fim de realizar assimilação pela língua, um dos meios mais eficazes (ALMEIDA, 1899, p. 471)

Essa ponderação foi contestada pelo deputado João Pio de Sousa Reis que considerou o argumento falso alegando que, sobretudo, não poderiam “abandonar os nossos patrícios para dar instrução aos estrangeiros” (SOUSA REIS, 1899, p. 471).

Animando os ânimos, a questão da criação de escolas nas colônias parecia não agradar a todos, como se pode ver no diálogo seguinte:

O Sr. Raposo de Almeida: - nós não suprimimos escolas, diminuimos o número delas. Escute-me V. Exa., porque preciso de calma; as considerações que tenho de fazer são longas; V. Exa. me deu um aparte, respondo, depois me dará outro, senão algum fica sem resposta. Tenho de pronunciar-me sobre 43 emendas, preciso analisar cada uma delas, ao menos em poucas palavras e, desta maneira, não acabaremos a sessão.

Um Sr. deputado: - Ficaré para amanhã.

O Sr. Raposo de Almeida: - Sei que V. Exa. deseja que fique para amanhã, mas, é com outra intenção.

A criação de escola na colônia agrícola obedece a essa consideração de valor muito elevado; ao nacional não lhe faltam elementos de educação; ficam mantidas as escolas das cidades, vilas e distritos.

O Sr. João Pio:- Perdão; isto é um sofisma.

O Sr. Raposo de Almeida: - O Estado, mandando vir o estrangeiro e localizando-o fora dos centros populosos, deve procurar dar-lhe instrução.

O Sr. João Pio: O mesmo acontece ao nacional.

O Sr. Raposo de Almeida: - O nacional tem completa liberdade de ação não se prende a um lugar; se aí ficar é porque convém aos seus interesses. Demais, se o nobre deputado é amante da instrução, se tem interesse pelo progresso dos espíritos do nosso país, e se sente com o direito, com a coragem precisa para assumir a responsabilidade de combater o projeto na sua parte mais útil e ao mesmo tempo mais nobre, não deve vir impugnar isto que se diz uma exceção, porque, ao menos, essa exceção é um proveito da instrução pública.

O Sr. João Pio: Não estou combatendo o ato em se, estou combatendo o argumento que é falso.

O Sr. Raposo de Almeida: - Não entendo seu aparte.

A fala seguinte é bastante reveladora do comportamento dos políticos mineiros como representantes dos interesses regionais, mas também como capazes de “conciliar” interesses em benefício do todo, do Estado, como se pode ver ao finalizar a sua fala. Nesse sentido, declarando não combater o projeto, mas o “argumento falso” do relator da Comissão reconhece João Pio que muito do que ele gostaria de fazer pela sua região fora esquecido após o pedido do Presidente:

trazia de casa muitos projetos de engrandecimento para o Estado, para a zona em que resido e ao mesmo tempo, de renome para minha pessoa; trouxe-os confeccionados, estudados, meditados, mas colocado nesta cadeira, depois de ler a Mensagem patriótica que o Presidente do Estado dirigiu ao povo mineiro, descarnando-lhe a verdadeira situação de suas finanças, fazendo-o compreender a gravidade do momento que atravessamos e que se prende ao estado geral do país, conservei-me numa posição obscura, modesta, única em que deveria me colocar (*não apoiados*) mas, compreendo que maior era o meu sacrifício e mais nobre o meu desempenho nesta Casa, desde que correspondesse às altas necessidades do Estado, desde que me colocasse na altura das vistas do programa traçado pelo patriótico governo de Minas. (SOUSA REIS, 1899, p. 471).

Com um discurso de conformação, como se já previsse a repercussão do debate, encerrou sua fala alegando dever cumprido:

Colocado nesta cadeira, pedir benefícios públicos, escolas rurais, estradas de ferro, burgos agrícolas, máquinas, indústrias, é realmente muito bonito, fala à alma e ao coração do povo, incita-lhe o entusiasmo, causa-lhe admiração, mas, acima de tudo, nós devemos ser práticos, expondo-nos até as setas da impopularidade, arrostando a opinião falsa e muitas vezes falseada, mas tendo, diante dos nossos olhos, o cumprimento do dever. (SOUSA REIS, 1899, p. 471).

Agitando novamente o plenário, a questão dos compromissos com as localidades representadas mexeu com os legisladores, como se pode ver na seqüência do diálogo:

O Sr. João Pio dá um aparte e trocam-se muitos outros que interrompem o orador; soam os tímpanos.

O Sr. Astolpho Dutra: - V. Exa. está discutindo brilhantemente.

O Sr. João Pio: - Nós também arrostamos a impopularidade dos que não são contrários ao imposto, estamos no mesmo pé de igualdade.

O Sr. Raposo de Almeida: - Não V. Exa. que se retirou para não votar, quando viu que o projeto foi modificado de modo a ser aceito sem causar asperezas, V. Exa. declarou que não tomava parte na votação, e eu, que não estava preparado, conservei-me firme para dar o meu voto, compreendendo que essa medida era urgente e inadiável (*Muito bem!*).

O Sr. João Pio: - Não aceito insinuações de V. Exa. nem de quem quer que seja. (CONGRESSO MINEIRO, 1899, p. 471)

Finalizando os debates, o deputado Raposo de Almeida, da Comissão de Instrução, leu todas as emendas sugeridas e discursou em defesa do Projeto:

Sr. Presidente, tive ocasião de dizer e repito, o projeto em discussão não digo que seja uma obra da perfeição, representa no momento atual o transunto da previsão do legislador que cogita de aliar os interesses do erário aos interesses da instrução pública, e dar-me-ia parabéns e aceitaria todo e qualquer substitutivo que viesse fazer tanto quanto ele já fez, não digo mais.

A instrução pública é efetivamente a maior aspiração dos tempos modernos, e o mais nobre e alevantado ideal e é graças a este exercício contínuo da instrução pública preparando e modelando a humanidade que temos conseguido realizar os grandes progressos, cometimentos que admiram e assombam o gênero humano no fim do século XIX.

É durante o eclipse da civilização, no período torvo da Idade Média, que aparece Carlos Magno, apelando para a inteligência humana, em nome da civilização. Uniformizando a língua, adotando os clássicos, fundando universidades, ele marca uma nova era para a evolução do pensamento.

Morto ele, o obscurantismo inicia a luta da reação: o combate é encarniçado e os partidários, em campos opostos, jogavam-se insultos por cima dos muros da universidade.

A ciência e a razão, porém, ficaram vitoriosas.

É sob Luiz XIV que aparece Chalotais condenando o sistema de educação: a ele segue-se Rousseau publicando o seu Emilio. Chalotais é encerrado em uma enxovia e o Emilio é queimado às portas do palácio da justiça.

Mas, se a força queria esmagar o pensamento, a verdade pairava sobre a França e desde então uma revolução se operou nos costumes e compreendeu-se que a instrução e a educação não se limitavam a nos transportar nos tempos de Virgílio e Horácio, a essa velha literatura clássica, que ainda nos encanta; que não bastava iluminar o espírito do homem, mas sim que é preciso formar corações, modelar caracteres, fazer homens, e que em lugar de preparar sábios, devemos preparar cidadãos.

Tal é o fim do projeto em discussão.

(*Muito bem, muito bem! o orador é felicitado e cumprimentado por grande número dos seus colegas*). (ALMEIDA, 1899, p.473)

Historicizando os seus argumentos na busca de legitimá-los, o deputado encerrou a segunda discussão, ressaltando o valor do Projeto que se inspirava nos modernos princípios pedagógicos difundidos no contexto europeu. Encerrando, assim, a sessão do

dia 19 de agosto, o Presidente do Congresso anunciou a segunda votação do Projeto n. 25, que foi aprovado em todos os seus artigos, e das 43 emendas apresentadas - dentre elas aquelas que dispunham contra a supressão das escolas rurais, a favor das escolas em fábricas de tecidos e estação ferroviária e pela manutenção das escolas na cidade, distrito e na zona rural – apenas dezoito foram aprovadas, porém, nenhuma dessas aqui citadas²¹.

Como última tentativa de reverter o processo de votação, durante sessão do dia 25 de agosto, o deputado José Monteiro Ribeiro Junqueira tentou convencer os legisladores de que não havia necessidade de se fazer nova Lei, pois, o Projeto 25, além de contraditório, não iria proporcionar nenhuma economia, tendo em vista que

o projeto tem um artigo que abre crédito ilimitado ao governo, um acréscimo de despesa superior a 400 contos. Se o intuito da Câmara, cortando as escolas rurais é o de fazer economias, por que razão darmos ao Executivo o direito de, com as gratificações, fazer desaparecer a economia por nós feita? ²² (RIBEIRO JUNQUEIRA, 1899, p.509).

Essa economia, pelo cálculo do deputado, corresponderia aproximadamente a setecentos contos, caso todas as escolas rurais estivessem providas. Mas, considerando que “o seu ensino já está, de fato, suspenso pela falta de verba no orçamento”, o que poderia realmente trazer economia, em sua opinião, seria a supressão das escolas normais, como destacou:

Se o seu ilustre relator reconheceu a superabundância de escolas normais, porque, suprimindo algumas, deixou no art. 28 a brecha para a conservação de todas com prejuízo para a economia feita? Se o projeto tem por fito único a economia e se não há necessidade da supressão de direito das escolas rurais, já suprimidas de fato, rejeitemos o projeto, exceção feita dos artigos que algo têm de novo, isto é, daquele que reduz o número das escolas normais e do que cria uma outra na Capital. (...) Nesse sentido envio as minhas emendas. Emenda n. 1: Suprimam-se todos os artigos, com exceção dos de ns 20, 30 e 34 (RIBEIRO JUNQUEIRA, p. 508)

Obviamente, não fora aprovada sua emenda, mas levantou outra polêmica no Congresso, ao propor a extinção das escolas normais a qual não iremos aqui tratar. Somou-se a essa tentativa outra investida do deputado João Pio de Souza Reis que ressaltou outra incoerência da lei ao apontar como uma das causas do fracasso no ensino

²¹ Sobre o ensino primário foram aprovadas as emendas de n. 31 relativa ao art. 3º §4º que estabelecia que o “governo determinará o número de escolas para cada localidade” - e a de n. 36: “Acrescente-se mais: A supressão de cadeiras de instrução primária será feita de preferência das de criação mais recente” (CONGRESSO MINEIRO, 1899, p. 475).

²² O referido artigo dizia: Art. 16. Para a execução desta lei, fica aberto ao governo o necessário crédito.

o número avultado de matérias exigidas pelo programa. Nesse caso, o Projeto aprovado teria “conservado todas as matérias constantes da Lei n. 41, faltando apenas a leitura da Constituição, matéria, aliás, importantíssima, logo não seguiu as idéias da Mensagem”. Além disso, em tom de deboche e provocando muitos risos, o deputado João Pio chamou a atenção para os gravíssimos erros de gramática apresentados, o que gerou o seguinte diálogo:

Sr. Astolpho Dutra: - Creio que é erro de imprensa (*Riso*).

Sr. João Pio: - É verdade, são tão graves que só admitindo erro de imprensa para desculpa.

Sr. Jaime Gomes: - V. Exa. esqueceu a palmatória em casa (*Riso*).

Sr. João Pio: - A palmatória virá depois de feita a correção (*risos*) dos graves erros cometidos pela comissão. Há erro grave ainda no art. 28, e discordância de tempo de verbo no art. 10 do projeto, bem como outros que deixo de apontar, pois meu fim não é dar aula à comissão, mas sim evitar que na Câmara se vote um projeto inçado de erros graves contra a língua portuguesa.

Sr. Jaime Gomes: - Nem ouvi outra cousa nas palavras de V. Exa.

Sr. Francisco Peixoto: - E V. Exa tem direito porque é professor.

Sr. João Luiz: - Isto aqui por enquanto não é aula de português.

Sr. João Pio: - Não, infelizmente, pois vejo que alguns colegas precisam bem dela (*Riso*) (CONGRESSO MINEIRO, 1899, p 509).

Concluindo seus comentários, o deputado João Pio de Souza Reis demonstrou sua extrema confiança no Senado para sanar os problemas que ali não foram resolvidos:

Não apresentarei a emenda e as minhas palavras ficam como simples protesto contra esse projeto. Tenho tido a felicidade de ver as minhas idéias vencedoras, hoje ou amanhã, e apelo para o Senado, que salvará a Câmara corrigindo e emendando este projeto que contraria às idéias da Mensagem e desorganiza a instrução pública em Minas, por contar disposições impraticáveis, absurdas algumas e prejudiciais (SOUSA REIS, 1899, p.509)

A despeito das posições contrárias à supressão das escolas rurais e das tentativas de impugnação do Projeto, ao final das discussões, os parlamentares mantiveram o Projeto inicial, pouco alterando sua redação quanto ao tema da polêmica por nós destacado. Ao final de todos os termos regimentais, o projeto recebeu 49 emendas, obtendo aprovação em 20, mas nenhuma que revertesse a situação relativa à supressão das escolas. Dessa forma, o projeto foi encaminhando ao Senado, em 31 de agosto de 1899, tendo os artigos mais polemizados a seguinte redação:

Art. 2º: Haverá escolas primárias em todos os distritos administrativos criados até o ano de 1893.

§ único. As escolas serão situadas dentro do perímetro da sede dos distritos, sendo urbanas as que estiverem situadas em cidades e vilas e distritais as demais

Art. 3º: O número de escolas em cada distrito será determinado pela densidade da população e importância da localidade.

§1º. Nas cidades não haverá menos de duas escolas e nem mais de oito e nos distritos não haverá mais de duas (CONGRESSO MINEIRO, 1899, p. 526).

No Senado, a tônica dos discursos e palavra de ordem também não eram outras, senão: “redução de despesas”. Isso ficou claro na fala do Senador Joaquim José Álvares dos Santos e Silva, Barão de S. Geraldo, quando discursou sobre a utilidade do Projeto, agora sob n. 17: “[...] o projeto tem a vantagem de prestar serviços econômicos, encaminhando as finanças para um bom resultado. [...] temos uma grande quantidade de escolas que não representam as necessidades da instrução pública” (SANTOS e SILVA, 1899, p. 188)

Além disso, o Senador defendeu que a instrução fosse sistematizada e ficasse também a cargo dos municípios e distritos, reduzindo a ação do Estado a determinados pontos, pois o orçamento não contemplaria toda a despesa com a instrução pública. Nessa mesma posição, o Senador José Cândido da Costa Sena, professor de Escola Normal, afirmou: “Aos que me dizem que retrogradamos com o projeto que se discute, direi que retrogradamos no papel, como também, infelizmente, só no papel tenhamos progredido” (COSTA SENA, 1899, p. 189). E, se posicionado a respeito da extinção das escolas rurais, destacou: “a Supressão das cadeiras rurais é uma triste e dolorosa necessidade imposta pelas condições financeiras do Estado. Demais, é um serviço que deve ir passando aos municípios que também receberam poderosas fontes de rendas” (*Ibidem*, p. 189).

De igual modo à Câmara, não houve consenso entre os Senadores, pois várias foram as manifestações contrárias à supressão das escolas rurais e à restrição das escolas primárias, como foi o caso do Senador Manoel Teixeira da Costa que votou contra o Projeto n. 17 dizendo que “Se o Congresso [...] levou o imposto territorial aos pequenos lavradores, como é que vem ainda privá-los desse benefício das escolas rurais?” (COSTA, 1899, p. 190).

Em defesa da manutenção das escolas rurais, o Senador João Antônio de Avelar propôs uma emenda, ao art. 2º, que restabelecia as escolas rurais, abstando-se de justificá-la “porque deve estar no pensamento de todos que a supressão dessas escolas é a última economia que se deve fazer”. E mandou que, ao parágrafo único do Art. 2º, “Substituísse-se pelo seguinte: - As escolas dividem-se em urbanas, distritais e rurais”. Com essa emenda não se extinguiriam as escolas rurais. No entanto, a emenda fora rejeitada também nessa Casa. Após os três turnos de discussões - artigo por artigo - o

Projeto foi aprovado em nove de setembro do mesmo ano, recebendo 23 emendas, dentre as quais nenhuma que resolvesse a questão da extinção das escolas.

Ao receber de volta o Projeto n. 17, para parecer e redação final, a Câmara enfrentaria outros momentos difíceis no processo de discussão e votação do Projeto de Lei relativo à segunda reforma republicana. Ao receber a recusa do pedido de prazo regimental para estudar as emendas apresentadas pelo Senado e apresentar a redação final ao projeto, o deputado José Monteiro Ribeiro Junqueira pediu para ser substituído e se afastou da Comissão de Redação, afirmando que de modo algum faria parte da referida Comissão²³ (RIBEIRO JUNQUEIRA, 1899, p. 540).

Demonstrando uma grande decepção com a atitude do Senado, o deputado João Luiz Alves, assim comentou o retorno do Projeto à Casa:

o projeto foi aprovado e remetido à Câmara alta e lá, quando nós devíamos esperar, devíamos contar com a solidariedade dos projectos e respeitáveis senadores, lá caem as emendas e são mantidas as dez escolas normais, aumentando-se a despesa pública em cerca de 200 contos e nos é reenviado o projeto à última hora, quando os trabalhos legislativos estão findos, para obrigar a Câmara dos Deputados a voltar atrás no seu procedimento patriótico (ALVES, 1899, p. 600).

Interrompendo e complementando a fala do colega, o deputado João Pio também desabafou indignado: “Impor à Câmara dos Deputados, porque o Senado não tem mais número...” (SOUSA REIS, 1899, p. 600)

Continuando o seu desabafo, o deputado João Luiz destacou que estava até mesmo com o seu espírito preparado para a repercussão da aprovação da lei:

Eu prefiro o sacrifício do meu voto, eu prefiro arrostar mais uma vez com a impopularidade, a deixar o Poder Executivo sem meios de ação em relação à instrução pública; é uma exigência imposta pela falta de tempo, contra a qual eu não vou, mas contra a qual eu precisava, do alto desta tribuna, levantar o mais solene protesto, ainda que faça recair sobre o meu procedimento as censuras das localidades feridas, censura essas contra as quais se acha bastante preparado o meu espírito de civismo, porque estou certo de que defendo a causa do engrandecimento do Estado de Minas (*Muito bem!*) (ALVES, 1899, p. 600)

²³ A Câmara, procedendo à eleição de um membro para a Comissão de Redação, na vaga deixada pelo Sr. Ribeiro da Junqueira, obteve o seguinte resultado: “recebidas 30 cédulas, número correspondente aos senhores deputados presentes no recinto, e sendo elas apuradas dão o seguinte resultado: Brandão Filho, 22 votos; Arthur Pimenta, 2 votos; Freitas Castro, Valério de Rezende, Ferreira e Mello, Juvenal Pena e João Luiz, 1 voto a cada um, tendo havido uma cédula em branco”. Com esse resultado foi proclamado membro da Comissão de Redação de Leis o Sr. Brandão Filho (CONGRESSO MINEIRO, 1899, p. 593)

Mas, como destacou e parece ter sido o procedimento de vários outros deputados, era preciso atender ao pedido feito pelo Executivo, ainda que fosse a custo da impopularidade política.

Compondo a Comissão de Instrução Pública, o deputado Antônio Raposo de Almeida redigiu o projeto final e, também, parecendo bastante contrariado, apresentou-o aos parlamentares, de forma bastante irônica, dizendo:

[...] visto como, se não nos é lícito dar lições de patriotismo pelo menos restanos a convicção de termos sido patrióticos, suprimindo as escolas rurais, suprimindo as escolas normais, promovendo medidas em ordem a melhorar a nossa situação financeira, decretando uma lei no intuito de auxiliar a administração do Estado e ainda, à última hora, sr. Presidente, fazendo o maior de todos os sacrifícios que o homem público pode fazer – admitir medidas, aceitá-las, referendá-las com seu voto, quando absolutamente não correspondem às necessidades de momento e nem ao menos foram justificadas.

Porque, como há pouco se disse, encontramos um aumento extraordinário de despesas e uma economia de sílabas ou de letras, encontramos emendas que não se justificam, (*apoiados*) contraditórias e incongruentes, sendo algumas simples reprodução da lei que tinha de ser codificada, e só para se fazer praça de que, efetivamente, se devia corrigir a Câmara dos srs. Deputados.

A correção foi feita, porém o que não foi corrigido foi o patriotismo da Câmara dos srs. Deputados (*apoiados*).

Por estas razões, sem que esteja em meu ânimo censurar a Câmara dos srs. Senadores, nos atos que praticou... declaro, por parte da Comissão de Instrução Pública, que esta Casa deve dar mais uma prova de patriotismo, votando as emendas, afim de que o governo não fique sem os meios necessários de ação (*Muito bem! Muito bem!*) (ALMEIDA, 1899, p. 600).

Não havendo mais quem pedisse a palavra encerrou-se a discussão e procedeu-se a votação das emendas, sendo todas aprovadas. Assim, em Sessão Extraordinária, a Câmara dos Deputados votou a favor de todas as emendas propostas pelo Senado e o encaminhou à sanção presidencial, no dia 12 de setembro.

Em síntese, a Lei n. 281, aprovada a 16 de setembro de 1899, regulamentada pelo Decreto de n. 1.348, de 08 de janeiro de 1900, manteve os princípios de gratuidade e obrigatoriedade escolar para meninos de ambos os sexos, de sete a treze anos de idade, submetendo-as ao recenseamento escolar; introduziu modificações relativas à criação de escolas, estabeleceu por lei o número de escolas para cada localidade e também transferiu para a Capital quatro escolas que funcionavam em Ouro Preto, antiga capital do Estado; além de promover mudanças no ensino normal.

A Lei, mesmo contrariando vários dos legisladores, acabou determinando a extinção das escolas rurais e a criação das escolas coloniais. Assim, reclassificou as escolas

primárias, determinando que as que estivessem estabelecidas dentro do perímetro da sede das cidades e vilas fossem consideradas urbanas; e distritais, as estabelecidas dentro do perímetro das sedes dos demais distritos administrativos.

Como se pode ver, a despeito das opiniões contrárias e de toda disposição dos representantes dos interesses públicos em impedir a determinação de se acabar com as escolas nas zonas rurais, a Lei que afetaria praticamente todo o território mineiro fora aprovada. As tensões, as divergências, as tentativas vãs reforçam a idéia de que, a despeito dos interesses locais e das convicções pessoais, os deputados e senadores mineiros, ao final, se uniram para assegurar aquilo que se configurava como interesse maior e que pairava sobre todas as regiões, se materializando como um próprio “jeito de se fazer política”. Ainda que as deliberações tivessem provocado indisposição, causado impopularidade e queda de prestígio, não se contrariavam os elevados interesses de manter a ordem e trabalhar para o progresso do Estado. Mas, as polêmicas não pararam por aí, ao contrário, colocaram em cena novos problemas, novas divergências políticas e novos desafios.

Reportando à reflexão de Carlos Roberto Jamil Cury (2002) a respeito da legislação, podemos constatar que uma lei não é um campo isento de lutas, polêmicas e contradições; ao contrário, como vimos na produção da Lei n. 281, ela também acolhe as lutas e os dissensos, além das vozes que, por mais que tentem se fazer ouvir, acabam muitas vezes silenciadas no texto final da Lei.

3.7. A regulamentação da Lei n. 281 e suas implicações no ensino primário noturno

No processo de produção da Lei de n. 281, o ensino primário noturno, ou o ensino dos adultos, esteve ausente dos debates. O texto final da Lei também não dedicou nenhum dos seus trinta artigos à questão das escolas primárias noturnas. Mas, se até o momento da votação, o texto da lei da reforma afetava a maior parte da população mineira, moradora das áreas rurais, a sua regulamentação acabou aumentando ainda mais os efeitos antidemocráticos e excludentes ao incluir na listagem de escolas extintas as escolas noturnas. O movimento iniciado, desde os primeiros passos da República,

tornar-se-ia agora mais forte diante das novas medidas advindas da regulamentação da citada Lei.

A primeira medida fora determinada pelo Decreto de n. 1.353, de 1900²⁴ - que executou o disposto nos artigos 3º e 11 da Lei de n. 281²⁵. Como conseqüências dessa exceção foram extintas praticamente todas as escolas noturnas do Estado, mantendo-se somente a escola noturna da Capital, Ouro Preto. Para executar essa medida, o Presidente do Estado Francisco Silviano de Almeida Brandão determinou a realização de um recenseamento escolar, durante o ano de 1900.

Atendendo aos princípios mesológicos, a reforma não poderia prescindir de um amplo conhecimento da real situação do ensino ao longo do seu vasto território, bem como da identificação das localidades de maior importância para o Estado. Nesse sentido, o recenseamento, de acordo com o Presidente, visava à melhor distribuição das escolas pelo território mineiro e a contribuir para a fiscalização do cumprimento da obrigatoriedade escolar. Os dados parciais, apresentados na Mensagem do Presidente, indicavam que nos 530 distritos, constitutivos de 97 comarcas, havia 1480 cadeiras de instrução primária, sendo 476 urbanas e 1.013 distritais. Com a execução do Regulamento essas foram reduzidas ao número de 1400, entretanto, como as informações eram ainda parciais a redução poderia ter sido superior a oitenta escolas. (BRANDÃO, 1901, p. 19)

A repercussão do cumprimento do Regulamento se fez sentir de imediato, como pode ser constatado nas várias correspondências dirigidas ao Legislativo e ao Executivo, por diversas autoridades locais. Uma dessas correspondências, enviada à Câmara dos Deputados, logo após a promulgação do Decreto, pede a conservação da escola noturna da cidade:

A Câmara Municipal da Cidade de Conceição, conhecedora do zelo que anima a todos os atos da vossa patriótica administração, reconhecendo a grande vantagem que advém aos habitantes desta cidade com a conservação

²⁴ Decreto de nº 1.353, de 17 de janeiro de 1900, que executou o disposto nos artigos 3º e 11 determinando o número de escolas primárias do Estado, em 1400 escolas. Sobre as escolas noturnas, determinou, no art. 2º, que somente fosse conservada a criada em Ouro Preto, pelo decreto n. 426, de 16 de março de 1891. (MINAS GERAIS, 1900, p. 181).

²⁵ A saber: Art. 3º da Lei n. 281: O número de escolas em cada distrito será determinado pela densidade da população e importância da localidade. Art. 11. A supressão de cadeiras de instrução primária será feita de preferência dentre as de criação mais recente e as de menor frequência (MINAS GERAIS, 1900, p. 181).

da escola noturna que tem nesta funcionado, a qual, além de regularmente freqüentada, tem sido regida por um professor normalista zeloso e de reconhecida aptidão, vem pedir-vos a manutenção da mesma escola²⁶.

Também o Inspetor Municipal da Comarca de Entre Rios, Sr. Joaquim Ribeiro de Oliveira, em correspondência enviada à Câmara a 12 de janeiro de 1900, comentou a extinção das escolas rurais: “lastimo o mal que causa a esta Comarca o novo regulamento suprimindo as escolas rurais e professores provisórios, pois priva da instrução cerca de 200 meninos matriculados, além dos que teriam de entrar por atingirem a idade legal” (OLIVEIRA, 1900). Meses depois, ainda sentindo profundamente os efeitos das medidas restritivas, o inspetor ratifica seu posicionamento acerca do Regulamento do ensino, em correspondência datada de 26 de maio de 1900:

Peço a vossa permissão para externar o meu posicionamento quanto ao atual regulamento. Fazendo-o manifesto a V. Ex.^a o meu profundo sentimento pela supressão das escolas rurais, as quais eram regidas nesta Comarca por pessoal docente muito competente, sendo, no entanto provisórios. Ficaram privados de ensino, com tal supressão, duzentos e trinta alunos, sendo que o ensino obrigatório abrange o raio de 1 ½ quilômetro para o sexo masculino e de ½ para o feminino, ficando o resto da população em completa ignorância (OLIVEIRA, 1900).

Continuando a externar sua posição de discordância em relação à política adotada pelo Governo, advertiu que “as medidas de economia tomadas pelo governo, em vista da crise por que passa o Estado são louváveis, mas entendo que não deveriam atingir ao ponto de privar o Estado do elemento primordial para o seu progresso, o qual é a instrução do povo” (OLIVEIRA, 1900).

Outra manifestação contrária à determinação do Regulamento constou da correspondência enviada ao Presidente do Estado, pelos moradores de Japão Grande, em 26 de agosto de 1900, como se pode ver:

Elmo. e Exmo. Sr. Dr. Francisco Silviano S. Brandão
Os abaixo assignados moradores da povoação do Japão Grande, distrito do Japão, município de Oliveira confiados no zelo e patriotismo de V. Exa. vêm respeitosos e cheios de confiança fazer o mais justo dos pedidos, como passam a expor: Pela lei geral de supressão das cadeiras rurais e noturnas, infelizmente a que aqui possuíamos e que grandes e reais serviços prestavam à instrução do grande número de alunos que a freqüentava, foi esta também incluída no número causando enorme prejuízo a mocidade deste lugar, que mais do que qualquer outro, necessita de uma escola pública. E, como V. Exa. sabe, na época presente a instrução popular é a verdadeira aspiração

²⁶Assinaram o documento: Francisco C. de Miranda; José Ignácio de Araújo Lima; Pe. Bento de Madureira e Silva; Bento de Assis Ribeiro; Bento José da Silva; Bernardino do Nascimento; Joaquim Soares Maciel Junior; Quintiliano Augusto; José Jorge. (Papéis findos – 1900. 4ª secção. APM. SI 2747)

nacional e os próprios poderes públicos o tem demonstrado em todos os tempos criando cadeiras nas mais insignificantes povoações do Estado. Os abaixo assignados na justiça e rectidão de V. Exa. pedem-vos a restauração do ensino da cadeira que aqui tínhamos. (SECRETARIA..., 1900)

Como se pode constatar, as medidas restritivas provocaram reações negativas, como esperado pelos deputados mineiros, levando tanto autoridades locais quanto sujeitos anônimos a se unirem para reivindicar o direito à instrução primária, tão proclamado pelos Poderes Públicos como ressaltaram os moradores do Japão. Ao que tudo indica os clamores da população não foram em vão, pois no mesmo ano um novo debate reascende os ânimos dos deputados mineiros em torno do Projeto de n. 53.

3.8. A tentativa de reverter o processo de extinção das escolas primárias: o Projeto de n. 53 de 1900

A insatisfação manifestada pelas autoridades de ensino e pelos representantes da política local mobilizou novamente o Congresso Mineiro no segundo semestre de 1900 quando a questão relativa à extinção das escolas rurais e noturnas ocupou novamente a tribuna, na forma de um Projeto de Lei, sob o n. 53, apresentado e defendido pelo deputado Vasco Azevedo²⁷. O projeto propunha a criação de uma escola mista noturna, em cada fábrica de tecidos, ou de qualquer outra manufatura, e junto aos estabelecimentos industriais que distassem mais de três quilômetros da sede dos distritos escolares e que tivessem número superior a vinte alunos.

Essa proposta, segundo o deputado, visava a reparar os danos provocados pela efetivação da Lei n. 281, que suprimiu as escolas rurais, afetando diretamente toda a população operária. O Projeto foi recebido com desconfiança por alguns deputados, que ironizavam ser ele um meio de revogar a Lei n. 281, feita no ano anterior, inclusive defendida e aprovada pelo referido deputado. Além disso, alegavam que o Projeto representaria uma subvenção indireta às fábricas de tecidos.

²⁷ Vale a observação de que o Deputado Vasco Azevedo (1868 – 1907) nasceu e faleceu em Pitangui, foi tipógrafo, redator e diretor de jornal; dirigiu também um Externato Municipal. Teve cargos de vereador, Presidente da Câmara e Agente Executivo Municipal, Deputado Estadual e redator de debates da Câmara dos deputados. Pertenceu ao Partido Republicano Mineiro. Nessa região estava localizada a Fábrica do Brumado, cuja escola noturna havia se constituído da conversão de sua escola diurna em noturna em 1895.

Tentando justificar o seu posicionamento anterior, o deputado Vasco Azevedo reconheceu que a Lei, “suprimindo as escolas [...] abriu uma lacuna na instrução pública aos operários”, e se defendeu buscando nos interesses públicos a sua principal argumentação: o “Estado entendeu que naquela ocasião precisava tomar essa medida”. Interrompendo-o, replica o deputado João Pio de Souza Reis, dizendo: “Perdão, em administração as coisas não se mudam de um ano para o outro. A administração tem vida de séculos” (SOUZA REIS, 1900, p. 74)

Tentando abrandar a situação e reconhecendo, de certa forma, o equívoco que a Lei anterior causara, interveio o deputado Francisco Honório Ferreira Brandão Filho, afirmando que o projeto poderia ser considerado como “uma pequena correção ao projeto de instrução pública, elaborado o ano passado” (BRANDÃO FILHO, 1900, p. 74).

Em defesa do Projeto, o deputado Vasco de Azevedo prosseguiu com a argumentação, alegando que

as fábricas de tecidos e outras manufacturas e os estabelecimentos industriais representam um elemento digno de consideração porque são fontes excelentes da riqueza pública; naqueles estabelecimentos reúne-se grande multidão de pessoas, que, no trabalho, vão buscar meios de subsistência, e a falta de escolas ocasiona para essa população pobre um grave transtorno... trazendo para os diretores dos estabelecimentos ou companhias sérios embaraços (AZEVEDO, 1900, p. 74).

Sem perda de tempo, o deputado Luiz Cassiano Martins Pereira, questionou: “e as populações rurais não teriam também sofrido os mesmos embaraços com a supressão das escolas?” Os embaraços, como explicou o deputado Vasco de Azevedo, estariam afetando a própria organização do trabalho no interior das fábricas:

sofrem as administrações das fábricas e dos estabelecimentos industriais graves preocupações, porquanto, a falta de escolas ocasiona a retirada de muitas famílias que não querem privar os seus filhos do benefício estimável e apreciável da instrução. Os que não têm o menor recurso submetem-se a essa dolorosa contingência; mas os que podem retirar-se para outros lugares, desorganizando, muitas vezes, as turmas de trabalhadores e obrigando as administrações a adaptar novo pessoal, com enorme prejuízo para o regular andamento do trabalho. (AZEVEDO, 1900, p. 74).

Com um discurso eloquente procurou sensibilizar os colegas quanto ao significado da educação do operário, para o progresso do Estado, afirmando que:

A necessidade da educação, sr. Presidente, está patente ao espírito de todos nós, tanto mais a educação do operário, que é o braço forte que fomenta a grandeza das nações, porque senhores, o operário representa o soldado glorioso dos esquadrões que se batem nas linhas avançadas do progresso. Insistir no dever que têm os poderes públicos de dispensar ao operário o auxílio da instrução, seria fatigar sem proveito o espírito da Câmara dos srs. Deputados. (AZEVEDO, 1900, p. 74).

Sobre a possibilidade de o Projeto se constituir em subvenção às fábricas, ponderou veementemente defendendo os proprietários:

Tenho ouvido de muitos, como que pretendendo negar a utilidade da medida, que as fábricas e estabelecimentos industriais, em sua maioria, dispendo de grandes capitais, deveriam pagar por sua conta professores para lecionarem aos meninos operários. Essa hipótese, ou objeção é por demais injusta. Aceitando-a colocaríamos as fábricas de tecidos e os estabelecimentos industriais nesta dura contingência: ou deixarem, com o doloroso pesar, que o terno espírito das crianças fique envolto nas trevas da ignorância, ou pagarem mais um tributo – a manutenção do professor. (*apoiados*) e as fábricas, atualmente, devido à legislação federal, estão sobrecarregadas com o imposto do selo e com outros pesados tributos (AZEVEDO, 1900, p. 76).

O outro argumento, pautado na questão econômica e considerado pelo deputado como “o mais respeitável, sem dúvida, ante as condições de embaraço que assolam toda a Pátria Brasileira, por essa face que tem servido de orientação ao Congresso Mineiro”, referia-se ao professorado disponibilizado em virtude da supressão das escolas rurais e que pela força da lei teriam o direito de perceber metade do ordenado durante o tempo de disponibilidade. Esses eram em número de 154 professores, dos quais 34 eram normalistas e 120 não normalistas, que ocasionavam “uma despesa de 70 a 80 contos por ano”, destacou o deputado Vasco Azevedo. Mas, poderiam ser aproveitados, sem desorganizar as finanças públicas, em torno de trinta ou quarenta professores, sem ônus extra para o Estado, mesmo percebendo os vencimentos integrais. (*Ibidem*, p. 76).

Sobre essa possibilidade, o deputado cônego João Pio de Sousa Reis advertiu, dizendo: “isso é tão falho. É preciso saber se os professores aceitam as escolas nessas fábricas”. (SOUSA REIS, 1900, p. 76). Imediatamente, o deputado Vasco Azevedo respondeu: “Quase que posso afirmar a V. Ex.^a que eles aceitam...” (AZEVEDO, 1900, p. 76).

Ironizando o colega e, revestindo-se de sua autoridade clerical, o cônego João Pio falou-lhe: “Hipoteco meu voto ao projeto. Somente o que eu queria é que V. Ex.^a fizesse a confissão aqui para que eu pudesse absolvê-lo” (SOUSA REIS, 1900, p. 76).

Concluindo sua apresentação, o deputado Vasco de Azevedo asseverou: “Seja como for, mas, o que é certo é que a necessidade do restabelecimento dessas escolas impõe-se e o Estado sem fazer sacrifícios novos utilizar-se-á desses professores que virão prestar grandes benefícios aos estabelecimentos industriais”. E, para finalizar a apresentação, destacou sua confiança na Casa:

espero que a Câmara dos Deputados, convertendo-o em lei, preste à instrução pública um serviço valioso, qual o de dotar os estabelecimentos industriais e as fábricas de qualquer manufactura com escolas para a educação dos menores operários. Com estas despreziosas e ligeiras considerações, creio ter, em geral, justificado (*Muito bem; Muito bem!*) (AZEVEDO, 1900, p. 76).

Encaminhando à Mesa e, visto achar-se apoiado pelo número de assinaturas necessário²⁸, o Projeto de n. 53 foi assim apresentado, em 16 de julho de 1900:

O Congresso Legislativo do Estado de Minas Gerais decreta:
 Art. 1º. Haverá uma escola mista noturna em cada fábrica de tecidos ou de outra qualquer manufactura, e junto dos estabelecimentos industriais, sempre que distar mais de 3 quilômetros das sedes dos distritos escolares e tiver uma população escolar superior a 20 alunos de ambos os sexos.
 Art. 2. Revogam-se as disposições em contrário.

Porém, encaminhando à Comissão de Instrução, para parecer em 2ª discussão, o Projeto n. 53 fora rejeitado pelo mesmo relator do Projeto n. 25 (que dera origem à Lei n. 281), o deputado Antônio Raposo de Almeida, nos seguintes termos:

Considerando que a Lei n. 281, de 16 de setembro de 1899, determinou para a criação de cadeiras de instrução primária as sedes dos municípios e dos distritos; Considerando que, a referida lei poucos meses tem de execução, e é conveniente não lhe perturbar os efeitos antes que a prática demonstre a necessidade de modificá-la; Considerando que qualquer medida de acordo com o projeto só deveria ter lugar depois de verificada e apurada, por meio do recenseamento da população escolar, a necessidade de criação de novas escolas quando, apesar do empenho do Governo, muitas são as cadeiras sem provimento; Considerando que para a supressão das escolas rurais, concorreu a falta de verba no orçamento, fato este a que deu lugar a difícil situação financeira do Estado; Considerando que persiste a mesma situação, sem oferecer recursos para a decretação de novas despesas; - é de parecer que o projeto n. 53 seja rejeitado em 2ª discussão. Sala das Comissões, 2 de agosto de 1900. Antônio Raposo de Almeida – Padre Francisco Xavier de Almeida Rolim. (ALMEIDA, 1900, p. 160).

Com a rejeição do Projeto, em segunda discussão, venceram os argumentos que o viam como uma revogação da lei anterior. Entretanto, o deputado Vasco Azevedo não

²⁸ Assinaram o Projeto, os deputados: Vasco Azevedo; Francisco Honório Ferreira Brandão Filho; Jayme Gomes de Sousa Lemos; Arthur José Pimenta; Olímpio Júlio de Oliveira Mourão; Pedro Celestino Rodrigues Chaves – Juvenal Coelho de Oliveira Pena; João Velloso; Felipe Nunes Pinheiro; Celestino Soares Cruz; Padre Joaquim Soares Calixto; Carlos da Silva Fortes; Manoel Tomaz de Carvalho Brito; Reynaldo da Silva Porto Primo; Franklin Botelho; Ignácio Carlos Moreira Murta.

desanimou e encaminhou-o à terceira discussão, ainda no segundo semestre de 1900, não obtendo, porém, êxito novamente, pois o deputado Olímpio Júlio de Oliveira Mourão encaminhou um requerimento à Mesa pedindo o adiamento das discussões por dez dias e o Projeto ficou arquivado por longos três anos.

Em 20 de junho de 1903, o Projeto de n. 53 voltou novamente à tribuna. Após analisá-lo, o deputado Carlos Peixoto de Melo Filho pediu o seu retorno à Comissão de Instrução Pública “para que a medida seja por ela considerada harmonicamente com o plano de reorganização do serviço respectivo, plano de que se ocupa o Poder Executivo em sua mensagem” (MELO FILHO, 1903, p. 52)²⁹. A retomada do Projeto sobre a criação de escolas noturnas nas fábricas de tecido, ou de qualquer outra manufatura, e junto dos estabelecimentos industriais mais distantes, pareceu-me estritamente relacionada às deliberações do Congresso Agrícola, Comercial e Industrial, realizado entre 13 e 19 desse mesmo ano, onde proposição bastante semelhante fora apresentada como reivindicação do setor industrial, mas não atendida em vista da priorização do ensino agrícola.

A hipótese que se tem é a de que o setor industrial, especialmente o têxtil, que historicamente mantinha escolas para seus operários desde o surgimento das primeiras fábricas, tenha se mobilizado, principalmente por meio de políticos locais, para conseguir a manutenção de suas escolas. Essa mobilização parece ter se intensificado após o fechamento das escolas rurais e noturnas visto que eram essas as duas categorias de escolas existentes nas fábricas. O que parece é que o setor, que não se constituía como prioridade para o Estado, tenha empreendido esforços no sentido de conseguir um lugar no discurso iluminista dos reformadores republicanos mineiros. No entanto, o setor industrial ainda não teria alcançado destaque ou projeção semelhante ao setor agrícola, tendo em vista não ter sensibilizado os legisladores para aprovação do Projeto de n. 53.

Outra questão interessante é que a proposta apresentada no Congresso de 1903, pelo setor industrial, bem como o teor do Projeto de n. 53, foram incorporados às medidas da reforma do ensino primário promovida sob a Presidência de João Pinheiro da Silva que

²⁹ Após esse pedido, não conseguimos mais localizar o Projeto. Foram consultados os Anais da Câmara dos deputados nos anos seguintes, 1904, 1905 e 1906, mas o Projeto parece não ter retornado à tribuna.

fora o presidente do Congresso Agrícola, Comercial e Industrial de 1903. Seria coincidência?

3.9. A terceira reforma republicana (1906): civilização e modernidade na reinvenção da escola

A Reforma do Ensino Primário e Normal, de 1906³⁰, é considerada por vários historiadores como sendo a mais importante das reformas mineiras³¹. Considerada a de maior vulto na história da escola destinada à parcela mais pobre da população mineira e a tão sonhada reforma do ensino nos moldes requeridos pela modernidade republicana, deu uma nova feição ao ensino primário, com a criação dos grupos escolares, reinventando, portanto, a escola mineira. Escola “pensada nos moldes de uma modernidade, contando com um mobiliário adequado, com um novo método de ensino, com um edifício próprio, com turmas seriadas, com professores preparados, com fiscalização profissional, etc.” (GONÇALVES, 2006, p. 61). A reforma que se propôs pautou-se nos princípios da racionalidade, controle e eficiência, para fazer frente à situação de precariedade em que se encontrava o sistema de instrução em Minas.

Nessas circunstâncias, o cenário se apresentava bastante favorável à mudança, pois o sistema

estava desorganizado; os professores eram considerados, em sua grande maioria, incompetentes, desleais para com o governo – pois fraudavam os livros de registro (matrícula e frequência de alunos para manter a cadeira funcionando – e pouco assíduos ao trabalho (FARIA FILHO, 2000, p. 28).

Além disso, os professores atuavam sob péssimas condições, utilizando locais e materiais inadequados e recebendo baixos salários. Em decorrência de toda essa situação, a frequência não alcançava os “50% da matrícula e o aproveitamento dos alunos ficava em torno de 30 a 40% dos frequentes, e, muitas vezes nem isso” (*Ibidem*, p. 28).

³⁰ Implementada pela Lei de n. 439, de 28 de setembro de 1906 e regulamentada pelo Decreto n. 1960, de 16 de dezembro de 1906; Decreto n. 1947, de 30 de setembro de 1906: aprovou o programa do ensino primário; Lei de n. 444, de 03 de outubro de 1906, estabeleceu o ensino profissional e técnico em Minas, sendo o técnico primário, ministrado nas escolas primárias, a forma simples e elementar; e nas fazendas-modelo, a forma secundária, destinada aos alunos que se distinguiram no curso primário.

³¹ Para Arroyo (1982) a Reforma de 1906 inseria-se na proposição de formação do cidadão útil e, para isso, a escola era requerida como agência socializadora para a nova cidadania.

Para a elaboração da reforma, o Presidente João Pinheiro contou com um extenso relatório contendo um amplo diagnóstico sobre a situação do ensino em Minas, em outros estados brasileiros e, bem assim, em diversos países europeus; além de várias sugestões para a reforma. O relatório fora elaborado pelo inspetor Estevam de Oliveira atendendo à solicitação do governo, no ano de 1902³². No relatório, além do diagnóstico, constam também análises detalhadas e bem fundamentadas sobre cada aspecto ligado ao ensino: métodos, mobiliário, postura do aluno, matérias de ensino, professor, prédios escolares, etc., que o inspetor “denominou linhas gerais da reforma” (OLIVEIRA, 1902, p. 184). Esse processo de produção do relatório foi reconhecido e destacado logo no texto introdutório da Reforma que assim se expressou: “Resultante da observação atenta do meio onde vai vigorar, combinada com a experiência colhida alhures, o novo regulamento será religiosamente executado pelo governo” (SILVA, 1906, p. 3).

No relatório, o inspetor Estevam de Oliveira chamou a atenção para aspectos que ele considerava “pontos capitais da reforma”; na ordem administrativa, recomendou modificações substantivas no serviço de inspeção, inclusive a supressão da inspeção gratuita, pois estava servindo mais aos propósitos políticos partidários do que aos do ensino. Sobre esses afirmou:

Estes cargos de inspetores escolares distritais são confiados a homens desprovidos de preparo, à guisa de simples distinção honorífica por serviços eleitorais. Quando, ocasionalmente, recaem tais nomeações em homens de letras, é contar certo com a nulidade da interferência deles na fiscalização para não se malquistarem gratuitamente (OLIVEIRA, 1902, p. 180).

³² Para a análise do relatório, o Secretário do Interior Delfim Moreira nomeou uma comissão composta por Luiz Gonçalves da Silva Pessanha (relator); Nelson Coelho de Senna e Gustavo Penna, incumbida de emitir parecer e apresentar as idéias que julgasse convenientes para promover a reorganização do ensino primário e normal do Estado. O parecer fora entregue ao Secretário a 08 de julho e o resultado da análise publicado no jornal oficial, “Minas Gerais”, nos dias 11;13; 14; 17;18;19 e 24 de julho de 1903.

Enquanto a comissão realizava seu trabalho, o Deputado Afrânio de Mello Franco apresentou um projeto à Câmara. Sobre essa iniciativa a Comissão assim se posicionou: “na sessão de 4 deste mês, o ilustrado deputado [...] apresentou um projeto de reorganização do ensino, concepção de alto mérito que encerra muitas medidas consignadas nesse projeto, por estarem em desacordo com o plano que ora apresenta, aplaude sinceramente outras que integram, a seu ver, ao atual projeto” (PESSANHA; SENNA; PENNA, 1903).

Durante a tramitação, o projeto do deputado Mello Franco foi preterido em favor do substitutivo apresentado pelo deputado Francisco Xavier de Almeida Rolim que, após discussão e debates, deu origem à Lei de n. 439. Com isso, o deputado Mello Franco pediu afastamento das discussões e não tomou parte nos debates. As discussões da Reforma de 1906 tiveram início no segundo semestre de 1903, foram interrompidas durante o ano de 1904, retornando à Câmara no segundo semestre de 1905. Em sua passagem pelo Senado, o Projeto, sob número 119, recebeu algumas emendas que foram aceitas pela Câmara.

Sugeri mudanças também no processo de formação do professorado, com a supressão de vários institutos e a criação de um estabelecimento modelo na Capital e, para o ensino primário sugeriu a decretação de quinze medidas, dentre as quais: remodelação das disciplinas, definição de programa, supressão de várias escolas injustificáveis, limite máximo de matrícula, supressão do feriado de quinta-feira, criação dos grupos escolares, etc. Nas discussões na Câmara, no ano de 1903, muitas emendas, muitos esclarecimentos e muitos elogios das diversas comissões à Comissão de Instrução Primária. No Senado, poucas emendas, muito elogio. Diferentemente do pensamento reinante nas discussões das duas primeiras reformas, nas quais a questão orçamentária era norteadora das medidas, para os deputados, como o padre Francisco Xavier de Almeida Rolim, a terceira reforma não poderia poupar, pois “sem dinheiro não se pode reformar” (ALMEIDA ROLIM, 1903, p. 328).

Ao levar o seu projeto à tribuna, o deputado Afrânio de Mello Franco assim iniciou o seu discurso:

o meu trabalho não foi senão, a falar com verdade, um trabalho de adaptação dos institutos congêneres do Estado de São Paulo, do Estado do Rio de Janeiro e dos países cultos, na parte que fosse aproveitável ao nosso meio e também uma adaptação da Lei n. 41[...] que na minha humilde opinião, de todas as referentes à matéria de instrução pública, ainda é a melhor do Estado (*Apoiados*) (MELLO FRANCO, 1903, p. 69).

Porém, analisando o resultado das reformas anteriores, o deputado Francisco Xavier de Almeida Rolim (1903, p. 340), destacou que “muitas reformas se tem operado improfícuas, antes só agravando mais e mais o estado da instrução pública, ficando sem solução o magno problema que preocupa todos os espíritos, estimula todos os patriotas, prende a atenção de todos os Governos”. A ineficácia das reformas se explicaria, na opinião do deputado, por que ainda não havia atacado os dois pontos principais: reforma dos métodos e dos mestres.

Outra diferença entre as reformas estava na preocupação em difundir a educação popular, configurada pelo tríplice aspecto da educação intelectual, física e moral, a todos, sem restrição geográficas, sociais ou culturais. Embasada nos princípios democráticos de universalização, Francisco Xavier de Almeida Rolim, defendeu que “não é necessário formar-se o cidadão unicamente em os grandes núcleos de população; é necessário igualmente formá-lo nos pontos mais remotos de Minas (*muito bem!*)” (1903, p. 320). Esse princípio ficou estabelecido no texto da Reforma no seu Art. 4º: “o

Governo empregará os esforços possíveis para a difusão do ensino em todos os núcleos de população”.

Como parte desse empreendimento, os deputados haviam pensado em criar “escolas primárias em todos os distritos administrativos, tanto nas sedes como das demais localidades onde o recenseamento demonstrar sua necessidade”, e, além disso, em “restaurar o ensino rural por parte do Estado”, pois, conforme reconheceu o deputado Francisco Xavier de Almeida Rolim, deixar as escolas rurais a cargo das municipalidades não contribuiria para o êxito da reforma (ALMEIDA ROLIM, 1905, p. 561). O deputado declarou que em 1899 havia sido contrário à supressão das escolas rurais e que sempre se declarou favorável ao seu restabelecimento pois acreditava que “nas democracias a difusão do ensino público é um grave e imperioso dever social” e que “a falta de instrução burlaria o grandioso lema da República – governo do povo pelo povo”. A difusão do ensino nas camadas populares, afirmou, concorreria para “o bem público, para o engrandecimento da pátria, para a felicidade coletiva”, visto que “quando as classes pobres saem de uma vergonhosa ignorância, as classes ricas porfiam ardentemente em se ilustrarem, afim de não perderem a sua superioridade”. Defendeu ainda que “os lavradores e operários precisavam mais, do que ninguém, da educação escolar para seus filhos”, pois, “forçados ao trabalho cotidiano para a custosa manutenção da família, deixavam seus filhos, abandonados no lar doméstico ou vagando pelas ruas com perigo de sua inocência e sacrifício de sua educação”. Assim, “almejando ver escolas em todos os recantos da querida Minas”, defendeu não somente a criação de escolas por todos os recantos como também a restauração das escolas rurais (ALMEIDA ROLIM, 1905, p. 561).

A Reforma de 1906 teve como objetivos constituir um bom professorado; estabelecer uma fiscalização mais rígida da escola; construir prédios adequados e mobiliário escolar conveniente ao ensino, instituir um método de ensino moderno e adequado à educação proposta. Em síntese, o que se propunha era a fundação da escola e a formação do professorado para fazer frente aos ideais republicanos. Sobre essa questão, esclareceu o deputado Francisco Xavier de Almeida Rolim:

O estabelecimento da República e do sufrágio universal, que é a sua base, deu à escola um caráter novo, impôs ao professor novos deveres. A escola primária não é unicamente local, comunal; é na mais alta acepção, uma instituição nacional, sobre a qual repousam os grande destinos da Pátria: não é mais simplesmente o lugar onde se adquirem algumas noções úteis para a

vida privada; é a fonte onde se vai beber, com os princípios da moral, o conhecimento de seus direitos e deveres para a vida pública; é a escola do civismo e do patriotismo. Em consequência, o papel do educador cresceu singularmente em importância igual à sua responsabilidade (ALMEIDA ROLIM, 1905, p. 562-3).

Como principais medidas no sentido de alcançar os objetivos da reforma foram criados os grupos escolares: planejados e construídos de acordo com os modernos princípios de racionalidade científica, higiene organização pedagógica³³; e criada também a escola normal modelo da Capital, destinada à formação de bons professores com notáveis qualidades pedagógicas indispensáveis ao magistério público.

3.10. As implicações da Reforma de 1906 no ensino noturno e rural

A terceira reforma republicana encerra o primeiro período da política educacional marcado pela grande retração nas iniciativas oficiais de criação de escolas noturnas e rurais. A preocupação com a democratização da educação popular e a natureza conciliatória da política do Presidente João Pinheiro poderiam justificar as medidas relativas a essas duas questões que estavam preocupando as autoridades locais, os setores industriais e também os moradores das regiões mais distantes nas zonas rurais: escola rural e noturna.

Nesse caso, com relação a essa polêmica, inaugurada nos anos finais do século XIX, o novo Regulamento da Instrução não somente recuou quanto à extinção das escolas rurais, como também incorporou a reivindicação dos deputados (Projeto n. 53) e dos representantes do setor industrial (escolas nas fábricas) convergindo ambas as reivindicações numa única decisão traduzida no Art. 19, do Decreto n. 1960, sob os seguintes termos: “poderão ser instituídas escolas rurais nos centros fabris e manufactureiros de população densa, a qual tenha um número de alunos não inferior ao

³³ As escolas primárias receberam a seguinte denominação: grupos escolares e escolas isoladas urbanas, distritais ou coloniais. As escolas urbanas seriam as estabelecidas dentro do perímetro das cidades ou vilas; as distritais, as estabelecidas dentro do perímetro da sede dos demais distritos administrativos; e as escolas coloniais, seriam as estabelecidas dentro das colônias. Para instalação das escolas foram estabelecidos o mínimo de quarenta alunos, nos distritos, e 45 nas cidades e vilas. Quanto à frequência legal, estabeleceu-se um mínimo de trinta alunos nas cidades ou vilas, de 25 nos distritos e de vinte alunos nas escolas colônias. Além disso, poderiam ser criadas aulas anexas aos grupos escolares, com objetivo de ministrar aulas profissionais aos alunos de ambos os sexos, por meio do ensino prático, “apropriados à sua idade e relativas ao ofício de hortelão, arboricultor e jardineiro”. Para essas aulas, o governo forneceria “aparelhamento, ferramentas, utensílios e matérias-primas”. (MINAS GERAIS, Regulamento do Decreto n. 1960, p. 15).

exigido para as escolas em sede do distrito”. Essa exigência era a de quarenta alunos para a instalação da escola e de 25 alunos frequentes para a sua manutenção.

A preocupação com a instrução primária dos operários, por meio das escolas noturnas, constou das preocupações do deputado Alonso Starling logo na retomada das discussões do Projeto n. 119, na Câmara, em 1905. Sobre a questão, o deputado ressaltou:

uma outra medida que se faz necessária urgentemente é o estabelecimento de escolas noturnas para operários; é uma medida que vai ser lembrada pela Comissão de Instrução Pública. Penso que devemos criar escolas noturnas para os operários, para esses homens que podem dispor das horas do dia para se entregarem à alimentação do espírito, eles que mal alimentam o corpo, porque os seus salários mal dão para isso (STARLING, 1905, p. 435).

Realmente, a preocupação com a “alimentação do espírito” constou das lembranças da Comissão que incorporou no texto da Reforma um dispositivo declarando que o governo promoveria, quando fosse possível, a criação de escolas noturnas onde se pudesse contar com a frequência mínima de trinta adultos. Essa medida, na verdade, não alterou do ponto de vista normativo ou de fato o quadro do ensino noturno e manteve o que já havia sido determinado nas legislações anteriores, que era a exigência da frequência de trinta alunos para a sua manutenção. Mas, a junção de ambas possibilitou o movimento de retomada das iniciativas de escolarização dos operários das fábricas nas escolas rurais e noturnas.

A repercussão fora imediata com o restabelecimento progressivo de diversas escolas de fábricas a partir de 1907, autorizadas pelo Presidente João Pinheiro da Silva³⁴. Nesse ano também foi autorizada a criação de uma escola noturna na cidade de Juiz de Fora³⁵. Apesar desse movimento inicial, até o final dessa década, não localizamos mais nenhum ato de criação ou restauração de escolas noturnas e os dados estatísticos, apresentados

³⁴Foram restabelecidas: pelo Decreto n. 2.092, de 20/09/1907, a cadeira mista da fábrica de tecidos de Santa Bárbara, pelo Decreto n. 2.093, de 20/09/1907: a cadeira mista da fábrica de tecidos de Beriberi; pelo Decreto n. 2.094, de 20/09/1907, a cadeira mista da fábrica de tecidos de S. Roberto; pelo Decreto n. 2.110, de 05/10/1907, a cadeira noturna da cidade de Diamantina; pelo Decreto n. 2.154, de 26/12/1907, a cadeira mista da fábrica de tecidos do Cassú, município de Uberaba. O Decreto n. 2.150, de 26/10/1907, criou uma cadeira de instrução mista noturna, na Fábrica de Cachoeira dos Macacos, município de Sete Lagoas; e o Decreto n. 2.155, de 20/09/1907, criou uma cadeira mista de instrução primária na fábrica de tecidos da Gabiroba, no município de Itabira (MINAS GERAIS, 1907, p. 202-203). No ano de 1908 também foram restabelecidas: pelo Decreto n. 2284, de 03/11/1908, a cadeira mista da Fábrica de Tecidos de Pitangui; pelo Decreto n. 2300, de 17/11/1908, a cadeira mista da fábrica de Curvelo; e pelo Decreto n. 2326, de 15/12/1908, a cadeira mista da Fábrica de Sete Lagoas (MINAS GERAIS, 1908, p.164-211).

³⁵ Criada pelo Decreto n. 1.994, de 20/03/1907. (MINAS GERAIS, 1907, p. 88)

nos relatórios anuais dos Secretários do Interior, não contabilizavam as escolas noturnas, com regularidade.

O período aqui analisado, como se pode ver, constituiu-se de uma série de medidas que limitaram o desenvolvimento e a expansão das iniciativas voltadas para a instrução primária dos trabalhadores mineiros. O movimento crescente de criação de escolas noturnas, no final do século XIX, ao ser interrompido drasticamente pela primeira reforma republicana do ensino público sob a argumentação de crise do Estado e de que essas escolas eram dispendiosas e não apresentavam resultados satisfatórios, contrapõe-se aos princípios e ideais democráticos de “esparramar” as luzes da instrução primária a todos os recantos do Estado mineiro. Medida não consensual no Congresso Mineiro, a extinção das escolas, tanto rurais quanto noturnas, destinadas aos trabalhadores, mobilizou diversos atores sociais imbuídos de esforços para reverter a situação; o que levou à proposição de mudanças por meio da criação de leis específicas voltadas aos setores mais atingidos pelas medidas restritivas desse período e, especialmente, levou à adoção de manobras políticas em defesa de um dos principais setores afetados: o setor têxtil, que desde o final do século XIX mantinha escolas diurnas e noturnas para os seus operários, como visto no capítulo anterior.

Entretanto, a despeito da pressão dos deputados, das municipalidades e da população, a situação somente começou a se modificar após a ascensão ao Governo de Minas, do Presidente João Pinheiro da Silva e do Secretário do Interior, Manoel Tomaz de Carvalho Britto, ambos políticos e proprietários de estabelecimentos industriais³⁶. A partir de então, tem-se um movimento, ainda bastante fraco, de retomada da expansão das escolas primárias noturnas. Por volta de 1911, como se verá adiante, o ensino noturno começa a receber um tratamento diferenciado na política educacional mineira, modificando-se e alcançando um novo lugar social.

³⁶ Analisando as reformas do ensino mineiro do período de final do século XIX até a década de vinte do século XX, Arroyo (1982) ressaltou que inicialmente o que a “moderna oligarquia” esperava era que a instrução primária contribuísse para a incorporação dos escravos e da massa de iletrados à sociedade e à economia; posteriormente, a preocupação não era mais com a integração da massa como cidadão, mas sim a sua incorporação como trabalhadores. Segundo o autor, existia uma grande contradição entre a educação para a cidadania e a educação para o trabalho, percebida pelo presidente João Pinheiro que, em vista disso, propôs a educação do “cidadão útil”. Entretanto, como já visto, o sujeito dessa preocupação não eram os adultos, mas, as crianças ou a infância desvalida e abandonada.

CAPÍTULO IV

NOVOS CONTORNOS PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA TERCEIRA DÉCADA REPUBLICANA

O objetivo deste capítulo é dar prosseguimento à análise da política educacional mineira empreendida por meio das reformas da instrução primária praticadas na terceira década republicana. Momento que pode ser considerado de fundamental importância na configuração de uma política que visou a atender à especificidade do público adulto, por meio de medidas específicas, tais como a criação de programas próprios para as escolas e grupos escolares noturnos; a definição de uma idade escolar para os alunos dos cursos noturnos e também a tentativa de se estabelecer a obrigatoriedade de frequência escolar para os analfabetos maiores de quatorze anos de idade. Além disso, tem-se nesse período a criação do primeiro grupo escolar noturno do Estado: o Grupo Escolar “Assis das Chagas”, em 1917. Nesse sentido, pode-se considerar a terceira década da Primeira República como uma das mais significativas para a história da educação de adultos em Minas, por evidenciar a formulação de uma política educacional, ao menos no plano enunciativo, bastante diferenciada em termos de atendimento aos sujeitos que frequentavam as escolas noturnas mineiras.

Como visto no capítulo anterior, as medidas implementadas pela Reforma de 1906 possibilitaram a retomada de diversas iniciativas de instrução primária desenvolvidas por meio de escolas noturnas após quase uma década de retração das iniciativas oficiais. As legislações produzidas a partir de 1910 permitiram uma série de mudanças significativas para o encaminhamento das políticas de educação do adulto mineiro. É razoável afirmar que as medidas, por meio de vários decretos, no interstício das reformas de 1906 e de 1920, tiveram um peso significativo para a história da educação de adultos. Uma das características desse período - que vai de 1910 até 1924 - é a racionalização da organização didático-administrativa da escola, denotada por meio da definição de tempos e espaços cada vez mais planejados e articulados, com vistas ao melhor aproveitamento do tempo escolar. Esse momento pode ser considerado como aquele em que a escola noturna é percebida como distinta da escola diurna, iniciando um processo gradual de construção de uma identidade mais definida para essa escola e para os seus frequentadores.

No alvorecer da nova década, o Decreto de n. 2.735, de 11 de janeiro de 1910, determinou algumas medidas de ordem administrativa para as escolas mineiras, dentre as quais, o início e término do ano letivo, os dias e horário escolares, a definição de parâmetros para se computar a frequência, bem como as condições de matrícula. Sobre essas condições, determinou-se no Art. 4º do citado Decreto que não seriam admitidos à matrícula das escolas diurnas os menores de sete anos, de ambos os sexos, e dela seriam excluídos os maiores de dezesseis anos de idade. No parágrafo único destacou que nas escolas mistas os alunos seriam excluídos da matrícula, tão logo completassem quatorze anos. Em termos de abrangência, a legislação ampliou o atendimento escolar em dois anos, de quatorze para dezesseis, mas, ao mesmo tempo, os cuidados relativos à moral e à preocupação com a convivência entre os sexos, na puberdade, implicaram na exclusão da matrícula dos maiores de quatorze anos, caso a escola fosse mista. O Decreto, porém, nada mencionou sobre as escolas noturnas, mas, mesmo ampliando a faixa etária dos cursos primários diurnos para dezesseis anos, não se obteve resultados significativos para os trabalhadores, visto não ser o recorte geracional o elemento principal de conformação da escola noturna.

Ao final do ano de 1910, o Secretário do Interior, Estevão Leite de Magalhães Pinto, em relatório apresentado ao Presidente do Estado, Sr. Dr. Wenceslau Braz Pereira Gomes, procedeu a uma avaliação do andamento da instrução primária mineira, desde a última reforma do ensino, destacando o seguinte: “Proseguiu sem desalento a obra de arraigação da reforma de 1906, atinente à instrução primária do Estado, e, mau grado as dificuldades naturalmente emergentes, sobretudo em época tempestuosa como a que atravessamos, folgo em registrar o progresso da empresa patriótica” (MAGALHÃES PINTO, 1910)

Apesar de afirmar o êxito da reforma, o Secretário reconheceu o “atraso” em que o Estado ainda se encontrava em comparação com os “povos mais cultos”:

Nem tudo está feito, entretanto. Não podemos descansar descuidados com as vantagens colhidas, que muito atrasados ainda somos e povos os mais cultos – entre os quais não se conhece quase o analfabetismo – não esmorecem um instante na porfia, só encarando os resultados conseguidos como estímulo a maiores cometimentos (MAGALHÃES PINTO, 1910).

Nesse sentido, a exemplo dos países cultos, o Secretário destacou que o Estado ainda precisava dar continuidade ao empreendimento iniciado pelos reformadores anteriores:

É mister muita tenacidade para que nada se perca do terreno conquistado e se prossiga no aperfeiçoamento da bela iniciativa que há de perpetuar na história de Minas Gerais o nome do benemérito Dr. João Pinheiro e do seu esforçado secretário, Dr. Carvalho de Britto (MAGALHÃES PINTO, 1910).

No ano seguinte, sob a presidência de Júlio Bueno Brandão, dando continuidade à obra dos seus predecessores o governo mineiro promoveu novas mudanças no ensino primário e normal. Diferentemente dos procedimentos anteriores, em que as reformas foram propostas a partir da avaliação e do reconhecimento da situação de precariedade do ensino, a proposição de se rever o regulamento vigente inseriu-se na discussão do orçamento para o exercício de 1911. Dessa forma, a Lei de n. 533, de 24 de setembro de 1910, no art. 19 das disposições transitórias autorizou ao Presidente do Estado:

a rever o regulamento de instrução primária e normal do Estado, ampliando as atribuições fiscalizadoras dos promotores de justiça, mediante retribuição, podendo criar a Caixa Escolar e reorganizar o serviço de inspeção técnica por forma a reduzir despesa¹. (MINAS GERAIS, 1910)

A necessidade de redução das despesas relativas ao ensino se justificava em vista desse ramo consumir a maior parcela da rubrica orçamentária prevista para a Secretaria do Interior, no ano de 1911². As discussões do orçamento foram realizadas com entusiasmo visto que a situação financeira era bastante promissora e o Estado vivia um momento de equilíbrio econômico, conforme destacou o deputado Bernardino de Senna Figueiredo:

a intensidade, o desenvolvimento e a expansão econômica que nós, brasileiros, com legítima ufania e natural orgulho, notamos no país inteiro, vão se irradiando em Minas Gerais, produzindo satisfatórios resultados e augurando para nós benéficos efeitos dentro em pouco. (*Apoiados. Muito bem!*) [...] observando de perto esse movimento de expansão, nós verificamos que, efetivamente, ele tem trazido aumento de despesa pública, sem, entretanto, aumentar-se a receita pública (SENNA FIGUEIREDO, 1910, p. 300).

¹ Sobre esse artigo, a redação inicial, apresentada como emenda pelos deputados Senna Figueiredo, João Lisboa, Nelson de Senna e Heitor de Souza, era a seguinte: O governo fica autorizado a rever o regulamento de instrução primária e normal do Estado, a fim de fazer as modificações que a disseminação do ensino, como o de melhor fiscalização, e do modo mais econômico para o Estado, podendo criar a “Caixa Escolar Oficial” subvencionada pelo Estado, e dar maiores atribuições aos promotores de justiça para fiscalizar o ensino nos municípios mediante módica gratificação (SENNA FIGUEIREDO, 1910, p. 312)

² A rubrica total de 23.266:594\$478 foi assim distribuída entre as três Secretarias: Secretaria do Interior, 10.905:151\$478; Secretaria das Finanças 9.167:183\$000; Secretaria de Agricultura, Indústria, Viação e Obras Públicas, 3.194:260\$000. Vale destacar que os recursos destinados ao ensino (primário, secundário e superior; ao pagamento de pessoal ligado à educação e à subvenção a particulares que desenvolviam ações nessa área) na rubrica da Secretaria do Interior e Justiça eram os maiores do orçamento. Isso porque apenas 1.558:560\$000, dos 10.905:151\$478 estavam destinados ao Legislativo e Executivo, e o restante, correspondente a 9.446.591\$478, pertencia ao ensino. (MINAS GERAIS, 1910, p.31)

Diante dessa situação era necessário rever as rubricas orçamentárias, modificando “algumas para mais outras para menos”, conforme explicitou o deputado (SENNA FIGUEIREDO, 1910, p. 300). Uma das preocupações dos legisladores, decorrentes “do movimento vertiginoso de progresso” do Estado, dizia respeito ao êxodo das populações rurais para as cidades e aos seus “inconvenientes”, que vinham provocando novas necessidades e levando ao aumento dos encargos públicos. Sobre essa situação, o deputado Senna Figueiredo, assim se pronunciou:

o abandono dos campos, por parte de muitas pessoas, em procura das cidades, seduzidas, fascinadas pelos empregos públicos, pela vida dos centros industriais e pelo conforto das povoações [...] reclama entre nós toda a atenção dos poderes públicos [...] que devem procurar tornar mais sedutora e mais atrativa a vida rural, de sorte a ser abraçada pelos pretendentes a empregos públicos, que nela encontrarão, sem dúvida, meios para melhorarem a sua situação e robustecerem a sua saúde e criar uma família feliz (SENNA FIGUEIREDO, 1910, p. 301).

Continuando sua reflexão, dizia que não adiantaria criar “medidas sociais” para impedir o aumento da burocracia se não fosse feita uma “educação conveniente do lavrador, do camponês”, afim de que eles encontrassem “o verdadeiro atrativo, o verdadeiro princípio de sua salvação e da salvação de sua família no trabalho” (SENNA FIGUEIREDO, 1910, p. 301). O trabalho, segundo o deputado, é que regeneraria “o nosso meio social, procurando levar para os campos os nossos patrícios que, atualmente, só anseiam viver nas cidades, colocados em empregos públicos” (SENNA FIGUEIREDO, 1910, p. 301). O êxodo prejudicaria não somente à saúde pública como também à vida econômica do Estado e, por conseguinte, à vida social, considerando que, a “aglomeração de operários, de pessoas de pequenos recursos nos centros populosos contribui [ria] para a degeneração e aniquilamento da raça e para a propagação de moléstias”, dentre as quais, a tuberculose. Mal que seria evitado, segundo o deputado, se “esses pobres homens” permanecessem ao “ar puro e oxigenado do campo que lhe tonifica o organismo e o de seus filhos”³ (SENNA FIGUEIREDO, 1910, p. 301). Para solucionar esses problemas, os legisladores cogitaram dificultar o

³ O deputado Senna Figueiredo tinha uma grande preocupação com as questões ligadas a saúde e teve participação efetiva nas discussões acerca da saúde pública, especialmente na cidade de Juiz de Fora, quando a Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora, criada em 1889, desenvolveu uma série de ações durante a primeira década da República articuladas pelos médicos com objetivo de “renovar a vida e as práticas sociais tornando-as mais higiênicas, saudáveis e modernas”. Consoante com outras iniciativas implementadas em todo o país, o discurso médico na cidade de Juiz de Fora voltou-se para as instituições escolares para as quais prescreveram medidas higiênicas e saudáveis relativas aos espaços, aos tempos e aos saberes, com destaque para a importância da educação física e das práticas corporais (CORREA VARGAS, 2008, p. 7). Sobre essa temática ver também GONDRA (2000).

acesso dos indivíduos aos cargos públicos e tentar coibir o uso abusivo de bebidas alcoólicas, elevando os impostos desses produtos.

As discussões relativas à instrução se inseriram num conjunto maior de temáticas, abordadas pela Câmara, tais como: impostos e taxas de diversos produtos; saneamento; subvenções a hospitais, asilos, liceus; vacinas; saúvas e formigas; despesas com pessoal das Secretarias; construção de estradas de rodagem; reorganização da Imprensa Oficial; etc. No caso da instrução pública, a necessidade era a de reduzir as despesas, o que foi levado a efeito com a regulamentação da Lei de n. 533, pelo Decreto de n. 3.191, de 09 de junho de 1911.

4.1. A construção de uma identidade para o ensino primário noturno

O Decreto de n. 3.191 foi a principal referência para a organização do ensino primário durante toda a segunda década do século XX, salvo algumas alterações nos programas e outras de ordem administrativa, implementadas posteriormente. Para a história da educação de adultos esse Decreto pode ser considerado um acontecimento de significativa relevância tendo em vista as medidas desencadeadas a partir de sua publicação.

De modo geral, dentre as medidas implementadas pelo citado Decreto tem-se: a manutenção da faixa etária escolar de sete a dezesseis anos de idade ficando, entretanto, a obrigatoriedade dentro do perímetro de um quilômetro para o sexo feminino e dois para o sexo masculino, exclusivamente para as crianças de ambos os sexos na faixa etária de sete a quatorze anos. Nesse caso, o limite de quatorze anos, marcado à obrigatoriedade, não importava na proibição de matrícula aos que estivessem acima dessa idade.

Quanto aos estabelecimentos de ensino, foram mantidas as denominações de grupos escolares; escolas isoladas (ou singulares); escolas rurais e escolas noturnas. A novidade foi a criação das escolas dominicais⁴ reservadas aos trabalhadores rurais, que “somente

⁴ A criação de escolas dominicais na França remonta da metade do século XVIII. As escolas eram de natureza exclusivamente religiosa e voltavam seus ensinamentos aos adolescentes e adultos, aprendizes e operários dos dois sexos, em continuidade ao trabalho desenvolvido pela Igreja católica. Podem ser

aos domingos e dias santificados comparecem nas povoações” (MINAS GERAIS, 1911, p 214). Outra questão que se apresentou também como novidade em termos de atendimento educacional aos trabalhadores rurais foi a criação das escolas ambulantes⁵. As escolas isoladas ou singulares foram classificadas em escolas isoladas urbanas, as situadas dentro do perímetro das cidades e vilas; e em escolas isoladas distritais, as localizadas dentro das sedes dos distritos. As escolas rurais eram as localizadas dentro dos povoados; e as escolas coloniais, no interior das colônias. Poderia ainda haver as escolas singulares agrupadas. Os grupos escolares receberam uma nova classificação de acordo com a sua localização: grupo escolar da Capital e grupos escolares urbanos e distritais.

O Decreto criou o ensino complementar de “caráter acentuadamente profissional” para ampliar e integrar o ensino primário, facultada a matrícula aos alunos maiores de quatorze anos que estivessem no quarto ano do curso primário e aos menores de dezoito anos que já tivessem concluído o quarto ano primário. Foram criadas duas modalidades de curso: o agrícola e o industrial⁶. Sendo o primeiro ministrado anexo aos grupos escolares “nas zonas em que as terras forem mais produtivas”; e o industrial “nos grandes centros populosos do Estado” (MINAS GERAIS, 1911, p. 294-250).

Na avaliação do Secretário do Interior, Delfim Moreira da Costa Ribeiro, com o novo regulamento “poucas modificações foram introduzidas no aparelho escolar”, mas necessárias visto que “a obra da educação não pode ser imutável e intangível, principalmente num Estado como o de Minas Gerais, que sofre presentemente o

consideradas as primeiras experiências denominadas “*salles d’asile*” do século XVI, encontradas primeiramente na Itália. Poderiam ser escolas somente de rapazes ou de moças que se reuniam em assembléia aos domingos sob a presidência de um membro de mais idade, mais instruído, mais exemplar da comunidade. O objetivo dessas escolas era impedir as desordens: “Lès désordres qu’elle empêche sont les jeux excessifs, les danses, les débauches, la fréquentation des cabarets, les dissolutions soit publique, soit particulières, qui sont d’autant plus criminelles que l’on devrait sanctifier ces jour par de saintes et pieuses action. Les biens qu’elle procure sont qu’elle retire de ces désordres et qu’elle éloigne des jeux et des compagnies dangereuses”. “As desordens que ela impede são os jogos excessivos, as danças, os vícios, a frequência aos *cabarets*, as dissoluções quer públicas, quer particulares, que são ainda mais criminosas que deveria se santificar esses dias para os santos e ações piedosas. Os bens que ela procura são retirá-los [os operários] dessas desordens e afastá-los dos jogos e das companhias perigosas”) (Tradução nossa) (CHEVALIER, 1867).

⁵ O Decreto de n. 6.989, de 22/09/1925, aprovou as instruções para funcionamento dessas escolas.

⁶ Para autorizar o funcionamento dos cursos, o município deveria auxiliar o Governo com terrenos para instalação dos campos de cultura e com quatro contos de réis em dinheiro. Os cursos teriam duas cadeiras, sendo: no agrícola: 1ª cadeira – física, química, história natural e agronomia; 2ª cadeira – trabalhos manuais, desenho e escrituração mercantil. No curso industrial: 1ª cadeira – trabalhos manuais e desenho; 2ª cadeira: física, química, história natural, agronomia e escrituração mercantil. Em ambos, poderiam ser criadas mais duas cadeiras, uma de eletricidade prática e outra de música. As matrículas seriam de trinta alunos, com exigência de frequência de quinze alunos (MINAS GERAIS, 1911, p.249-250).

impulso promissor de um denso movimento progressivo em todas as manifestações da atividade humana” (RIBEIRO, 1911, p. 30). As mudanças se justificavam, portanto, pelas próprias características do Estado, que estava em franco desenvolvimento.

As determinações relativas à criação das escolas noturnas sofreram algumas alterações em relação à legislação anterior, dando início a uma melhor definição sobre os sujeitos aos quais essas se destinavam. Os cursos noturnos teriam a duração de quatro anos e, nesse caso, uma das grandes novidades foi a especificação do gênero do sujeito da escola noturna. Para isso, o art. 166 do Decreto de n. 3191 estabeleceu o seguinte:

O governo promoverá, quando for possível, a criação de escolas noturnas para o sexo masculino, nos lugares em que se possa contar com a frequência mínima de trinta adultos; e poderá incumbir aos respectivos professores da tarefa de organizar as escolas dominicais com elementos tirados dentre os trabalhadores rurais, os quais somente aos domingos e dias santificados comparecem nas povoações (MINAS GERAIS, 1911, p. 214).

A exigência relativa à frequência não foi alterada, mas restringiu-se a criação das escolas noturnas ao público masculino. Prosseguindo na construção identitária do público das escolas primárias noturnas tem-se pela primeira vez a definição do recorte geracional específico dos alunos. Assim, a partir do prescrito no art. 219 podemos avançar um pouco mais nessa definição. Diz o citado artigo: “é vedada a matrícula: aos menores de dezesseis e aos maiores de quarenta nas escolas noturnas e dominicais” (Idem, p 214). Com mais essa medida pode-se dizer que o perfil do aluno da escola noturna estava definido: homens, com idades variando entre dezesseis e quarenta anos.

Outra medida de grande importância para a definição da identidade da escola noturna e, bem assim, da identidade de seus alunos foi o estabelecimento de um programa específico para as escolas, tendo como referência o programa dos grupos escolares, que era o mais completo⁷. Dessa forma, nas escolas singulares, urbanas e distritais, as matérias deveriam ser simplificadas e adaptadas ao ensino simultâneo de muitas classes. Nas escolas rurais, nas noturnas e dominicais, ainda mais simplificadas, ou seja, as matérias de ensino se reduziriam ao mínimo de conhecimentos possíveis aos trabalhadores. O Regulamento previu ainda, segundo o Secretário do Interior, Delfim Moreira da Costa Ribeiro, a possibilidade de “revisão constante e periódica dos

⁷ Uma abordagem específica sobre os programas será realizada em outra seção deste trabalho.

programas de ensino, medida esta muito salutar, atenta à constante evolução do ensino” (RIBEIRO, 1912, p. 59)

Para Delfim Moreira a prescrição relativa aos programas carecia ser mais bem esclarecida, ou seja, era preciso definir o que poderia se entender por “simplificado” ou “ainda mais simplificado”. Como isso, essa demanda levou à elaboração de novos programas, aprovados pelo Decreto de n. 3405, de 15/01/1912. Sobre esses, o Secretário afirmou:

Antes do decreto de 15 de janeiro de 1912, o programa de ensino primário era uniforme para os grupos escolares e escolas isoladas, urbanas, distritais e rurais. [...] O decreto citado modificou essa situação, estabelecendo programas diferentes para os grupos, escolas isoladas, urbanas e distritais, escolas rurais e escolas noturnas. Ficou mais simplificado o programa das escolas isoladas e o dos grupos sofreu pequenas alterações (RIBEIRO, 1912, p. 58)

O citado Decreto não somente estabeleceu um programa específico para cada tipo de escola como também ofereceu orientações relativas ao ensino de cada matéria ao longo de cada semestre, promovendo uma racionalização do uso do tempo escolar projetado sobre um quadro de distribuição das matérias e dos horários durante a semana, como veremos, posteriormente.

Provavelmente, a lógica subjacente a essa nova organização fosse a de “atender principalmente ao máximo aproveitamento em mínimo tempo”, conforme se expressou o Secretário do Interior, Delfim Moreira da Costa Ribeiro, em 1913, ao propor um programa de ensino diferenciado, em caráter provisório, para a escola isolada noturna, para adultos do sexo feminino, existente na Capital mineira. O reconhecimento de que a organização e o programa do curso noturno não poderiam ser os mesmos estabelecidos para as escolas primárias diurnas, acabou demonstrando mais uma preocupação com o uso do tempo de forma racional do que uma preocupação de natureza “didática”. Por se tratar de adultos não haveria necessidade de um programa muito extenso, conforme se pronunciou o Secretário:

considerando que o grau de conhecimento a se transmitirem deve ser apoucado, restringe as matérias do programa “ao ensino da leitura e escrita, língua pátria e contabilidade prática, noções geográficas e históricas sobre Minas e Brasil, [além de] rudimentos de instrução moral e cívica e higiene”. (RIBEIRO, 1913).

Aos adultos bastaria um ensino que lhes proporcionasse apenas os rudimentos do saber e, para isso, não seria necessário um programa muito extenso. Essa opinião parecia não ser distinta do que se pensava à época, e, pelo que se pode inferir, a elaboração desse programa, utilizado de forma experimental, exclusivamente, na Capital fazia parte da preocupação do Secretário de definir melhor o significado de “programa simplificado” para as escolas singulares.

Seguindo lógica semelhante, as alterações dos programas de ensino empreendidas pelo novo Secretário do Interior, Dr. Américo Ferreira Lopes também estavam relacionadas à noção de programa simplificado, conforme ele mesmo explicitou, em 1915:

No curso de quatro anos estão compreendidas as matérias enumeradas no artigo 270, que são as mesmas para os preditos estabelecimentos, simplificando-se os programas nas escolas singulares, em obediência ao artigo 281 [do decreto 3191]. Esta simplificação racional está a exigir que se lhe tracem limites mais exatos e restritos e é o que pretendo provocar na revisão do programa, perante o Conselho Superior de Instrução, afastando os inconvenientes do excesso de esforço do professor e do acúmulo de matérias para o aluno (LOPES, 1915).

Colocando em prática essa proposição, promoveu um processo democrático de consulta aos agentes envolvidos no processo educativo, como se pode constatar na sua fala:

Para tal fim, fiz consultar a opinião dos professores, diretores de grupos e inspetores, convidando-os a se pronunciarem a respeito. Colhidas as necessárias informações, foram elas submetidas ao estudo dos membros da comissão composta dos senhores professores A. Joviano, José Rangel e Antônio Afonso de Moraes, que têm em preparo o parecer, que será oportunamente discutido (LOPES, 1915).

Diante dessa situação, uma nova alteração nos programas do ensino mineiro ocorreu por ocasião da publicação do Decreto de n. 4508, de 19/01/1916, que aprovou o programa de ensino das escolas singulares, distritais, urbanas e noturnas do Estado. Nesse caso, embora o curso noturno continuasse com quatro anos de duração, a orientação relativa ao programa e ao quadro de horários era a de que fosse seguido “tanto quanto possível, o programa das escolas singulares, suprimindo o que não lhes [fosse] aplicável” (MINAS GERAIS, 1916, p. 86).

4.2. O primeiro grupo escolar noturno do Estado e a especificação dos programas de ensino

Uma das grandes novidades dessa década foi a criação, de acordo com o Decreto de n. 4726, de 1917, do primeiro grupo escolar noturno do estado de Minas Gerais, especialmente para atender aos operários da Capital: o Grupo Escolar Assis das Chagas⁸. Com a criação de um grupo escolar noturno, a Secretaria do Interior determinou novas mudanças nos programas, o que foi feito por meio do Decreto n. 4930, de 06 de fevereiro de 1918, que estabeleceu um programa específico para o Grupo Escolar “Assis das Chagas” e outro para as escolas primárias isoladas noturnas e dominicais. O curso primário do Grupo Escolar noturno teria a duração de quatro anos, e as escolas isoladas noturnas, de dois anos. O Decreto estabeleceu também o horário de funcionamento das aulas noturnas, de 19 às 21 horas (MINAS GERAIS, 1918, p. 113).

⁸ O Grupo Escolar “Assis das Chagas” recebeu essa denominação em homenagem ao advogado e professor Dr. Francisco Assis das Chagas Rezende. Natural de Oliveira (MG), nasceu em 1879 e faleceu no dia 19 de janeiro de 1916, aos 37 anos de idade, deixando esposa e quatro filhos pequenos. Era formado em Ciências Jurídicas e Sociais e militou por muito tempo no jornalismo mineiro e paulista. Advogou algum tempo em Oliveira, sendo o primeiro diretor do grupo escolar “Francisco Fernandes”, posto que deixou para exercer o cargo de Secretário da prefeitura de Belo Horizonte, desistindo de sua nomeação de promotor do município de Caldas. Foi escolhido pelo Presidente Delfim Moreira para assumir o cargo de Diretor da Secretaria do Interior, além de membro do Conselho Superior de Instrução Pública, em 1915 (GAZETA DE MINAS, 1916). Em Belo Horizonte foi sócio fundador e membro do Conselho Fiscal da Caixa Escolar “Thomaz Brandão”, do Grupo Escolar Cesário Alvim - 3º Grupo. Essa homenagem, que se deu em virtude do reconhecimento de sua importância para a educação mineira, foi assim publicada, no jornal oficial “Minas Gerais”: “O Secretário do Interior do Estado de Minas Gerais, de conformidade com o art. 4º, nº 26, do regulamento expedido com o decreto nº 3191, de 09 de junho de 1911, e em atenção aos inestimáveis serviços prestados à instrução em Minas, pelo pranteado Dr. Francisco Assis das Chagas Rezende, na cidade de Oliveira e, mais tarde, na diretoria da Secretaria do Interior, resolve dar ao grupo noturno da Capital a denominação de Grupo Escolar “Assis das Chagas” A morte do bacharel provocou um sentimento de tristeza na sua cidade natal e, por vários dias foi lembrada no jornal local. Podemos inferir sua importância pelo número de homenagens prestadas e pela forma com que a ele se dirigiam os amigos. O trecho que segue foi publicado na “Gazeta de Minas”, junto ao comunicado de seu falecimento: “Ontem, era a esperança que nos afagava, ao vermos caminhar para o pináculo da glória o mineiro ilustre, o grande amigo desta terra que lhe deve serviços de alta valia e que muito ainda esperava dele, hoje a desilusão, que tudo entorpece; a abater-nos o espírito com a contemplação desse quadro tristíssimo em que se nos depara Assis das Chagas, corpo gélido, mãos hirtas sobre o peito imóvel, ele, o herói de tantas lutas pelo bem, o lidador de tantas justas em prol do seu berço amado, cujas conquistas muito nobilitaram o talento da escola, a têmpera rija, o caráter adamantino e a admirável capacidade de trabalho do ex-diretor da Secretaria do Interior. [...] A lição desse homem ilustre, na remodelação do ensino primário, a princípio circunscrita a esta cidade em cujo Grupo Escolar ficaram traços inapagáveis da sua firme orientação pedagógica e de apreciáveis qualidades de administrador extraordinário, estendeu-se depois, a todo o Estado, vendo-se nele, desde sua entrada para o cargo que ultimamente exercia, o desejo vivo e constante de promover o maior desenvolvimento possível do ensino, para o que não poupava sacrifícios” (GAZETA DE MINAS, 1916, p. 1).

Como se pode perceber, os programas de ensino assumiram um lugar de destaque na produção da política educacional, a partir de então. Praticamente todos os dispositivos legais relativos ao ensino nessa década foram produzidos para alterar os programas, seja para diferenciá-los, para simplificá-los ou para a incorporação de novas matérias. Acredito que essa profusão de programas estava relacionada à criação do Conselho Superior de Instrução⁹, previsto no art. 2º do Decreto de n. 3191 como um órgão administrativo subordinado à Secretaria do Interior. Caberia ao Secretário encarregar o Conselho “da elaboração de projetos de regulamentos, regimentos e instruções que devam ser expedidos pelo Governo, assim como o estudo de questões e assuntos referentes ao ensino público” (MINAS GERAIS, 1911, p.168). Dentre essas atribuições estavam previstas: “aprovar, elaborar ou rever programas das escolas primárias” (MINAS GERAIS, 1911, p. 175). Nesse aspecto, pode-se afirmar que o trabalho do Conselho foi considerável, tendo em vista que em sete anos foram elaboradas quatro propostas distintas de programas de ensino para cada tipo de escola: grupos escolares, escolas isoladas diurnas e escolas noturnas/ambulantes e, após 1917, um programa para o grupo escolar noturno.

Enquanto o Governo se esmerava na produção de programas de ensino e se preocupava com a especificidade dos cursos noturnos, o número de escolas aumentava progressivamente, nesse período, e os dados estatísticos já davam indicativos da existência dessas escolas, constando, inclusive, dos relatórios oficiais, como no Relatório do Secretário do Interior, Américo Ferreira Lopes, em 1914. De acordo com o Secretário, a situação era a seguinte:

para o ensino primário de adultos, segundo o dispositivo do artigo 166 do Regulamento Geral da Instrução [de 1911], foram já estabelecidas no Estado treze escolas noturnas. Destas, no primeiro semestre, funcionaram apenas dez, com a matrícula de 1300 alunos e a frequência de 496. No segundo semestre, em que todas se abriram, elevou-se a matrícula a 1340 e a frequência a 700 (LOPES, 1914, p. 33)

De acordo com essas informações tem-se que as dez escolas que funcionaram no primeiro semestre de 1914 alcançaram a proporção de quase cinquenta alunos por escola, tendo a frequência chegado a cerca de 38%. Embora essa frequência pudesse ser

⁹ O Conselho Superior seria composto por sete membros: o Secretário do Estado dos Negócios do Interior e o Diretor da Secretaria do Interior (membros natos); membros nomeados: um professor da Escola Normal da Capital; o reitor ou um professor do Gynasio Mineiro; um professor primário ou um diretor de grupo; um inspetor regional e um professor particular. Os mandatos eram de quatro anos sem direito a recondução. (MINAS GERAIS, 1911, p. 173).

considerada baixa, o número de alunos por escola era superior ao mínimo exigido, que era de trinta. Isso pode ser um indicativo forte de que a demanda atendida pelas escolas era significativa e de que havia grande interesse por parte dos operários. No segundo semestre, os dados foram mais significativos, pois o percentual de frequência foi de 52%, na razão de 53 alunos por escola. Normalmente, o que se via no segundo semestre era uma forte redução na frequência de todas as escolas, e foi o que também ocorreu nas escolas noturnas mineiras.

Os dados apresentados no anuário estatístico “Vida Escolar”, de 1917, permitem avaliar o aumento no número de escolas noturnas: de treze em 1914, para vinte em 1915 e 25 em 1916. Quanto à matrícula nas escolas noturnas, o anuário somente apresentou dados relativos ao primeiro semestre de 1915. Sobre esses, informou: “o grupo noturno, feminino, instalado na Capital, e as dezenove escolas noturnas que o Estado mantém em diversas localidades, destinadas ao ensino de adultos, matricularam no 1º semestre de 1915, 1928 alunos. Foram frequentes 1003 alunos”. O que corresponde a uma frequência de 52% do total de matrículas. (MINAS GERAIS, 1917, p.4).

Esses dados podem confirmar a avaliação do Secretário Américo Ferreira Lopes acerca do ensino nos anos finais que antecederam à Reforma de 1920. Foram anos marcados pela insegurança ocasionada pelo conflito mundial da Primeira Guerra, como ele reconheceu no Relatório encaminhado ao Presidente Delfim Moreira:

Nenhum período governamental excedeu em dificuldades o quadriênio que se iniciou a 7 de setembro de 1914 e que vos coube presidir. Basta atentar às fontes principais da nossa receita para se ter de pronto idéia do cuidado que a administração exigia e de quantas apreensões e incertezas se desenhavam ao administrador como ameaças capazes de produzir o desalento. Receitas previstas, mas incertas, crédito retraído, serviços permanentes a custear, outros a exigirem desenvolvimentos, compromissos urgentes e cuja satisfação não poderia ser retardada, não constituem, por certo, quadro animador para quem recebera o encargo pesado de governar nosso Estado. (LOPES, 1917, p. 4)

Entretanto, a despeito de todas as dificuldades enfrentadas, Américo Lopes destacou que não houve descuido em relação ao ensino mineiro por parte da administração pública:

A restrição que nos foi imposta pelas circunstâncias do momento, não atingiu o ensino; apesar de grandes sacrifícios têm sido ele mantido tal qual o possuíamos em quadras mais folgadas. Se não temos podido aperfeiçoá-lo, também é certo que, a pretexto de economias, não o temos relegado para plano secundário. Nem de outro modo se compreenderia a ação do governo,

sabido, como é, que o nosso aperfeiçoamento depende essencialmente da difusão prodiga e ilimitada das letras (LOPES, 1917, p. 49).

Os dados apresentados em relatório pelo Secretário Américo Lopes, relativos ao ano 1916, quanto ao número de estabelecimentos de ensino e de matrículas, constam das TAB. 2 e 4, respectivamente. No ano seguinte, o seu sucessor, Secretário José Vieira Marques, também apresentou as informações concernentes ao ensino primário, conforme se pode ver nas TAB. 3 e 5, relativas ao ano de 1917.

Sobre o número de escolas estaduais existentes no Estado, em 1916, os dados informavam o seguinte:

TABELA 2
Número de escolas estaduais em Minas Gerais no ano de 1916

1º SEMESTRE			2º SEMESTRE		
Tipo	Total	Cadeiras	Tipo	Total	Cadeiras
Grupos escolares	111	717	Grupos escolares	113	727
Grupos distritais	20	86	Grupos distritais	23	100
Escolas urbanas isoladas	283	..	Escolas urbanas isoladas	290	..
Escolas distritais	862	..	Escolas distritais	877	..
Escolas rurais	320	..	Escolas rurais	335	..
Escolas noturnas	25	..	Escolas noturnas	26	..
Total de estabelecimentos	1621	..	Total de estabelecimentos	1664	..

Fonte: LOPES, 1917, p. 49

Além das escolas estaduais, o Secretário Américo Lopes informou também que funcionaram no Estado, no ano de 1916,

513 escolas municipais e 711 particulares, tendo aquelas, matriculado 22.976 alunos e estas, 20.977 alunos. A soma da matrícula dos grupos e escolas que funcionaram no 2º. Semestre, com a das escolas municipais e das particulares, atingiu o total de 205.268 alunos, que receberam instrução no ano passado (LOPES, 1917, p. 49).

As informações relativas ao número de estabelecimentos existentes ano de 1917 foram as seguintes:

TABELA 3
Número de escolas estaduais em Minas Gerais - 1917

1º SEMESTRE			2º SEMESTRE		
Tipo	Total	Cadeiras	Tipo	Total	Cadeiras
Grupos escolares	118	755	Grupos escolares	122	803
Grupos distritais	25	108	Grupos distritais	25	144
Escolas urbanas isoladas	281	..	Escolas urbanas isoladas	275	..
Escolas distritais	873	..	Escolas distritais	869	..
Escolas rurais	345	..	Escolas rurais	368	..
Escolas noturnas	26	..	Escolas noturnas	26	..
Total de estabelecimentos	1668	..	Total de estabelecimentos	1685	..

Fonte: MARQUES, 1918, p.46

Quanto às demais escolas, o Secretário José Vieira Marques apresentou os seguintes dados, relativos ao ano de 1917:

funcionaram ainda 570 escolas municipais e 777 particulares, aquelas com uma matrícula de 23.482 alunos e estas com a de 22.088. Receberam assim instrução em Minas no ano findo, 212.795 alunos contra 205.268 que estiveram matriculados em 1916 (MARQUES, 1918, p. 41).

Comparando as informações sobre o número de escolas estaduais (TAB. 2 e TAB. 3), percebe-se que houve um aumento quantitativo, totalizando dezessete novos estabelecimentos, ao final de 1916; e 43 novos estabelecimentos ao final de 1917. Vale destacar que os dados do final de 1916 não coincidem com os dados iniciais do ano de 1917, como seria esperado, apresentando uma diferença de quatro estabelecimentos. Mas, no geral, se considerarmos o número de estabelecimentos ao final de cada ano, percebe-se que a variação foi de apenas 21 estabelecimentos a mais.

Percebe-se ainda um crescimento maior do número de cadeiras dos grupos escolares, tendo, porém as escolas noturnas a menor variação nesse sentido. No decorrer do ano de 1917, o número de escolas noturnas não se alterou, mantendo a mesma quantidade com que encerrou o ano anterior, que foi de 26 escolas. Vale destacar também que a partir de 1917 entrou para a estatística o grupo escolar noturno, que se encontra incorporado ao total de 118 grupos escolares. A redução do número de escolas urbanas isoladas provavelmente se justifique pela construção de novos grupos escolares ou pela ampliação do número de cadeiras dos já existentes.

Quanto às matrículas, foram apresentados os dados seguintes sobre o ano de 1916:

TABELA 4
Matrícula e frequência nas escolas estaduais de Minas Gerais - 1916

1º SEMESTRE			2º SEMESTRE		
Tipo	Matriculados	Freq. legal	Tipo	Matriculados	Freq. legal
Grupos Urbanos	44.057	25.745	Grupos Urbanos	47.851	28.661
Grupos Distritais	5.062	...	Grupos Distritais	6.477	3.757
Escolas urbanas	21.653	...	Escolas urbanas	24.104	14.867
Escolas distritais	53.978	35.968	Escolas distritais	58.893	36.225
Escolas rurais	19.133	12.031	Escolas rurais	21.420	12.006
Escolas noturnas	2.174	1.215	Escolas noturnas	2.570	1.183
Total de alunos	146.057	97.748	Total de alunos	161.315	94.699
Frequência: 66,92%			Frequência: 58,70%		

Fonte: LOPES, 1917, p.49

O número de alunos das escolas noturnas considerados infrequentes era bem elevado, chegando a 959 no primeiro semestre de 1916, correspondendo a 55,9% dos alunos matriculados; e 1387 no segundo semestre, o que correspondia a 46 % dos matriculados. Apesar da variação percentual ser menor no segundo semestre, em termos absolutos o número de alunos infrequente foi bem maior do que o do início do ano.

TABELA 5
Matrícula e frequência nas Escolas Estaduais de Minas Gerais - 1917

1º SEMESTRE DE 1917			2º SEMESTRE DE 1917		
Tipo	Matric.	Freq Legal	Tipo	Matric.	Freq Legal
Grupos Escolares	46.857	30.932	Grupos Escolares	52.626	30.681
Grupos distritais	6.453	4.071	Grupos distritais	7.054	3.867
Escolas urbanas isoladas	20.861	14.427	Escolas urbanas isoladas	22.384	13.956
Escolas distritais	53.790	34.638	Escolas distritais	58.229	34.204
Escolas rurais	21.194	12.459	Escolas rurais	24.886	13.376
Escolas noturnas	2.013	1.203	Escolas noturnas	2.376	1.094
Total de alumnos	151.168	97.730	Total de alumnos	167.225	97.358
% de frequência 64,64			% de frequência 58,21		

Fonte: MARQUES, 1918 p.46

Novamente pode-se perceber uma taxa de frequência às escolas noturnas bem inferior à taxa geral, ficando em torno de 59,8% no primeiro semestre, e 46 % no segundo. O que corresponde a 810 alunos faltosos no primeiro semestre e 1282 no segundo semestre, podendo esse ser considerado um número relativamente alto. O número elevado de

faltosos no 2º semestre corresponde ao fenômeno que se observava constantemente nas demais escolas do Estado, não sendo característica do ensino noturno. Em relação ao ano anterior, tem-se uma taxa de infreqüência bem próxima, tanto no primeiro quanto no segundo semestre.

Os dados computados das escolas municipais e particulares não se apresentavam discriminados em relação ao turno em que funcionavam as aulas, o que pode nos levar a entender que o número de escolas noturnas pode ser superior ao apresentado, considerando que municipalidades e particulares também mantinham escolas dessa natureza.

Após a análise dos dados relativos ao ano de 1918 o Secretário José Vieira Marques fez uma avaliação quanto ao desenvolvimento do ensino no Estado:

Os grupos em geral vão correspondendo plenamente aos intuitos da sua criação e contribuindo eficientemente para a disseminação e aperfeiçoamento do ensino; nas escolas isoladas, porém, que precisam, aliás, ser multiplicadas e levadas as zonas e recantos de população insuficiente para o funcionamento de grupos, nas quais não há atrativos e o professorado é menos hábil e solícito, o ensino primário está pedindo uma fiscalização mais perfeita para ser melhor praticado (MARQUES, 1918, p. 41)

Dentre as atribuições do Secretário do Interior, enquanto “auxiliar direto do Presidente”, José Vieira poderia propor “a criação, supressão e transferência de cadeiras; criação de grupos escolares e escolas normais” (MINAS GERAIS, 1911, p. 168). Nesse sentido, ao avaliar o desenvolvimento do ensino noturno no Estado e fazendo uso de suas atribuições fez a seguinte recomendação:

as escolas e cursos noturnos, organizados, especialmente em benefício dos operários e das pessoas cujas ocupações não lhes permitem frequentar as aulas diurnas, não têm dado infelizmente resultados satisfatórios e não devem por isso ser criados e mantidos senão nos centros industriais, no meio de densa população operária. O Estado manteve durante o ano de 1917 um grupo e 26 escolas noturnas (MARQUES, 1918, p. 44)

Embora tenhamos percebido o movimento ascendente em relação ao número de escolas noturnas e a manutenção de um percentual de freqüência um pouco inferior ao do ensino diurno, na avaliação do Secretário os resultados não eram satisfatórios e, por isso, não seria produtiva a criação ou manutenção de escolas dessa natureza. Diferentemente do que propôs para o ensino diurno – fiscalização mais efetiva - o ensino noturno fora, novamente, objeto de medidas restritivas e, provavelmente em

função dessa recomendação, não houve nenhum ato de criação de escolas noturnas no ano de 1918; e no ano de 1919, somente foram realizadas duas transferências de escolas noturnas¹⁰. Somente a partir de 1920 foram criadas novas escolas noturnas e no ano de 1926, o Governo mineiro autorizou a criação do segundo grupo escolar noturno do Estado, na cidade de Juiz de Fora, denominado Grupo Escolar “Estevam de Oliveira”¹¹.

4.3. A obrigatoriedade escolar em questão: a Reforma de 1920

A Mensagem do presidente Arthur da Silva Bernardes ao Congresso Mineiro nos permite ter uma idéia do lugar social conferido à educação das camadas populares no início da década de 1920¹². Proclamada como “o problema vital, o máximo problema da nacionalidade”, advogava que era preciso concentrar todos os esforços para fazer “desaparecer o lamentável, o vergonhoso contraste entre a opulência, as pompas, a grandeza do território e a miséria, a pequenez, a desconsolada fraqueza do homem que o habita”. Para o Presidente, enquanto houvesse “um número inconfessável de analfabetos”, Minas estaria “cancerada nas fontes da vida, irremediavelmente perdida a concorrência com os outros povos, incapaz de surtos progressistas, chumbada aos preconceitos e à rotina pelo peso morto do obscurantismo de seus filhos” (BERNARDES, 1920, p. 30, 31).

Como de costume, apresentou aos legisladores os números que o espantavam e que demandavam medidas com vista a solucionar a situação “vergonhosa” na qual o Estado se encontrava. Assim, numa breve síntese apresentou ao Congresso Mineiro alguns números relativos à situação do ensino primário no Estado, dos quais foram extraídos os seguintes, na TAB. 6:

¹⁰ Para tal constatação, procedemos a uma análise da legislação no período. De acordo com o Decreto de n. 5149, de 13/02/1919, foi transferida para o Bairro Gordo, na cidade de Pomba, a escola noturna da mesma cidade, convertida em mista; com o Decreto de n. 5.167, de 09/04/1919, foi transferida para a cidade de Sabará, como noturna, a escola rural do sexo masculino do Bairro Cândido Ribeiro, município de Santa Rita de Sapucahy. (MINAS GERAIS, 1919, p. 21 e p. 34)

¹¹ Criado pelo Decreto de n. 7432, de 21/12/1926 (MINAS GERAIS, 1926, p. 1023). Sobre a história desse Grupo Escolar cf. COHN (2005).

¹² As expressões “educação popular” ou “ensino popular” foram de uso corrente durante as discussões do projeto que originou a Lei de n. 800, para se referir à educação dos trabalhadores ou dos pobres.

TABELA 6
Escolas estaduais em Minas Gerais - 1919

1º SEMESTRE		2º SEMESTRE	
Tipo	Total	Tipo	Total
Grupos escolares	127	Grupos escolares	131
Grupos distritais	30	Grupos distritais	31
Escolas urbanas isoladas	232	Escolas urbanas isoladas	234
Escolas distritais	823	Escolas distritais	815
Escolas rurais	374	Escolas rurais	401
Escolas noturnas	26	Escolas noturnas	27*
Total de estabelecimentos	1612	Total de estabelecimentos	1639

Fonte: BERNARDES, 1920, p. 34. Nota: * a diferença refere-se à escola rural transformada em noturna, em Sabará.

Como se pode perceber, a variação do número de estabelecimentos, com exceção das escolas rurais, foi baixa ao longo do ano. Em relação aos dados apresentados em 1917 tem-se que o aumento na quantidade de grupos escolares, por exemplo, foi de apenas 24 em dois anos. A quantidade de escolas noturnas, provavelmente em função das recomendações do Secretário anterior, permaneceu sem alteração ao longo de dois anos, mantendo-se o número de apenas 26 estabelecimentos. Ainda, conforme dados apresentados por Arthur Bernardes, a matrícula geral naquele ano atingira o total de 144.467 alunos; a frequência de 74.210; e o percentual de frequência ficou em torno de 51,36. No segundo semestre a matrícula fora de 164.269 alunos; a frequência de 81.238; e o percentual de frequência em torno de 49,45. Não foram apresentados dados relativos ao ensino noturno.

A infrequência ainda era considerada um sério problema para o ensino em Minas, principalmente no segundo semestre, “período em que os pais normalmente retiravam os filhos da escola para ajudar nos trabalhos da lavoura” (BERNARDES, 1920, p. 34). Justificativa também apresentada anos antes pelo Secretário do Interior, Dr. Américo Ferreira Lopes, ao perceber que a frequência sempre apresentava uma redução no segundo semestre. Sobre essa, na ocasião, comentou:

Aliás, muito conhecida a causa desse decréscimo. Todos os anos este fato se repete, pois é sabido que, sendo nos últimos meses do ano que se fazem as colheitas de cereais, grande número de pais de alunos tem necessidade de retirar os filhos da escola, para ajudá-los naquele mister (LOPES, 1915, p. 86)

Essa justificativa havia sido utilizada para explicar a variação da frequência nas escolas e grupos escolares mineiros, de 65,47% no primeiro semestre para 58,13% no segundo semestre, do ano de 1915. Analisando as correspondências enviadas pelos professores, Américo Lopes ressaltou que essa baixa estava também relacionada ao preparo da terra para o plantio, pois “sendo as escolas em grande parte, situadas nas zonas rurais do Estado, os alunos (no geral, filhos de gente pobre) foram retirados temporariamente das mesmas para auxiliarem os pais na capina das roças e na plantação de cereais” (LOPES, 1917, p. 04). Quanto ao ano seguinte, as explicações foram também semelhantes:

é sabido que nas zonas rurais do Estado as escolas são, no geral, frequentadas pelos filhos dos pequenos lavradores, dos trabalhadores de roça, sendo os alunos delas retirados em determinadas épocas do ano, para auxiliarem os pais na capina dos campos, nas plantações e colheita de cereais. Ora, tendo sido mais intensos os trabalhos da lavoura em 1916, maior também foi o despovoamento das escolas rurais. Quanto à diferença havida na matrícula das escolas municipais, foi devida à necessidade que tiveram algumas Câmaras de, por algum tempo, suspender o ensino de suas escolas até que desapareçam as dificuldades financeiras por que passam (MINAS GERAIS, 1917, p. 16).

Se considerássemos que esses adultos ou pais, referidos pelo Secretário, fossem alunos das escolas noturnas mineiras poderíamos então supor que essas justificativas também se aplicariam à variação da frequência nessas escolas no segundo semestre.

O Presidente Arthur da Silva Bernardes reconheceu que a ênfase na construção de grupos escolares fez com que o número de escolas primárias ficasse inferior ao necessário para fazer frente ao grave problema do analfabetismo, principalmente por que desde o ano de 1914 os pedidos de criação de escolas foram “escassamente atendidos com o expediente de se transferirem as de localidades em que se criavam grupos e as de outras em que a matrícula ou a frequência baixavam além do mínimo legal”. Política que já não se podia mais sustentar tendo em vista que não havia mais escolas para se transferir. Nesse caso, a preferência na criação de escolas seria das povoações rurais, “uma vez que a pobreza, a ignorância, a ausência de solicitações estimulantes do meio tornam muito mais difícil e rara, entre os homens do campo, a substituição da ação oficial pela iniciativa individual” (BERNARDES, 1920, p. 32). Era nessa direção, portanto, o encaminhamento das orientações do Presidente no tocante à difusão do ensino no Estado.

Porém, um dos maiores problemas enfrentados para a expansão do ensino pelo interior do Estado, conforme destacou o Presidente, referia-se ao provimento das escolas situadas nas zonas economicamente muito diferenciadas. Segundo Arthur Bernardes, o Estado não podia atender às diferenças regionais posto que a administração pública obedecia a um critério geral e não regional no tocante à remuneração dos professores. Sobre essa situação, explicitou o Presidente:

Há zonas do Estado que, pelo custo elevado da existência, ou pelo desconforto decorrente das distâncias ou da rudeza do meio, as cadeiras do ensino primário permanecem vagas e não atraem concorrentes idôneos. O Estado adstrito a uma lei geral para todo o seu vasto território, remunera seus professores com vencimentos fixados segundo média razoável, mas bem pode ser que, em um ou outro caso, não compensem eles ao funcionário os sacrifícios impostos a este pelas condições econômicas ou sociais do meio. (BERNARDES, 1920, p. 35)

Dirigindo-se aos representantes das distintas regiões e municipalidades no Legislativo, o Presidente argumentou que, caso as municipalidades, “onde esses fatores de diferenciação fossem maiores”, concorressem com subvenção às escolas estaduais, esse impasse poderia ser resolvido. Isso seria o mais viável para superar os problemas ocasionados pelas diferenças regionais e possibilitaria por fim à vacância das escolas estaduais nas regiões “de vida cara ou sem comodidades”, contribuindo assim para a difusão do ensino público a todas as partes do Estado (BERNARDES, 1920, p. 35)

Referindo-se exclusivamente às zonas industriais e agrícolas, destacou a importância que teriam os cursos complementares nessas regiões, “funcionando como acessórios dos grupos escolares”. Segundo o Presidente, “o 5º ano complementar abriria aos alunos do curso primário o caminho a um grande número de profissões e ser-lhes-ia de grande auxílio em todos os campos de sua atividade”. Mas, diante da falta de recursos para aparelhamento e a dificuldade de se encontrar o professorado técnico, nenhum ainda havia sido implantado. Sugeriu ao Congresso a consignação de verba anual para a multiplicação de escolas de forma que o Estado pudesse atender, “progressivamente e sem quebra da prudência financeira, ao mais elementar dos deveres democráticos”. (BERNARDES, 1920, p. 32)

Foi sob essas recomendações que o Congresso Mineiro procedeu à análise do Projeto de Lei n. 56, que propunha novas mudanças no ensino público mineiro, num tempo breve de pouco mais de um mês, considerando que o Projeto entrou na pauta da Câmara dos Deputados em 05 de agosto de 1920; chegou ao Senado em 02 de setembro; retornou à

Casa de origem em 09 de setembro; foi publicado sob a forma da Lei de n. 800, em 27 de setembro de 1920.

Ao apresentar o projeto à Câmara, o deputado Augusto Mário Caldeira Brant iniciou o seu discurso ressaltando que não se tratava da proposição de uma nova reforma, pois que essa já havia sido feita há treze anos (remetendo à Reforma de 1906) mas, sim, de alguns ajustes na lei em vigência. Nesse sentido, afirmou que “o projeto limitava-se a preencher algumas lacunas que a experiência tinha revelado na execução da lei atual e a trazer outras idéias novas que julgava aplicáveis ao nosso Estado” (BRANT, 1920, p. 265). Colocado em primeira discussão, o deputado Donato de Andrade, com um discurso politicamente pertinente, assim se posicionou a respeito do Projeto:

Apreendi desde logo, embora sem possuir conhecimentos e estudos especializados (*não apoiados*) que ele era algo digno de toda a nossa consideração e que o seu autor merece os nossos mais decididos louvores pela contribuição que o conjunto de medidas que nele se acham concatenadas vem trazer à solução da questão do ensino popular. Representa nos seus moldes gerais, evidentemente, o que de mais aperfeiçoado existe na codificação de medidas para a eficácia da instrução pública não só no Brasil, como também nos países mais adiantados, em matéria de instrução pública, da Europa e da América. Estou certo disso (ANDRADE, 1920, p. 367-368)

Prosseguindo com as suas argumentações, o deputado fez algumas ponderações, conforme previsto no Regimento Interno da Casa:

Entretanto, há no projeto alguns dispositivos acerca dos quais pairam profundas dúvidas no meu espírito, não só tocante à sua constitucionalidade como também sobre a conveniência e oportunidade da sua aplicação dadas as condições peculiares do nosso meio, dadas as condições práticas em que se acha o problema da instrução em nosso Estado, atualmente (ANDRADE, p. 368)

O deputado se referia exatamente aos três aspectos mais polêmicos do Projeto, alvos de praticamente todas as discussões. Uma delas referia-se aos critérios para admissão das mulheres ao cargo do magistério, a outra versava sobre a questão da obrigatoriedade escolar para as crianças e a perda do poder pátrio; e a que nos interessa, em particular, referia-se ao artigo que estabelecia a obrigatoriedade de ensino aos maiores de quatorze e menores de quarenta anos de idade. O Projeto de Lei previa estender a obrigatoriedade escolar ao público das escolas noturnas, conforme prescrito no seguinte artigo:

Art. 35. Nos lugares onde houver escolas noturnas, os analfabetos maiores de 14 e menores de 40 anos são obrigados a frequentá-las até aprenderem perfeitamente a ler, escrever, as quatro operações elementares da aritmética, a regra de três e o sistema métrico. Parágrafo único: Todo aquele que der

emprego ou serviço continuado ao analfabeto, em contravenção desse artigo fica incurso nas penas do § 1º do art. 33¹³

Nesse caso, além de estabelecer a obrigatoriedade aos alunos na faixa de idade estabelecida, também imputava aos empregadores a responsabilidade pelo cumprimento do preceito, sujeitando-os a penas de multa e até de prisão, por três dias. Esse era um dos aspectos que provocava “profundas dúvidas no espírito” do deputado Donato de Andrade, que assim se pronunciou:

Ora, Sr. Presidente, nas condições atuais do nosso meio, parece-me que esse artigo, na sua aplicação prática trará uma evidente injustiça; virá agravar a situação em que se debatem atualmente todos aqueles que têm de empregar outros indivíduos nos seus serviços, especialmente no tocante à lavoura. Sabemos que em Minas, a massa geral de trabalhadores rurais se compõe, em proporção de 90% de analfabetos (ANDRADE, 1920, p. 371)

Para o deputado seria impossível, num Estado de economia essencialmente agrícola, onde os trabalhadores eram praticamente todos analfabetos, cumprir essa determinação:

estabelecendo-se essas restrições sob pena de multa e de prisão contra o emprego de analfabetos criamos, principalmente no momento atual, situação horrível para os proprietários rurais porquanto, sabemos que atualmente, não é dado especialmente aos agricultores fazer escolha a respeito. Dada a falta de braços, com que se debate a lavoura, temos que admitir a mão-de-obra de toda e qualquer espécie e muito menos podemos nos guiar pelo critério de exigir do empregado a condição de saber ler e escrever (ANDRADE, 1920, p. 371)

Esse era o primeiro problema relativo à aplicabilidade prática do Projeto. O segundo problema também estava ligado a essa questão e se apresentava no artigo seguinte, de número 36:

O indivíduo ou empresa que der trabalho a dez ou mais analfabetos em uma mesma localidade, será obrigado a fornecer-lhes o ensino elementar do art. 35, se não houver escola pública a menos de três quilômetros de distância ou eles não a puderem frequentar. (ANDRADE, 1920, p. 371).

Nesse caso, como a maior parte das fazendas mineiras estava localizada no interior do Estado, adentrando o sertão, advertiu o deputado:

Pode-se afirmar que incursos na penalidade deste artigo ficarão todos os agricultores do Estado, porque pouquíssimas são as fazendas que se acham situadas dentre de um raio de menos de três quilômetros de uma escola pública. Cada proprietário rural ficará, portanto, obrigado, pelo projeto, a

¹³ Art. 33: O pai, tutor ou qualquer pessoa que tenha na sua guarda, emprego ou companhia, menores de um ou de outro sexo entre 7 a 14 anos é obrigado a fazê-los frequentar a escola, se residir à distância inferior a três quilômetros desta. 1º§: ao infrator será aplicada multa de 10\$, destinada à caixa escolar a cuja jurisdição pertença o menor e cobrável por simples intimação da autoridade escolar, e na falta, prisão por três dias. (CONGRESSO MINEIRO, 1920, p. 369-370)

manter, à custa de seu bolso, uma escola para instrução do pessoal porque, em Minas é rara a fazenda ou mesmo pequeno sítio, onde não se contém dez analfabetos, entre pequenos e grandes (ANDRADE, 1920, p. 371)

Considerar as condições geográficas e sociais do Estado, esse era um dos princípios que deveriam ser respeitados na proposição das reformas do ensino mineiro. E era sobre isso que o deputado estava falando, principalmente porque num Estado de grande extensão territorial, onde os trabalhadores eram quase todos analfabetos e se encontravam dispersos pelo interior, essa exigência acabaria levando à transferência da responsabilidade pela alfabetização dos trabalhadores, que para Donato de Andrade deveria ser assumida pelo Estado. A solução para esse problema, segundo ele, não deveria ser essa, pois o que estava em jogo era a falta de escolas rurais, conforme advertiu:

Sabemos que, em matéria de instrução pública é o problema das escolas rurais que se torna mais urgente resolver, pois, é tal a falta delas que, embora com muito boa vontade de aprender a ler e escrever, o pessoal rural deixa de receber instrução por não existirem estabelecimentos ao seu alcance que a ministrem (ANDRADE, 1920, p. 371).

Nessa observação veio também uma denúncia sobre o abandono a que estavam sujeitos os trabalhadores rurais. A despeito de toda a retórica sobre a necessidade de formação dos operários agrícolas a situação apontada pelo deputado desvelava um problema que já se insinuava desde finais do século XIX quando a opção política era levar a instrução primária, primeiro aos centros mais populosos e depois, gradualmente, ao interior do Estado.

Continuando com sua argumentação, o deputado Donato de Andrade apontou outro princípio, que sempre esteve vinculado às iniciativas reformadoras, e investiu na essência da retórica discursiva dos reformadores que anunciavam a instrução primária como dever do Estado republicano:

Se o Estado não tem meios orçamentários para satisfazer essa lacuna, isto é, para criar e instalar escolas em todos os recantos do território mineiro, como pretendemos exigir que o particular vá subtrair da sua economia privada, dos recursos que ele guarda à custa de muito sacrifício, provisão para vir desempenhar uma obrigação que incumbe primordial e fundamentalmente ao Estado, qual seja a de dar instrução primária ao povo, e de que se tem descurado lamentavelmente, - dever imperioso que lhe cumpre satisfazer, mas, ao qual procura esquivar-se? (ANDRADE, 1920, p. 371)

Caso as medidas fossem aprovadas, continuou o deputado, o Estado teria que abolir os impostos rurais “uma vez que se lhes deixa [aos agricultores] como obrigação, o ônus

de prover à sua própria instrução e a de seu pessoal”. E, angariando o apoio dos demais colegas, o deputado reportou novamente ao artigo 36, deixando claro com quem se preocupava e a quem defendia: “esse artigo, portanto, parece-me dará lugar a uma grave iniquidade, além de criar uma situação premente e impossível de ser suportada pela massa geral dos proprietários rurais. (*apoiados*) (ANDRADE, 1920, p. 372). E, para finalizar, concluiu:

São, em resumo, Sr. Presidente, essas as principais dúvidas que pairam em meu espírito, e as objeções que, de momento, se me ocorrem apresentar sobre a aplicação das medidas instituídas no projeto que como disse, reputo, na sua maioria, do mais alto alcance, para a solução do problema de instrução pública no Estado.

Espero que o ilustre autor do projeto, com o talento que todos nós lhe reconhecemos (*apoiados gerais*) virá dissipá-las para que, nos trâmites a se seguirem, possamos votar conscienciosamente pelo projeto, removidas, contudo, é bem de ver, algumas arestas e anomalias que eu julgo insanáveis, conforme acabei de expor, não só em face do direito pátrio, como em relação às condições práticas atualmente existentes em nosso meio. É o que por hoje, e em rápido esborço tinha a dizer, sobre a matéria do projeto n. 56, ora em primeira discussão (*muito bem; muito bem!*) (ANDRADE, 1920, p. 371).

Obtendo o apoio geral dos legisladores, o discurso eloquente do deputado obteve ressonância na Casa levando os demais a apresentarem emendas para se evitar os possíveis transtornos que o artigo ocasionaria aos fazendeiros mineiros. Com as alterações propostas na Câmara, o projeto chegou ao Senado no dia 02 de setembro apresentando uma nova redação para o artigo em questão:

Art. 35 Nos lugares onde houver escolas noturnas, os analfabetos maiores de 14 e menores de 18 anos são obrigados a frequentá-las até aprenderem perfeitamente a ler, escrever, as quatro operações elementares da aritmética, a regra de três e o sistema métrico. (CONGRESSO MINEIRO, 1920, p. 310. Grifo meu)

Nesse caso, os deputados restringiram a faixa da obrigatoriedade, que antes se estendia até os quarenta anos, para até dezoito anos. A outra solução veio com a adição de um parágrafo ao artigo 36: “Parágrafo Único: Não se incluem nesta disposição os estabelecimentos agrícolas” (CONGRESSO MINEIRO, 1920, p. 310). Como se pode ver, as alterações nos artigos 35 e 36 lograram êxito no sentido de assegurar os interesses dos proprietários rurais defendidos pelo deputado Donato de Andrade que, por sinal, pertencia a uma influente família de agricultores do Sul de Minas.

Assim, no Senado, o projeto não suscitou grandes discussões e teve parecer favorável da Comissão de Instrução Primária seis dias após a entrada em pauta. O senador Gabriel

Mendes dos Santos, da referida Comissão, pediu a sua aprovação pelas seguintes razões:

Consigna o projeto em discussão, medidas as mais relevantes em prol da instrução. Assim é que, quanto ao professorado, com seus dispositivos, vem despertar a necessária emulação no sentido de maior freqüência e melhor aproveitamento dos seus alunos [...] Quanto às escolas públicas estatue o seu agrupamento, permitindo a essa incontestável vantagem em lugares onde não possam ainda ter grupo escolar. [...] deve resultar a maior expansão do ensino com criação de escolas municipais, de escolas mantidas por associações e escolas particulares todas elas favorecidas pecuniariamente pelo Estado, desde que sejam satisfeitas as exigências determinadas [...] Por isso, prevê que a disseminação de escolas pela forma acima apontada com elevado dispêndio não poderia de certo omitir os dispositivos indispensáveis para tornar obrigatório o ensino. Este é o caminho percorrido pelos povos cultos e prósperos (SANTOS, 1920, p. 424).

Com a aprovação do Projeto nas duas Casas e sanção da Lei n. 800 pelo Presidente, o ensino popular passou a ser ministrado em escolas de três tipos: nas escolas infantis, nas escolas primárias e nas escolas complementares técnicas¹⁴. O Regulamento de 1924 estabeleceu que o ensino público primário seria de duas categorias: fundamental e complementar¹⁵. O primeiro era leigo, obrigatório e gratuito; e o segundo, também leigo, seria facultativo e, para os menores pobres, gratuito. Quanto à classificação, conforme o Regulamento de 1924, as escolas primárias poderiam ser rurais - as localizadas fora das sedes dos distritos -, noturnas e ambulantes, cujos cursos teriam dois anos de duração; ou distritais - as localizadas nas sedes dos distritos -, e urbanas - as escolas localizadas nas sedes do município ou prefeituras -, com curso de três anos de duração. Já nos grupos escolares e escolas reunidas, o curso primário teria quatro anos de duração. Para estabelecimento das escolas rurais exigia-se um mínimo de vinte alunos; para as ambulantes, o mínimo era de quinze alunos; para as distritais e urbanas

¹⁴ A Lei n. 800 publicada a 27/09/1920 foi regulamentada pelos seguintes instrumentos: Decreto n. 6.655, de 19/08/1924: aprovou o regulamento do ensino primário; Decreto n. 6.758, de 01/01/1925: aprovou os programas do ensino primário; Decreto n. 6.930, de 17/07/1925: aprovou as instruções para o serviço de inspeção médico-escolar; Decreto n. 6.989, de 22/09/1925: aprovou as instruções para funcionamento das escolas ambulantes. Nesse mesmo ano, por intermédio do Decreto n. 6.989, de 22 de setembro de 1925, as disposições para a criação e funcionamento das escolas ambulantes foram estabelecidas. Nesse documento foram definidos: o regime de matrícula e de freqüência, as matérias do curso (de dois anos), os dias e horários das aulas (todos os dias úteis, das 11 horas às 15:00h); os critérios de promoção e exames, contratação de professores, vencimento, material escolar e, por fim, as orientações para o fechamento da escola. Com essa nova lei extinguíram-se as escolas dominicais.

¹⁵ A Lei n. 800 estabelecia a classificação das escolas primárias em escolas de 1º e de 2º graus: 1º grau: as distritais; rurais e coloniais, cuja freqüência legal deveria ser de 20 alunos. E escolas de 2º grau, as urbanas (e em alguns casos distritais) de freqüência de 20 alunos; e os Grupos escolares. Essa denominação foi abolida pelo Regulamento de 1924 que estabeleceu a categorização em fundamental e complementar. Para efeito de obrigatoriedade estabeleceu-se que o perímetro escolar, ao qual essa se inscrevia, correspondia à “circunferência cujo centro é o estabelecimento público ou subvencionado e cujo raio é igual a dois quilômetros, para o sexo feminino, e a três para o masculino, nas cidades e vilas, com acréscimo respectivo de meio quilômetro, nas povoações e zonas rurais” (MINAS GERAIS, 1924, p. 217).

singulares, o mínimo era de cinquenta alunos¹⁶. Tanto as escolas rurais quanto as ambulantes poderiam funcionar em dois turnos: das 7:00h às 11:00h da manhã e das 12:00h às 16:00h; ou em duas sessões diárias: das 8:00h às 10:00h e das 12:00h às 14:30h. Nos grupos escolares, o mínimo exigido era de trezentos menores, com idades de sete a dezesseis anos.

As escolas ambulantes foram criadas para atender a demanda de escolarização das populações dos lugarejos situados nas zonas rurais, de população menos densa. A escola seria instalada em qualquer época do ano, nas localidades que firmassem acordo com o Governo, podendo funcionar em quaisquer espaços, tais como “salas particulares, em barracas, ou ao ar livre”, podendo ser fixados “pontos de localização temporária das escolas e o número delas”, desde que contassem com a frequência de dez alunos, pelo menos. Em função da natureza do trabalho, exigia-se que o professor apresentasse, além de capacidade pedagógica, robustez física, sendo esse preferencialmente, pertencente ao quadro do magistério do Estado e de adesão voluntária ao trabalho. Caso isso não fosse possível, poderia haver contratação de professor externo, desde que apresentasse “diploma de curso de instrução”. Ao final do curso, que não poderia extrapolar dois anos e no qual seriam ministradas as matérias do programa do curso rural, o aluno receberia um “atestado de alfabetização”. Caso na localidade houvesse mais de dez indivíduos, maiores de quatorze anos, que desejassem estudar, o professor poderia instalar uma “sessão noturna a eles destinada” (MINAS GERAIS, 1924, p. 255-257).

As escolas ambulantes faziam parte das iniciativas oficiais de difundir a instrução por todos os recantos do Estado mineiro, adentrando os sertões para onde os professores resistiam em aceitar designação, constituindo uma das maiores dificuldades em relação ao provimento das cadeiras rurais. Faziam parte também da política de instrução dos sujeitos que estivesse fora da idade escolar obrigatória, surgindo, nesse sentido como uma alternativa à falta de escolas para os adultos das zonas rurais. Infelizmente, não logramos documentos que nos permitissem conhecer a efetividade dessas escolas¹⁷.

¹⁶ Porém, não seriam abertas as escolas ambulantes que encerrassem as matrículas com menos de quinze alunos; de 35 as rurais e noturnas; de quarenta as distritais; de 45, as urbanas (MINAS GERAIS, 1924, p. 279)

¹⁷ De acordo com Campos (2002a), no Estado de São Paulo, as escolas ambulantes foram criadas na Reforma Bernardino de Campos, em 1892, para atender à zona rural na qual houvesse um número pequeno de alunos, menos de vinte, em idade escolar obrigatória, que era de sete aos doze anos de idade. Segundo o autor “nas escolas ambulantes, o professor deveria permanecer em cada um dos pontos dos

Os cursos primários complementares, criados com o objetivo de integrar o ensino fundamental, eram de caráter essencialmente profissional e técnico. A criação desses cursos representou a extinção dos cursos primários técnicos, criados em 1906. A nova regulamentação previa a implementação de três tipos de cursos complementares: industriais (com dois anos de duração); comerciais (um ano de duração) agrícolas (dois anos de duração), com vistas à formação profissional que atendesse aos três principais setores da economia mineira. O aluno que concluísse o curso agrícola, comprovado pelo certificado teria direito a um lote em colônia do Estado. Quanto aos programas e à organização dos cursos, agrícola e industrial, esses seriam os mesmos estabelecidos em 1911, incluindo-se a estenografia no curso industrial. O curso comercial teria aulas de francês ou inglês prático, escrituração e redação comercial, datilografia e estenografia. (MINAS GERAIS, 1924). Como consenso, a legislação educacional estabeleceu que os cursos noturnos funcionassem das 18h30min às 21horas e teriam um programa especial¹⁸. A escola noturna, diferentemente das diurnas não poderia ser mista; além disso, deveria contar com uma frequência mínima de vinte alunos para o seu estabelecimento, o que representou uma diminuição na exigência que vigorava até então, que era a de trinta alunos.

4.4. A obrigatoriedade escolar dos jovens e adultos analfabetos

A questão da obrigatoriedade ocupou os legisladores tanto na formulação do projeto inicial, quanto da lei geral e do decreto que regulamentou o ensino primário. Uma análise comparativa entre os dois últimos instrumentos nos possibilita perceber, na sutileza das escolhas e no uso das palavras, as opções que incluem ou excluem sujeitos,

bairros sujeitos ao seu percurso o tempo que fosse preciso para que, reunidos os meninos da vizinhança, fosse dado a eles o ensino do curso preliminar, de modo que nenhum aluno deixasse de receber aula com intervalo maior que oito dias. [...] Essas escolas foram extintas em 1899 porque não deram certo” (2002a, p. 2). De acordo com Maria Cecília Marins de Oliveira (2008), no Paraná, o Decreto n. 17, de 9 de janeiro de 1917, classificou as escolas primárias em simples, combinadas ou reunidas ou grupos escolares e escolas ambulantes. “As escolas simples e os grupos escolares, de acordo com sua localização, poderiam se urbanas, suburbanas ou rurais e, ainda, masculinas, femininas e mistas. As escolas ambulantes funcionavam em sistema de circuito, em localidades com número insuficientes de alunos, permanecendo o professor três meses e meio em cada localidade”. Essas escolas mantinham semelhanças com as escolas ambulantes mineiras, embora nessas o tempo de duração das aulas fosse bem menor. Segundo a autora, a falta de referência nos documentos oficiais leva a entender que elas tenham sido extintas por volta dos anos 30 (p. 46).

¹⁸Os programas de ensino foram regulamentados pelo Decreto de n. 6.758, de 01 de janeiro de 1925.

responsabilizam uns e descomprometem outros. Para facilitar a comparação dos artigos, os dados foram organizados no QUADRO 1.

QUADRO 1

Artigos relativos à obrigatoriedade escolar para os maiores de quatorze anos em Minas Gerais 1920/1924

Lei n. 800, de 1920	Decreto n. 6.655, de 1924
Art. 33. O pai, tutor ou qualquer pessoa que tenha na sua guarda, emprego ou companhia menores de um e de outro sexo entre 7 a 14 anos é obrigado a fazê-los frequentar a escola se residir a distância inferior a três quilômetros desta ¹⁹ .	Art. 29: A responsabilidade pela matrícula e freqüência dos indivíduos em idade escolar nos estabelecimentos públicos ou particulares, subvencionados ou não, de ensino primário fundamental, cabe aos pais, tutores e a toda e qualquer pessoa que tenha, sob sua guarda, emprego ou companhia, menores em idade escolar, bem como aos proprietários, administradores ou gerentes de quaisquer estabelecimentos mercantis, industriais ou agrícolas, a respeito dos seus operários ou empregados menores. (p. 219)
Art. 35 Nos lugares onde houver escolas noturnas, os analfabetos maiores de 14 e menores de 18 anos são obrigados a frequentá-las até <u>aprenderem perfeitamente a ler, escrever, as quatro operações elementares da aritmética, a regra de três e o sistema métrico.</u> (p. 34. Grifo meu)	Art. 25 Nos lugares onde houver estabelecimento de ensino público noturno, os analfabetos maiores de 14 e menores de 18 anos são obrigados a frequentá-los <u>até adquirirem instrução suficiente,</u> sendo aos maiores desta última idade facultativo o aprendizado. (p. 218. Grifo meu).
Art. 36: O indivíduo ou empresa que der trabalho a dez ou mais analfabetos menores de 18 anos em uma mesma localidade, será obrigado a fornecer-lhes o ensino elementar do art. 35, se não houver escola pública a <u>menos de três quilômetros</u> de distância ou eles não a puderem frequentar. (p. 34-5. Grifo meu)	Art. 26: O indivíduo ou empresa que, na mesma localidade, der trabalho a mais de dez analfabetos menores de 18 anos, deverá fornecer-lhes o ensino elementar das escolas noturnas, se não houver escola pública a <u>menos de quatro quilômetros</u> de distância ou, havendo-a, se não lhes for possível frequentá-la. (p. 218. Grifo meu)
Parágrafo único: Não se incluem nesta disposição os estabelecimentos agrícolas. (p. 35)	Parágrafo único: Não se incluem nesta disposição os estabelecimentos agrícolas. (p. 128)
Art. 37: Para ser nomeado empregado público, ser eleito vereador, para fazer contratos com, ou fornecimentos ao governo ou repartição pública, para solicitar quaisquer auxílios ou favores liberalizados pelo Estado, é necessário juntar atestado de não se achar em infração do art. 33 desta lei. (p. 75).	Art. 27: Quem quer que pretenda ser nomeado empregado público, para fazer contratos com o Governo ou repartições públicas, solicitar auxílios e favores liberalizados pelo Estado, só poderá ser atendido depois que, por atestado ²⁰ , provar que não se acha em infração do art. 29 deste regulamento (p.218-19).

Fonte: A Lei n. 800, de 27/09/1920; Decreto n. 6.655, de 19/08/1924. (CONGRESSO MINEIRO, 1920, 1924)

¹⁹ No caso de descumprimento desse Artigo, previa-se a multa de 10\$ sujeita à intimação do infrator caso não pagasse em 24 horas. Em caso de não pagamento nesse prazo o Conselho Escolar requereria a prisão do infrator por três dias. Se o infrator fosse funcionário público, na primeira vez que cometesse a infração incorreria na pena de suspensão sem vencimento, por dez dias, e, se reincidente seria demitido (MINAS GERAIS 1920, p. 74). O Conselho Escolar, segundo o idealizador do projeto, deputado Mário Augusto Brant, seria o órgão “incumbido de velar pela difusão do ensino e seus interesses”. No caso de constada infração cometida pelos pais, o Conselho “promover [ia] junto ao Poder Judiciário a destituição desses pais, que não sabem cumprir seus deveres” (BRANT, 1920, p. 373).

²⁰ O atestado a que se refere esse artigo seria “expedido, sem exigência de selo, por qualquer autoridade escolar, permitido o uso de fórmulas impressas. Parágrafo único: Verificada, por qualquer momento, a inexatidão do atestado incorrerá na multa de cinquenta mil réis a autoridade que o haja expedido, além da responsabilidade criminal a que ficará sujeita” (MINAS GERAIS, 1924, p. 219)

Pode-se perceber que o esforço dos legisladores mineiros para tentar implantar a obrigatoriedade escolar no Estado. A tentativa de implicar os empregadores já havia sido feita em 1892 quando a Lei n. 41, no seu artigo 54, estabeleceu que os pais, patrões e protetores também eram responsáveis pela educação das crianças em idade escolar, tendo que zelar pela matrícula e frequência dessas. Entretanto, no caso da Lei em questão, o comprometimento inicial incluía a todos os indivíduos analfabetos, pertencentes à faixa de idade definida para o público do ensino noturno e, após, a tramitação da legislação, a desobrigação em relação aos trabalhadores maiores de dezoito anos foi ficando cada vez mais evidente. A começar pela exclusão da obrigação de ofertar o ensino primário pelos maiores empregadores do Estado: os proprietários rurais. Essa determinação, somente não se aplicaria aos indivíduos em idade escolar, tendo em vista que o artigo 29 responsabilizava também os donos de estabelecimentos rurais pela matrícula e frequência das crianças na faixa etária de sete a quatorze anos.

Como forma de consolidar ainda mais a desobrigação com os trabalhadores, um outro artifício utilizado na versão do Regulamento de 1924 foi a ampliação da distância entre o local de trabalho e a escola, que passou de três, tanto no projeto Inicial quanto na Lei de 1920, para quatro quilômetros. Recordando das palavras do deputado Donato Andrade: “pouquíssimas são as fazendas que se acham situadas dentre de um raio de menos de três quilômetros de uma escola pública” (ANDRADE, 1920, p. 371). O que torna evidente a manobra dos deputados para deixar de fora os proprietários rurais.

Outra questão que também vale ressaltar refere-se aos conhecimentos exigidos para se cumprir a obrigatoriedade. Em princípio, seria considerado alfabetizado o indivíduo que apresentasse domínio das matérias básicas do programa de ensino das escolas noturnas. Exigência que implicaria na obrigação do aluno, ao menos, concluir o curso primário. Provavelmente, a inviabilização desse fato, tendo em vista o abandono dos cursos, após o segundo ano, que era bastante comum nas escolas, tivesse levado à alteração na redação, tornando ainda mais vaga a exigência para “até adquirirem instrução suficiente”. Suficiente em que sentido? Suficiente para quem? Nesse caso, pode-se entender que o aluno não precisaria se submeter aos exames para comprovar o domínio das matérias, considerando que o critério ficou muito vago.

Outra medida, provavelmente implantada em virtude da constatação de que era essa uma prática comum, refere-se à flexibilização da legislação em relação à presença de

crianças nas escolas noturnas. Nesse sentido, o Regulamento de 1924 proibia, no seu Artigo 224, a matrícula nas escolas públicas noturnas aos menores de quatorze anos de idade. Contudo, desde que apresentassem autorização prévia do Governo as crianças, de ambos os sexos, em idade escolar poderiam frequentar as aulas nas escolas ou grupos escolares noturnos, localizados em centros agrícolas ou industriais. Essa medida visava a favorecer o acesso das crianças operárias ao ensino, situação muito comum nas regiões onde estavam localizadas as indústrias, principalmente, as têxteis. Nas zonas rurais ou pequenas localidades, onde houvesse mais de dez indivíduos maiores de quatorze anos dispostos a se matricular, poderia ser instalada uma aula noturna.

No geral, uma das principais características dessa reforma era a incorporação dos princípios da nova pedagogia no espaço escolar, tais como princípios médicos, odontológicos e higiênicos. Amparada pelos modernos princípios científicos que difundiam propostas didáticas que colocavam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, estabeleceu uma série de medidas que visavam à saúde mental e física das crianças, além da racionalização dos processos de ensino adequando-os a cada tipo de aluno. Segundo Veiga (2007, p. 232), apesar da retórica de valorização da autonomia e da liberdade, o que se impunha na prática era o autoritarismo do discurso científico transposto para o campo educacional.

Pode ser afirmado que a proposição da Reforma de 1920 teve uma importância muito grande para a afirmação da escola noturna. Nesse período, tentou-se responsabilizar pais, tutores e empregadores pela escolarização dos operários, inicialmente, exigida para aqueles com idade de até quarenta anos, mas, diante da inexecutabilidade da proposta, recuou-se até aos dezoito anos. De qualquer forma, embora tenha sido alvo de discussões, somente porque imputava aos proprietários rurais a responsabilidade pela escolarização dos trabalhadores, o ensino noturno, ou a educação dos adultos, até o momento ainda não havia sido alvo da atenção dos legisladores. A análise da política educacional, produzida a partir dos anos finais do século XIX, nos permite afirmar que a década de 1920 foi o momento em que a educação de jovens e adultos ocupou a tribuna e começou a ganhar alguma visibilidade, mesmo considerando que o que a levou à tribuna não tenha sido uma preocupação com esses sujeitos, mas sim, com aqueles que seriam afetados pelos dispositivos legais. Ainda assim, tem-se nesse período uma série de medidas conformadoras de uma política educacional diferenciada para esses sujeitos.

CAPÍTULO V

OS PROGRAMAS PARA O ENSINO PRIMÁRIO NOTURNO NAS REFORMAS DO ENSINO PÚBLICO DE MINAS GERAIS

Neste capítulo, o objetivo é analisar e refletir sobre os programas de ensino propostos às escolas noturnas mineiras, com vistas a apreender como foram produzidas as representações sobre os sujeitos aos quais se destinavam os saberes autorizados e difundidos pela escola. Saberes esses entendidos como elementos conformadores da política educacional e, bem assim, da identidade do aluno da escola noturna. Os programas do ensino primário constavam das proposições das reformas da instrução pública primária. Eles se constituíam parte do esforço empreendido pelos republicanos para alcançar a tão almejada renovação do ensino, ao lado da questão espacial, materializada na adequação dos edifícios escolares ao ensino moderno; da questão docente e dos métodos de ensino; simbolizando um instrumento de aproximação entre o que aspiravam as elites políticas e intelectuais mineiras, em termos de produção da sociedade e dos sujeitos, e as condições sociais efetivas nas quais as reformas de ensino se efetivavam. Serviam também como “um eixo interno em torno do qual giravam, num mesmo espaço, a imaginação social sobre a identidade nacional e o pensamento político de formação do Estado” e, conseqüentemente, da nação (PAULILO, 2001, p. 43).

Os programas colocavam em evidência uma representação sobre o povo mineiro e uma idealização do cidadão que as elites infligiam como missão da escola pública. Esperava-se que a escola produzisse a transformação dos “rudes e arcaicos” moradores das mais distintas regiões mineiras em homens cultos e gentis, enfim civilizados, por meio da difusão dos ideais iluministas e democráticos. A reforma modernizadora deveria, portanto, se pautar por um projeto civilizador que incluísse instrução e educação de forma a promover “a aquisição de hábitos visando à formação do caráter, à celebração dos acontecimentos históricos, à educação física, aos exercícios militares, aos desenhos e aos trabalhos manuais”, capazes de produzir “cidadãos e cidadãs que respeitassem a ordem, a pátria, o trabalho e as hierarquias sociais” (TRINDADE, 2001, p. 131).

Em determinados momentos foram considerados fundamentais à promoção das mudanças do ensino, como foi o caso das discussões da primeira reforma republicana, onde programa e método estiveram dividindo opiniões. Houve momento em que os

programas foram criticados pela espetaculosidade das matérias que os compunham, em outros, foram pensados com o objetivo de reformar não só o ensino como também o povo. Nesses vários momentos, as discussões sobre os programas colocaram em cena concepções de cultura, educação, de instrução e de ensino, de Estado, de civilização, de democratização, de cidadania, de povo, enfim da própria República. Pode-se dizer que os programas do ensino primário mineiro foram pensados na relação com a própria configuração do Estado e com a representação que se tinha sobre o povo ao qual se destinaria a instrução pública primária.

5.1. O método de ensino no projeto modernizador

Nas discussões acerca da Reforma de 1892, na Câmara dos Deputados, um dos principais aspectos destacados na relação com os programas do ensino primário recaía sobre aquilo que a Comissão de Instrução considerava como sendo o “traço de modernidade da reforma”: o método de ensino. Porém, considerando-o como dispensável, o deputado Manoel Teixeira da Costa sugeriu facultar ou suprimir do programa das escolas rurais as lições de coisas, deixando apenas como exigência no ensino primário, a leitura, a escrita e as noções de educação cívica. Em defesa do método, o deputado Augusto Gomes Freire de Andrade, membro da Comissão de Instrução, destacou que esse era “justamente o ponto do projeto de reforma que lhe dava o traço mais saliente, que representava a modificação mais radical, introduzindo um método novo no ensino, de conformidade com a pedagogia moderna” (ANDRADE, 1891, p. 423). Quanto a deixá-lo facultativo, argumentou que não poderia visto que era

justamente a base do método moderno que procuramos implantar em nossas escolas; isto é; o método que desperta as faculdades perceptivas dos meninos, prendendo-as à observação exata do meio em que eles se acham e dos objetos que os rodeiam. Essa supressão importaria em nos colocarmos em pé de inferioridade em relação aos outros países que adotaram esta salutar reforma, e bem assim em relação aos outros Estados, que já adotaram esta modificação essencialíssima na reforma do ensino público; isto é, que substituíram o método mecânico pelo método de observação, de intuição (ANDRADE, 1891, p. 423)

O que o deputado Gomes Freire defendia era a adoção do método intuitivo, considerado elemento essencial do movimento de renovação pedagógica que, desde meados do

século XIX, vinha sendo adotado nas escolas européias e americanas¹. Especificamente no Brasil, segundo Valdemarin (1998, p. 68), desde os anos de 1880, percebe-se tentativas de adoção desse método com vistas a implementar “as transformações sociais, políticas e econômicas almejadas nas últimas décadas do Império”. A renovação do método, destaca a autora, “torna-se aliada indissociável do processo econômico e fomentadora de um tipo de formação que evidencia tanto o progresso metodológico conquistado quanto a determinação social que lhe é intrínseca” (VALDEMARIN, 1998, p. 92). Como componente do discurso liberal republicano, o método de ensino intuitivo tornara-se o mais adequado ao projeto modernizador e estabilizador do novo regime, defendido por Gomes Freire. Isso porque, “com a instituição do sufrágio universal, o Estado necessitava de cidadãos que [soubessem] ler, escrever, compreender e pensar, sendo ainda capazes de perceber as virtudes da organização social” (VALDEMARIN, 1998, p. 68). Enfim, tudo o que o “ineficiente ensino”, de natureza abstrata, de pouca utilidade e pautado na pura memorização não possibilitaria à escola republicana alcançar, segundo o deputado mineiro.

Nesse sentido, aliada à questão da defesa do método, o deputado Gomes Freire também enfrentou a resistência dos colegas legisladores quanto ao acréscimo das novas matérias que o moderno programa de ensino exigiria, em especial quanto ao ensino do desenho. Assim, procurando encontrar meios de simplificá-lo, como forma de atender às críticas, Gomes Freire propôs as seguintes alterações: “deixar facultativo o ensino de desenho, nas escolas primárias”; e em vez de “ministrar aos alunos noções de agronomia, substituir por agricultura; uma das fontes de riqueza da nossa terra” (ANDRADE, 1891, p. 424) Prosseguindo na defesa do restante das matérias, argumentou:

o estudo de outras disciplinas, que fazem parte do ensino, nas escolas do Estado, se justifica perfeitamente porque constituem conhecimentos indispensáveis à vida, e demais é impossível termos uma geração que possa competir nos certamente industriais futuros, para que hão de concorrer todas

¹ O método intuitivo foi desenvolvido a partir das formulações de Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), inspirado pelas idéias de Jean J. Rousseau (1712-1788); e por Friedrich Froebel (1782-1852). Segundo Valdemarin (1998), a matriz teórica subjacente às formulações dos autores repousa principalmente nos trabalhos dos filósofos Francis Bacon (1561-1626) e John Locke (1632-1704). O método, em síntese, destaca a autora, “em sua pretensão de ser racional, concreto e ativo, caracteriza-se pela tentativa de prescrever os passos metódicos para a formação das idéias, regulando com este 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 de efetivá-los, balizados pelas características próprias da clientela escolar” (VALDEMARIN, 1998, p. 91)

as nações civilizadas, sem lhe ministrarmos um ensino desta ordem (ANDRADE, 1891, p. 424).

Para o deputado não bastava apenas que se ensinasse a ler e escrever pois “que essa educação é perniciosa; o homem que só sabe ler e escrever, mas que não tem a compreensão do que lê tem uma educação perigosa”. Era preciso que a escola ensinasse também a pensar, a raciocinar, a fazer escolhas e, para isso, como complemento do programa sugeriu à instrução cívica acrescentar a instrução moral. (ANDRADE, p. 424).

No Senado Mineiro, a variedade de matérias constantes do Projeto da Reforma de 1892, despertou para a questão do que seria obrigação do Estado e o que competiria às famílias em termos de educação. No momento em que o Estado republicano tomava para si a educação como um projeto de formação do cidadão, o que ele teria de oferecer a esse cidadão, segundo alguns dos legisladores, era apenas a instrução primária, num processo inicial de ampliação dos saberes elementares, tal como o descreveu o senador Joaquim Cândido da Costa Senna:

Uma vez que o menino saiba ler, escrever e contar, e certas noções, o Estado o entrega ao pai e diz-lhe: aqui está o seu filho apto para ser cidadão, tem inteligência desenvolvida, leve-o para o colégio, faça dele um padre, um engenheiro, médico, advogado ou o que a sua fantasia quiser, porque minha missão está completa (COSTA SENNA, 1892)

O nível de ensino considerado como responsabilidade do Estado, pelo senador, era o elementar, o da instrução inicial. Nesse caso, formando o cidadão estaria o Estado cumprindo o seu papel cabendo, portanto, aos pais o encaminhamento do processo de formação posterior, ou de formação profissional.

A discussão alimentou divergências quanto à diferenciação do programa, de acordo com a categoria de escola. Em defesa da distinção do programa, se posicionou o senador Virgílio Martins de Mello Franco, divergindo da posição do senador Costa Senna para quem a instrução deveria ser uma e a mesma em todo o Estado, e todas as escolas deveriam ter o mesmo programa de ensino, devendo o professor rural ensinar tanto como o professor urbano ou distrital. Entretanto, para o senador Mello Franco as condições do meio deveriam ser respeitadas, e seguir o rumo da civilização:

não só porque é uma inovação que ainda vi em país nenhum como porque a instrução, como é sabido, é gradual, vai acompanhando o desenvolvimento

da inteligência do povo; e o nobre senador sabe que o lugar onde a civilização está mais adiantada deve também ser o centro mais populoso, e, portanto aí a educação deve ser proporcional e adaptada à inteligência dos educandos (MELLO FRANCO, 1892)

Reiterando sua posição e defesa do projeto de reforma, no que tangia à definição do programa de ensino graduado, o senador Mello Franco continuou sua defesa:

O Estado tem obrigação de adotar essa instrução ao desenvolvimento gradual da inteligência dos alunos, de sorte que essa instrução não pode ser a mesma para todos os pontos. [...] porque isto é contrário à natureza humana. [...] é uma necessidade da natureza humana graduar o ensino ao desenvolvimento da inteligência dos alunos; é uma medida imprescindível, e é por isso que a comissão, adotando a divisão do ensino dado pelas diversas escolas do Estado, estabeleceu programa mais desenvolvido para as povoações urbanas do que para as distritais e rurais. [...] que quer o ensino uniforme, igual, qualquer que seja o grau de desenvolvimento dos aprendizes (MELLO FRANCO, 1892).

Sobre a denominação e classificação das escolas, em rurais, distritais e urbanas, que também era ponto de divergência entre os senadores, Mello Franco destacou que se tratava apenas de uma designação correspondente à localização, reiterando a sua coerência na relação com os programas:

Somente o programa das escolas urbanas é um pouco mais desenvolvido porque os alunos que as frequentam também podem receber instrução mais sólida, mais completa e mesmo mais variada. O professor, a natureza e qualidade do ensino e o grau de desenvolvimento mental do aluno, tais são os elementos constitutivos da educação pública. Por isso o programa das escolas urbanas é um pouco mais desenvolvido (MELLO FRANCO, 1892).

Defendendo posicionamento contrário, o senador Joaquim Cândido da Costa Senna, declarou:

Não compreendo a necessidade de escolas de diferentes graus, umas para cidades, outras para vilas, outras para freguesia, outras para arraiais etc., porque perante a lei tanto vale o filho do último dos tapuias, como o dos mais poderosos habitantes das mais populosas e lindas cidades. A instrução que o Estado é obrigado a dar a um cidadão é fatalmente obrigado a dar a todos os outros.

Ora, se queremos nas grandes cidades ensinar mais português, mais geografia, mais história, porque lá está o filho do homem de certa posição na sociedade, porque não daremos o mesmo ensino aos meninos das outras localidades? Até me parece que é justamente nas grandes cidades que, sem inconveniente, o ensino poderá ser limitado, porque nessas existem colégios particulares e outros meios de instrução que nunca chegam aos últimos recantos do Estado. (*Apoiados*). (COSTA SENNA, 1892)

Continuando a sua argumentação baseada nos princípios democráticos e de cidadania, o senador Costa Senna prosseguiu:

Ora, pergunto ao senado: se o Estado tem obrigação de ensinar nas escolas primárias um pouco de noções de ciências naturais, um pouco de geografia, etc., porque esses estudos constituem a chave que abre ao menino a porta de seus direitos e devem encaminhar sua atividade conforme sua vocação; se é esta a educação que tem por fim criar o cidadão, por que razão havemos de criar em pequenos arraiais escolas por demais modestas, e nas grandes cidades uma espécie de universidade embrionária? [...] Por que motivo havemos de criar escolas variadas, quando é certo que o Estado só tem obrigação de fornecer gratuita e obrigatoriamente ao povo esta instrução primária? (COSTA SENNA, 1892)

Procurado explicitar melhor as suas idéias democráticas, continuou com o seu discurso, afirmando:

Eu disse e continuo a sustentar que o Estado tem obrigação de ensinar a ler, escrever e contar, certas noções de ciências naturais etc.; porque é com o conhecimento destas matérias que o menino se habilita a ser cidadão; disse que cabe ao Estado a obrigação de ensinar estas matérias ao menino, quer este habite distrito, arraial, ou mesmo cidade, porque, no distrito, no arraial ou na cidade, o cidadão vale diante do Estado absolutamente a mesma cousa (COSTA SENNA, 1892).

Tentando deixar claro o seu ponto de vista sobre o que entendia por gradação do ensino, explicou que não se tratava de reduzir a quantidade de matérias, mas sim de dosá-las:

é mister não confundir-se a necessidade de ser este ensino gradual com a necessidade de ser este ensino dado em diferentes pontos, em quantidade diferente. Eu quero que o ensino seja gradual no distrito e na cidade, versando, porém, sobre as mesmas matérias; eu quero que, na importante e populosa cidade de Juiz de Fora, ensine o Estado obrigatoriamente a ler, escrever e contar e certas noções, ensinando estas mesmas matérias e noções, no mesmo grau, e sempre gradual, ao menino que habita os últimos arraiais das matas do Manhuaçu ou das do Rio Doce. É esta a obrigação do Estado. Ensino gradual consiste em passar-se do mais simples ao mais complexo e não ensinar-se mais em certos lugares que em outros (COSTA SENNA, 1892)

Conhecer afinal o fruto desse debate - os programas postos em vigência com a Lei n. 41, pode nos dar uma noção do que se praticava nas escolas primárias ao final do século XIX. As idéias que prevaleceram e que conquistaram o apoio dos demais senadores² foram as de Mello Franco, que se materializaram na primeira reforma republicana do ensino público primário. A lei estabeleceu uma nova categorização das escolas primárias, designando-as rurais, distritais e urbanas. Quanto ao programa a ser

² Compartilhavam o plenário, os senadores: Álvaro da Matta Machado, Antônio Carlos, Antonio Martins, Bias Fortes, Camillo Augusto Maria de Brito, Carlos Ferreira Alves, Bernardo Cysneiro da Costa Reis, Joaquim Cândido da Costa Senna, Francisco Ferreira Alves, Frederico Augusto, Gomes Valladão, Kubitschek, Manoel Eustachio, Virgílio de Mello Franco, Feliciano Augusto de Oliveira Penna, João Gomes Rebello Horta, Francisco de Paula Rocha Lagôa, Francisco Silviano de Almeida Brandão, José Pedro Xavier da Veiga.

cumprido, a lei estabeleceu como parâmetro as matérias do curso rural, ficando, nesse caso, prescrito o seguinte: nas escolas distritais o programa constaria das matérias do curso rural “com maior desenvolvimento”; nas escolas urbanas trabalhar-se-iam as matérias do curso rural e distrital “com maior desenvolvimento”. Além disso, estabelecia que nas escolas municipais fossem, ao menos, trabalhadas as matérias obrigatórias do curso rural.

O que prevaleceu na elaboração do programa de ensino foi o reconhecimento da desigualdade entre as regiões e a população mineira, o que justificaria a classificação das escolas e a conseqüente diferenciação dos programas. Sobre essa questão, o deputado Bernardino Augusto de Lima explicitou: “a classificação destas escolas sob o ponto de vista científico é inatacável, atendendo-se à boa distribuição das matérias ensinadas relativamente ao grau de civilização dos diferentes núcleos de população, que se distribuem, por sua vez, pelos diferentes pontos do território” (LIMA, 1891, p. 412)

A centralidade no programa da escola rural não poderia se justificar senão pela forte influência dos traços culturais da organização social mineira, de natureza conservadora, e da marca da elite política, constituída naquele momento por uma oligarquia agrária responsável pela administração dos negócios do Estado, incluindo-se aí a instrução primária. Nesse sentido, tomando como referência as matérias das escolas rurais, o programa do ensino primário ficou estabelecido, conforme anunciado no QUADRO 2:

QUADRO 2

Programa de ensino das escolas primárias mineiras - 1893

Escolas rurais	Escolas distritais	Escolas urbanas
Exercícios de Canto coral: hinos patrióticos e de preferência mineiros.		
Lições de coisas		
Desenho (facultativo)		Noções de geometria
	Escrita	
Leitura		Acrescido de leitura expressiva e exercício de elocução portuguesa
Ensino prático da língua materna especialmente quanto à ortografia, construção de frases e redação		Gramática portuguesa (estudo teórico e prático)
Prática das quatro operações da aritmética em números inteiros e decimais, sistema métrico, noções de frações ordinárias, regras de juros simples	Acrescido de proporções, regras de três e de companhia; medidas de áreas e volumes, estudadas praticamente.	Acrescido de Aritmética compreendendo o estudo das raízes quadradas e cúbicas
Instrução cívica e moral; leitura explicada da Constituição do Estado		Educação cívica Leitura e explicação da Constituição Federal

Escolas rurais	Escolas distritais	Escolas urbanas
Noções práticas de agricultura (sexo masculino)		
Trabalhos de agulha (sexo feminino)		
Noções de higiene		
Não contempla	Geografia do Estado de Minas Gerais Elementos de geografia do Brasil	Geografia do Estado de Minas Gerais – Curso completo Geografia do Brasil Noções de Geografia geral
Não contempla	Noções de história do Estado de Minas Gerais e <u>rudimentos*</u> (<u>noções**</u>) de história do Brasil	História de Minas Gerais Elementos da história do Brasil
Não contempla	Não contempla	Noções de ciências Físicas e naturais aplicadas à indústria, à agricultura e à higiene

Fontes: MINAS GERAIS, 1892; 1893. Nota: * grifos no original. ** Termo adotado no Decreto n. 655 de 17/10/1893.

O Decreto de regulamentação dos programas estabeleceu que a divisão das matérias dos cursos, em classes³, fosse feita no Regimento organizado pelo Conselho Superior (MINAS GERAIS, 1893, p. 430). Nas escolas de sexo masculino, os trabalhos manuais constavam de exercícios ginásticos, especialmente evoluções militares, nas horas de recreio, e em um determinado dia da semana, “sem prejuízo das aulas” (MINAS GERAIS, 1893, p. 431). Nas escolas de sexo feminino previa-se o ensino de elementos de economia doméstica, prendas, trabalhos de agulha e, especialmente, corte e a confecção de peças do vestuário masculino e feminino. Quanto ao desenvolvimento das atividades diárias, o regulamento mantinha a orientação de utilização do método de ensino mútuo⁴, estabelecendo que enquanto o professor explicasse a uma classe a outra se ocuparia com as tarefas e, para isso, ele deveria tomar os alunos mais inteligentes como auxiliares.

Na regulamentação do programa, estabeleceu-se que a matéria de canto coral seria trabalhada ao final das respectivas aulas das quartas e dos sábados (MINAS GERAIS, 1893, p. 431). Para as lições de moral não se teria hora determinada, podendo ocorrer durante os trabalhos, “quer na hora do recreio, esforçando-se sempre os professores para

³ As classes, nesse momento, referiam-se aos agrupamentos de alunos que normalmente dividiam um mesmo espaço ou uma mesma sala de aula. Geralmente eram formadas pelo menos quatro classes, cada uma se ocupando de tarefas específicas, destinadas pelo professor que desenvolvia as matérias de acordo com o estágio de desenvolvimento de cada uma. Posteriormente, a partir de 1906, as classes foram ressignificadas com a seriação da escola.

⁴ O método mútuo ou monitorial, também denominado lancasteriano, em referência ao inglês Joseph Lancaster, substituiu o método de ensino individual sob argumento de que permitiria alcançar um maior número de crianças e diminuiria as despesas com o ensino, racionalizando e otimizando, assim, o tempo e os recursos destinados ao ensino (FARIA FILHO, 2000). A determinação de sua utilização em todas as escolas de primeiras letras das províncias consta da Lei de 15 de outubro de 1827.

desenvolver o senso moral por formar o caráter dos alunos” (MINAS GERAIS, 1893, p. 57). Quanto ao método de ensino prevaleceu a idéia da modernização pedagógica com a adoção do ensino por meio das lições de coisas, cujas diretrizes mais gerais podem ser resumidas nas palavras “observar e trabalhar”, posto que a observação geraria o raciocínio e o trabalho prepararia o futuro produtor (VALDEMARIN, 1998, p. 69)

A discussão dos programas e do método de ensino girou em torno da transformação das crianças em cidadãs e trabalhadoras, herdeiras da República que estava em processo de construção, não havendo, portanto recomendação alguma sobre os programas das escolas noturnas, o que torna razoável supor que nessas escolas também deveriam ser trabalhadas as matérias indicadas conforme a localização geográfica da escola.

5.2. Um novo programa: mais prático e útil

A proposta de adoção de um novo programa de ensino primário se apresentou ao Legislativo inserida no debate acerca da necessidade de uma nova reforma da instrução pública no Estado, em virtude das condições de “decadência do ensino” apontadas pelo relatório do Presidente Dr. Francisco Silviano de Almeida Brandão, enviado ao Congresso Mineiro, no ano de 1899. Dentre os principais problemas apresentados, o programa de ensino estava arrolado:

Verifica-se que, de um lado as escolas primárias em geral funcionam em prédios que não são próprios, acanhados, sem as necessárias condições higiênicas, desprovidos quase todos de mobília e material escolar convenientes; que, de outro lado, os professores sem tempo suficiente e mesmo muitos sem o conveniente preparo para lecionarem todas as matérias exigidas pelo regulamento respectivo (BRANDÃO, 1899, p. 33)

Somavam-se a essa situação, a ausência de fiscalização e o clientelismo na escolha de professores, conforme denunciou o Presidente:

além disso, notando que suas escolas não são inspecionadas e, às vezes, nem mesmo são visitadas pelas autoridades literárias, e que indivíduos, sem exibirem provas de habilitações, gozam entretanto de favores e regalias idênticos aos seus, ficam sem estímulos, revelam pouca dedicação e pouco amor à sua profissão, em geral mal cumprem seus deveres, e não poucos ainda dividem o seu tempo e atividade com misteres alheios ao magistério e até incompatíveis com as funções pedagógicas, com manifesto detrimento do ensino (BRANDÃO, 1899, p. 33)

Diante desses problemas e acusado ainda de ser um dos responsáveis pela baixa frequência às escolas, sendo necessário, portanto dar-lhe uma orientação mais prática e útil, a Comissão de Instrução Pública e Civilização de índios, encaminhou à Mesa uma proposta de projeto estabelecendo um programa simples e único para todas as escolas.

No debate sobre esse projeto, os deputados não pouparam críticas à lei anterior, principalmente, quanto ao programa, corroborando as impressões do Presidente. As principais críticas foram levantadas pelo deputado republicano Vasco Azevedo, que apontou os seguintes inconvenientes em relação ao programa anterior:

muitos dos atuais professores, que vieram da organização antiga, não estão habilitados nas matérias exigidas na nova lei e assim ficou o ensino sem uniformidade, aparecendo logo esse grande inconveniente [...] e tão mal recebidas que raras foram as localidades mineiras em que cumpriu-se tal disposição; a que criou a multiplicidade espetaculosa de matérias exigidas, mas não ensinadas e até desnecessárias nas escolas primárias, e muitas outras (AZEVEDO, 1899)

Havia um consenso na avaliação acerca da inadequação do programa anterior cuja amplitude e complexidade fugiam à competência dos próprios professores, que não estavam habilitados para desenvolvê-lo. Acontece que essas mesmas críticas já haviam sido apresentadas ao Congresso Mineiro, em 1895, isto é, apenas três anos após a reforma que instituiu o programa, pelo Presidente Chrispim Jacques Bias Fortes que assim se pronunciou sobre essa questão:

o programa desenvolvido pela Lei n. 41 é seguramente superior às habilitações de quase todos os professores atuais. Durante alguns anos ainda, até que os professores ponham-se ao nível desses programas, pouco resultado prático tirar-se-á do sistema adotado (BIAS FORTES, 1895, p. 12) .

Ao programa era também atribuído o esvaziamento nos concursos públicos, pois diante de sua complexidade, os professores ficariam com receio em concorrer ao provimento das escolas, obrigando o Estado à nomeação de professores provisórios para assumir as cadeiras de instrução primária. Essa nomeação, indispensável ao funcionamento das escolas, tornar-se-ia um dos principais problemas apontados pelo mesmo Presidente, no ano seguinte. Isso porque, não tendo que se submeter a provas em concurso, os professores provisórios quase nunca tinham as “habilidades precisas para o magistério”, somente demonstrando, entretanto, essa incompetência após a nomeação. Novamente, a espetaculosidade de matérias foi posta à mesa como responsável pelos problemas do

ensino público mineiro e a proposta de simplificá-las foi apresentada: “seria talvez conveniente que o Congresso diminuísse a exigência do programa de instrução primária contido na Lei n. 41, por demais desenvolvido e tornasse dependentes de alguma prova de habilitação as nomeações de professores provisórios” (BIAS FORTES, 1897, p. 8).

Provavelmente, fruto das observações do Presidente do Estado, novas disposições foram criadas com a aprovação da Lei n. 221, de 14 de setembro de 1897. Promovendo alterações, principalmente nos aspectos realçados pelo Presidente, a nova Lei estabeleceu, dentre outras coisas, a equalização das matérias dos programas do ensino primário, para as três categorias de escolas. As matérias determinadas são as apresentadas no QUADRO seguinte.

QUADRO 3

Programa de ensino das escolas primárias mineiras - 1897

Escolas rurais	Escolas distritais	Escolas urbanas
	Leitura e escrita	
	Ensino prático da língua portuguesa	
	Aritmética prática compreendendo as quatro operações sobre números inteiros e sobre frações ordinárias e decimais, proporções, regra de três, de juros simples, de desconto e de companhia, sistema métrico	
	Noções de geografia	
	Noções de história do Brasil particularizadas quanto ao Estado de Minas	
	Lições de cousas	
	Educação cívica	
	Moral e física	
	Cânticos escolares	
	Leitura da Constituição Federal e do Estado	

Fonte: Minas Gerais, 1897.

A Lei determinou ao Conselho Superior estabelecer a distribuição das matérias, em cursos e classes do ensino, nas três categorias de escolas. As orientações eram a de que o ensino de todas as matérias fosse essencialmente prático, contemplando ainda as disciplinas lições de cousas, educação cívica, moral e física; cânticos escolares e leitura da Constituição Federal e do Estado (MINAS GERAIS, 1897). Com essa alteração, o que a legislação fez foi equalizar o programa, simplificando-o, extinguir as matérias de ciências físicas e naturais e os trabalhos manuais, e reduzir as matérias de aritmética, história e geografia. Quanto ao programa das escolas noturnas, não foi localizada nenhuma discussão ou orientação específica sobre o tema.

Entretanto, mesmo com a publicação da Lei n. 221 parecia que o programa ainda não havia sido implantado no Estado, após dois anos. A julgar pelas avaliações constantes do relatório do Secretário do Interior, da mensagem do Presidente ao Congresso Mineiro, ambos de 1899, e das discussões do projeto da nova reforma do ensino primário, também desse ano, pode-se afirmar que o que estava vigorando até essa data eram os dispositivos da Lei n. 41. No primeiro documento, analisando os dados iniciais fornecidos pelos inspetores escolares, uma das conclusões a que o Secretário do Interior, Wenceslau Braz, havia chegado foi a de que as crianças continuavam fora das escolas, principalmente, nas zonas rurais do Estado e que havia “absoluta necessidade de reduzir as matérias, cujo ensino é exigido nas escolas primárias” (BRAZ, 1899, p. 25).

Na mensagem do Presidente, Francisco Silviano de Almeida Brandão, ao Congresso Mineiro, a avaliação que ele fazia do ensino público também indicava problemas concernentes aos programas. Sobre essa questão, o Presidente destacou: “[...] de outro lado, os professores sem tempo suficiente e mesmo muitos sem o conveniente preparo para lecionarem todas as matérias exigidas pelo regulamento respectivo” (BRANDÃO, 1899, p. 33).

Na proposição da Reforma de 1899, o programa sugerido – que por sinal era o mesmo programa estabelecido pela Lei n. 221 - recebeu várias críticas, dentre as quais as do deputado José Monteiro Ribeiro Junqueira que condenou a extinção das matérias, por ele consideradas fundamentais à formação do povo mineiro. Sobre o assunto discursou:

o projeto suprime do programa de ensino a educação física, as noções de higiene, os rudimentos de ciências físicas e naturais e, para as escolas do sexo feminino, os trabalhos de agulha e a economia doméstica, que reputo necessários. [...]. Suprimir das escolas a educação física é de grande inconveniente, tal o papel importante que a mesma representa na formação de um povo (RIBEIRO JUNQUEIRA, 1899, p. 507)

Estrategicamente recorrendo ao “efeito de atualidade” no seu discurso, cuja função é a de “irromper um acontecimento passado em uma conjuntura presente, reatualizando-o” (BRANDÃO, 1994, p. 79) com vistas a criar “um efeito de consistência no interior de uma rede de formulações” discursivas (*Ibidem*, p. 80), o deputado Ribeiro Junqueira buscou legitimidade como detentor do conhecimento para continuar a sua argumentação:

Como diz Montaigne, devemos nos lembrar que não é um corpo e nem uma alma que se educa, mas sim a um homem. E, como disse Platão, não se deve educar a um sem o outro, mas a ambos conjuntamente, como a uma parrelha de animais atrelados ao mesmo timão; comparação talvez grosseira na opinião dos nobres deputados, mas que eu acho ela na sua naturalidade. Desde os tempos remotos, pois, o desenvolvimento inteligente do corpo era tido como um dos elementos essenciais da educação liberal. A civilização científica dos nossos tempos consagra esta verdade. A Alemanha, a Suíça e todas as nações do norte da Europa tiram a sua grandeza da educação física do povo (RIBEIRO JUNQUEIRA, 1899, p. 507).

Na mesma linha discursiva de produção de sentidos, reportou às palavras de Rui Barbosa acerca do ensino na Inglaterra:

Relativamente ao ensino rudimentar das ciências física e naturais nada mais tenho do que reproduzir a opinião de Rui Barbosa, em um luminoso parecer sobre a instrução pública, em que ele nos disse que a Inglaterra, que não consagrava esse estudo em suas escolas, foi obrigada a admiti-lo porque o gênio anglo-saxônico viu logo a necessidade que tinha o povo de conhecer a natureza. [...] Eis porque eu reputo indispensável a educação física nas escolas, máximo entre nós, pois, vemos que o povo brasileiro e os outros de raça latina, que não curam da educação física, vão definhando dia-a-dia e deixando lugar aos povos mais fortes (RIBEIRO JUNQUEIRA, 1899, p. 507).

Apesar da eloquência e do recurso estratégico, não convencera a todos os colegas como o deputado João Luiz Alves que achava o programa ainda extenso e que justificava a exclusão pela falta de condições materiais adequadas. Sobre isso, questionou ao deputado Ribeiro Junqueira: “Ciências físicas e naturais podem se ensinar sem laboratório?” (ALVES, 1899, p. 508).

Em resposta, o deputado Ribeiro Junqueira alegou: “Respondo ao meu ilustre colega que noções rudimentares há que se ensinam sem o auxílio de laboratório e que outros pedem um pequeno dispêndio que quando estivermos em condições se satisfará.” (RIBEIRO JUNQUEIRA, 1899, p. 508). O que estava em jogo era justamente a necessidade de um investimento maior de recursos na aquisição dos materiais didáticos necessários ao ensino, enquanto as escolas mineiras funcionavam em espaços inadequados, com mobiliário precário e com um professorado que mal dominava os saberes elementares que deveriam ensinar à população pobre.

Afirmando que, quando o orçamento permitisse, essa questão seria resolvida, o deputado Ribeiro Junqueira, carregando ainda nas estratégias discursivas, argumentou bastante e, por fim, reconheceu que na verdade o que ele queria era “justamente provar que não havia necessidade de se tocar na Lei n. 41” (RIBEIRO JUNQUEIRA, 1899, p.

508). Ao que tudo indica, sua argumentação teve peso na Casa, pois levou o deputado João Pio de Souza Reis a reconhecer que a proposta encaminhada para 3ª discussão pouco havia alterado essa Lei. Sobre essa questão, o deputado João Pio fez declaração de voto em separado, afirmando que o projeto em questão não somente desorganizava a instrução pública no Estado como ainda contrariava a mensagem do Presidente do Estado. Isso

porque o ilustrado Chefe do Poder Executivo apontou entre as três causas, que têm produzido o decaimento do ensino público em Minas, a acumulação de matérias exigidas pelos programas. De fato, sr. Presidente, saber ler, escrever e contar é o mínimo, diz *Levasseur*, que o Estado pode fazer ao povo em matéria de instrução, mas, para nós, já não podemos nos contentar com esse pouco. Seria preferível que abandonássemos todos os programas pomposos, dando ao povo conhecimentos básicos, com os quais pudessem adquirir outros conhecimentos.

Mas, o projeto conservou todas as matérias constantes da lei n. 41, faltando apenas a leitura da Constituição, matéria aliás importantíssima, logo não seguiu as idéias da mensagem. Se a diminuição da matéria consistiu apenas na supressão da leitura da Constituição foi infeliz o relator da comissão, pois devia conservar essa parte (SOUZA REIS, 1899, p. 509).

A despeito de toda a polêmica, a redação final do artigo sobre os programas, que foi à sanção e posteriormente publicado, era a mesma da Lei n. 221, de 1897⁵. Os acréscimos relativos às matérias foram feitos pelo Decreto de n. 1.348, de 08/01/1900, que regulamentou a Lei n. 281, de 16 de setembro de 1899. Assim, o novo programa estabeleceu um conjunto de matérias que seriam desenvolvidas em todas as escolas primárias estaduais mineiras, conforme distribuição apresentada no QUADRO seguinte.

⁵ Especialmente o Art. 1º: O ensino primário ministrado pelo Estado, gratuito e obrigatório para os meninos de ambos os sexos, de 7 a 13 anos de idade, compreende as seguintes matérias: a) leitura e caligrafia; b) ensino prático da língua portuguesa; c) aritmética, compreendendo as quatro operações sobre números inteiros, frações ordinárias e decimais, sistema métrico, proporções, regras de três, de juros simples, de descontos e de companhia; d) noções de geografia e história do Brasil especialmente do Estado de Minas; e) lição de cousas e educação moral e cívica e leitura das Constituições Federal e do Estado (MINAS GERAIS, 1899)

QUADRO 4

Programa de ensino para as escolas primárias mineiras - 1899

Escolas urbanas	Escolas distritais	Escolas coloniais mistas
Canto coral: hinos patrióticos e de preferência mineiros. (no fim das aulas de 4ª e sábado)		
Ensino de moral: não terá hora determinada para lição: durante os trabalhos, quer na hora do recreio, esforçando-se sempre os professores para desenvolver o senso moral por formar o caráter dos alunos.		
Sexo masculino: trabalhos manuais e exercícios ginásticos, evoluções militares. (em um dia da semana a combinar com o inspetor o dia e a duração, sem prejuízos das aulas)		
Sexo feminino: trabalhos manuais: prendas, trabalhos de agulha e, especialmente, o corte e confecção de peças do vestuário masculino e feminino e elementos de economia doméstica. (somente aos sábados)		
Leitura e caligrafia		
Ensino prático da língua portuguesa		
Aritmética compreendendo as quatro operações sobre números inteiros, frações ordinárias e decimais, sistema métrico, proporções, regras de três, de juros simples, de desconto e de companhia.		
Noções de Geografia e história do Brasil, especialmente do Estado de Minas		
Lições de coisas		
Educação moral e cívica e leitura explicada das Constituições Federal e do Estado		

Fontes: Lei de nº 281, de 16 de setembro de 1899; Decreto de n. 1.348, de 08 de janeiro de 1900 (MINAS GERAIS, 1899; 1900)

Sobre a divisão das classes para o desenvolvimento do ensino, caberia ao Conselho Superior organizar o regimento interno das escolas de modo que as matérias do curso primário fossem divididas em quatro classes. Quanto ao método de ensino, manteve-se a mesma proposição anterior de se tomar, nas duas primeiras classes, os alunos mais inteligentes como auxiliares.

Novamente não foi localizada, nos documentos analisados, nenhuma discussão ou menção relativa ao programa de ensino para as escolas primárias noturnas, o que nos leva à mesma suposição anterior, de que deveria ser seguido o programa das demais escolas. Entretanto, como já visto, a partir desse momento, há um movimento de supressão das escolas noturnas, o que pode servir como justificativa para a não preocupação com essa categoria.

Ainda assim, buscamos tentar apreender como o novo programa poderia ter repercutido no cotidiano das poucas escolas noturnas existentes. Embora os documentos localizados sejam reduzidos, ou às vezes, o termo de visita seja muito vago, sequer mencionando algo a respeito do programa, podemos encontrar alguns relatos do período que nos ajudam a conhecer um pouco mais sobre essa situação, como é o caso do inspetor Albino, em visita à escola noturna municipal de São João Del Rey. Verificando o

cumprimento desse novo programa de ensino na Escola Noturna Municipal Dr. Bias Fortes, o inspetor Albino Alves Filho, fez as seguintes observações:

Submeti a exame os alunos das diversas classes e cumpre-me, com prazer, aqui mencionar que revelaram aproveitamento e desenvolvimento intelectual em quase todas as disciplinas exigidas pelo regulamento. Convém, entretanto notar que o fim da escola é tão-somente ministrar o ensino da leitura, escrita e contabilidade e, pois, não há o ensino das demais matérias, exigidas pelo regulamento. Submeti ao exame os alunos desta escola e verifiquei regular aproveitamento nas referidas disciplinas (ALVES FILHO, 1901)

O inspetor deixou entrever que mesmo o programa tendo sido simplificado ele não era cumprido, pois, como fez questão de observar, ele extrapolava o fim da escola noturna. A leitura e a escrita pareciam ser também o que os alunos da escola noturna da Fábrica de Tecidos do Cedro dominavam, como observou o mesmo inspetor, Albino José Alves Filho, por ocasião de sua visita às duas cadeiras, em 1900: “A escola não é dividida em classes, sendo adaptado o método individual. [...] Os alunos mais adiantados têm noções de gramática portuguesa, aritmética e leitura. O programa de ensino não é cumprido nesta escola”. Na outra cadeira também constatou que “os mais adiantados apenas lêem e escrevem” (ALVES FILHO, 1900).

O que nos parece é que a despeito de todos os debates e discussões acerca da função da escola, ou ainda, dos fins da educação, qual seja, o de formar o trabalhador e o cidadão republicano cômico de seus direitos e deveres, o que inferimos dos documentos é que aos alunos do ensino noturno ministravam-se apenas a leitura, a escrita e a contabilidade e, ainda assim, os relatórios destacavam que o ensino não era eficaz, pois muitos eram os que não apresentavam “preparo suficiente”. Percebe-se também que o estabelecimento dos dispositivos em lei não implicava necessariamente em mudanças nas práticas educativas, como é o caso do método de ensino adotado pela professora da escola noturna da Fábrica.

Uma nova proposição relativa ao programa do ensino primário entrou novamente em pauta nas discussões do Congresso Mineiro por ocasião da Reforma do Ensino Primário de 1906. O deputado Afrânio de Mello Franco, ao apresentar o seu projeto de reforma se reportando à Lei de 1892 destacou que os defeitos que ela apresentava “sem dúvida eram os excessos de teorismo em alguns pontos essenciais à matéria de instrução” (MELLO FRANCO, 1903, p.69). Por isso, propunha a reforma, afirmando: “não

podemos absolutamente ficar na antiga rotina de ensinar os meninos mal e muito mal a soletrar as velhas cartilhas, sistema que é condenado e já foi banido do ensino de S. Paulo e de todos os povos cultos que têm adotado novos processos de ensino” (1903, p. 70).

Também defendendo uma reforma ampla que contemplasse o método, o professor, os materiais, os prédios e os programas, o deputado Padre Francisco Xavier de Almeida Rolim destacou que o que se propunha não era uma simples instrução primária mas, sim, a educação, visto que “entre nós, há cinquenta anos, a instrução é tudo, a educação é nada! A educação moral e religiosa está inteiramente negligenciada!” Para o deputado,

a educação e a instrução são coisas perfeitamente distintas. A educação desenvolve as faculdades; a instrução dá conhecimentos. A educação eleva a alma; a instrução cultiva o espírito. A educação faz os homens; a instrução faz os sábios. A educação é o fim; a instrução não é mais do que um dos meios. A educação é, pois, singularmente mais elevada, mais profunda, mais lata do que a instrução. A educação abrange o homem inteiro; a instrução, não (ALMEIDA ROLIM, 1905, p. 560)

Nesse caso, segundo o deputado Alonso Starling os programas de ensino deveriam promover a educação pública “sob os três aspectos: o físico, o moral e o intelectual”, mesmo porque “sem educação física não pode haver desenvolvimento intelectual e nem desenvolvimento moral” (STARLING, 1905, p. 433).

Segundo Xavier Rolim, “o fim da educação que o Estado proporciona à infância, não pode ser unicamente cultivar a inteligência do menino dando-lhe a soma de conhecimentos necessários para a vida prática”, afinal “é preciso que o fim da escola seja educar”. E, para isso, era preciso “organizar o programa da escola, adotando um método simples, prático e intuitivo” (1906, p. 328). Sobre esse assunto, o deputado destacou que “a legislação escolar dos povos adiantados sobre as matérias mencionadas não é uniforme. Esta, não pode deixar de estar subordinada às circunstâncias peculiares de cada povo (ROLIM, 1906, 329).

Com base nesses argumentos, elabora-se um novo programa para o ensino primário mineiro, ministrado nos grupos escolares e nas escolas isoladas, a partir de 1906. A Lei de n. 439, de 28/09/1906, que autorizou a reforma do ensino, determinou no seu artigo 6º que ao Governo incumbiria a organização do programa escolar, “adotando um método simples, prático e intuitivo” (MINAS GERAIS, 1906, p. 21). Nesse sentido, o

Regulamento de 1906 estabeleceu um programa único a ser adotado tanto nos grupos escolares quanto nas escolas isoladas, mas, tal como nas discussões anteriores, não se propôs um programa específico para as escolas noturnas, nos levando a sustentar a suposição anterior.

As matérias que compunham o novo programa eram: leitura; escrita; língua pátria; aritmética; geografia; história do Brasil; instrução moral e cívica; geometria e desenho; história natural, física e higiene; exercícios físicos; trabalhos manuais e música vocal. Para o ensino intuitivo as escolas deveriam organizar o “Museu Escolar” com o material fornecido pelo Governo e os donativos recolhidos dentre os próprios alunos. Percebe-se claramente nos documentos oficiais a instituição de um novo tipo de saber no contexto escolar, os saberes pedagógicos, destinados a ensinar aos professores como corresponder às novas exigências relativas ao ensino das matérias do novo programa. Nesse sentido, constou do Regulamento de 1906 as instruções didáticas, destinadas aos docentes, acerca do desenvolvimento de cada matéria de ensino, de forma prática e intuitiva, como se pode ver, por exemplo, nas instruções para as aulas de Música:

I. Esta disciplina será ministrada por um artista especial, nos GRUPOS ESCOLARES, em hora apropriada. Tomarão parte na classe todos os alunos, ou quantos couberem na sala para isso designada.

II. Nas ESCOLAS SINGULARES, o canto se fará no primeiro e no último, intervalos do horário das aulas. O próprio professor se encarregará de dirigir o canto, escolhendo hinos apropriados ou os que se determinarem oficialmente. (MINAS GERAIS, 1906a)

Além dessa novidade, o Regulamento também racionalizou o uso do tempo prescrevendo um quadro de horários diários pelo qual seriam regulados os trabalhos escolares durante cada um dos dias da semana. Determinou ainda os horários das aulas, das 10:00 às 14:00 h, sendo que os alunos do quarto ano teriam aulas das 14:00 às 15:00 no curso de Ensino Técnico Primário. Nas escolas singulares determinou que fossem seguidas as ordens para desenvolvimento dos trabalhos escolares e que, na distribuição do tempo de cada disciplina, não se trabalhasse mais de 25 minutos, “adequando-se aos preceitos higiênicos da época que se utilizavam do conceito de fadiga mental”, conforme afirmam Faria Filho e Vidal (2000, p. 25). Os programas deveriam ser esgotados pelos professores sob pena de punição, prevista no Regulamento. Todas essas determinações, “o detalhamento dos quadros de horários propostos pelos Programas de

Instrução, prevendo-se uma distribuição diária, semanal, mensal e anual do processo de ensino, aprendizagem e avaliação” indicavam, segundo os autores, um processo crescente de delimitação do tempo escolar (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p. 25).

Para que os professores pudessem aprender a desenvolver o novo programa, o Secretário do Interior, Manuel Tomaz de Carvalho Britto, propôs que “assistissem à execução leal do programa não só nos Grupos Escolares como nas escolas isoladas” que já funcionavam na Capital, “com todas as exigências da reforma”. Ainda de acordo com o Secretário, “o novo programa do ensino era o mais completo possível e a sua execução deveria constituir o ideal da Administração” (CARVALHO BRITTO, 1907).

Após a implantação da Reforma de 1906, os Secretários avaliaram de forma positiva os resultados, conforme destacou Estevão Leite de Magalhães Pinto, em 1909.

São satisfatórias as informações que constantemente chegam à Secretaria sobre a execução do programa do ensino, a respeito do qual já vão desaparecendo a mal entendida repugnância com que foi recebido pelos professores afeitos aos processos teóricos. Os novos métodos adotados, pelo seu caráter eminentemente prático, atraem as crianças à escola, de onde as afugentava o espantoso da obrigação, imposta pelo professor, de armazenarem na memória regras, descrições de fatos, etc., cujo sentido não entendiam nem lhes era explicado, porque ao professor faltava tempo para isso, praticando o processo do ensino individual, hoje em algumas escolas há mais tempo substituído pelo simultâneo (MAGALHÃES PINTO, 1909, p. 44)

Para desenvolvimento do método simultâneo era necessário um maior controle do tempo, uma organização diferenciada do espaço escolar, além de materiais adequados. Tido, desde meados do século XIX, como um meio oportuno para melhorar o ensino, o Secretário reconhecia os resultados de sua adoção nas escolas mineiras, o que somente se tornou possível a partir do investimento do Governo mineiro na construção de prédios adequados ao desenvolvimento do processo educativo. Ainda com bastante entusiasmo, destacou o sucesso do novo programa de ensino entre as crianças:

Este interesse que as crianças tomam hoje pela escola, um segundo lar doméstico, revela a excelência da reforma de ensino ultimamente feita, o que é comprovado pelo aproveitamento dos alunos nas escolas, cujos professores sabem conduzir o ensino segundo as regras estabelecidas. Instruir sem fatigar e deleitando - é o intuito do novo programa de ensino. O amor da criança pela escola e o aproveitamento que se observa em pouco tempo provam a consecução daquele fim e, portanto, a proficiência dos meios adotados para obtê-lo.

Segundo o programa, a criança instrui-se guardando na memória, gradativamente, o sentido do vocábulo, da frase e do período, mediante explicação do professor, deleita-se, descansando o espírito, no recreio intermediário de dois períodos de trabalho intelectual durante o dia; nas festas escolares; nas excursões fora do perímetro da escola e nas festas obrigatórias destinadas à celebração das datas mais importantes da história da pátria; nos cânticos adotados; nos exercícios físicos e nos exercícios militares

[...] Ninguém ignora que esses processos são aconselhados já há algum tempo pelos cientistas, mas não eram praticados nas escolas do Estado embora figurem na legislação escolar anterior à reforma. As últimas administrações, porém, determinaram que fossem executados, como tem sido, e a atual, aplaudindo a determinação, insiste para que continuem a serem executados com as modificações que a prática for sugerindo (MAGALHÃES PINTO, 1909, p. 44)

Embora o Secretário demonstre bastante satisfação com os resultados obtidos no ensino das crianças, nas poucas escolas noturnas sobre as quais localizamos informações, pudemos constatar que a novidade ainda não havia sido implantada, como na escola noturna de São João Del Rey regida pelo normalista Pedro de Oliveira Raposo. Em visita, o inspetor técnico, Bento Ernesto Júnior, constatou as irregularidades no cumprimento do Regulamento e “aconselhando ao professor que organizasse sua escola de acordo com a orientação oficial, dei explicações sobre os métodos de palavrção e escrita vertical, fazendo exercícios com alunos do curso” (ERNESTO JUNIOR, 1908)

No contexto da introdução dos preceitos modernos, no final do século XIX e início do XX, a escrita, ao lado da leitura também ocupava a centralidade no processo de alfabetização da população e nos discursos de educadores de várias partes do mundo, inclusive no Brasil. Segundo Vidal, nesse período,

recorrendo à higiene, a pedagogia começou a produzir estudos tomando o corpo do aluno no ato da escrita. Pretendia distinguir o aluno escolarizado da criança sem escola pela posição tomada para o ato de escrever. A fórmula de George Sand – “papel direito, corpo direito, escrita direita” – foi evocada pelos educadores como tipo caligráfico ideal (2000, p. 499).

A escrita vertical, postulada em detrimento da escrita inclinada, era defendida como símbolo da modernidade. Enquanto a escrita inclinada era valorizada por sua rapidez, a caligrafia vertical se distinguia pela facilidade no desenho das letras, pela legibilidade e também por constituir-se, segundo as prescrições higiênicas, como capaz de evitar deformidades físicas dos alunos. Nesse sentido, os cuidados com a postura corporal incluíam-se nas prescrições de uso desse modelo de escrita (VIDAL, 2003).

Outro relato bastante interessante diz respeito à associação que os pais estavam fazendo entre o uso do uniforme escolar e os exercícios físicos determinados pelo novo Regulamento de ensino. Em visita à cidade de Santa Rita do Cedro, o inspetor técnico de ensino, José Ferreira de Carvalho, assim relatou um dos problemas enfrentados naquela região:

muitos pais deste lugar, aterrorizados com a notícia do sorteio militar, que cá pelas roças tem afugentado rapazes esperançosos, mas que são privados da necessária educação e que vivem em completa ignorância, negaram os nomes dos seus filhos para a matrícula na escola, temendo que a veste dos alunos e as evoluções militares ou exercícios físicos fossem um meio de acostumá-los na prática do serviço militar. Há um anúncio no jornal “O clamor” que comenta os exercícios como preparação para o sorteio (CARVALHO, 1908)

Como se pode inferir, nem tudo era indicativo de sucesso ou de compreensão dos princípios básicos da nova proposta, tão claros para os reformadores. A aposta que os legisladores fizeram na nova reforma, que deveria educar o povo nos aspectos físico, moral e intelectual, parece não ter conseguido se sustentar no orçamento, tendo em vista que a indicação de uma revisão no regulamento da instrução primária e normal foi introduzida na lei orçamentária para o ano de 1911. As medidas implantadas durante toda essa década foram relativas à adequação e revisão dos programas de ensino; e somente em 1920 uma nova reforma geral do ensino será proposta, como se verá.

5.3. O primeiro programa específico para as escolas noturnas

Das palavras do Secretário do Interior, Delfim Moreira da Costa Ribeiro, poderíamos inferir as demandas que o Estado faria à instrução primária mineira. Alertando para as complexificações das relações sociais, a escola, reconhecida e conclamada agência de socialização e de formação do povo mineiro foi requerida para atender às necessidades vitais da sociedade e do Estado. Para Delfim Moreira,

as necessidades físicas, morais e intelectuais do homem, o desenvolvimento notável observado na ordem política e social da nacionalidade e do Estado e o progressivo desdobramento do trabalho em suas diversas manifestações econômicas, tornando cada vez mais intensas e complicadas as relações sociais, fundamentam a necessidade absoluta de instruir e educar o povo para todas as emergências da vida atual e futura e colocam o problema educativo no primeiro plano, como questão vital de uma nação (RIBEIRO, 1911, p. 25)

Para atender a essa necessidade vital, segundo o Secretário, destacava-se como parte “essencialíssima, o ensino primário e fundamental”, único que se referia à nação toda, único que deveria estar ao alcance de todas as classes e “cuja difusão constituía o principal dever dos governos democráticos”. Por seu caráter de universalidade, o ensino primário deveria assim cumprir o seu papel “de fazer do povo mineiro um povo culto, organizado e disciplinado pela cultura intelectual e pela educação cívica” e, nesse caso, a instituição eleita seria o grupo escolar (RIBEIRO, 1911, p.25-26).

Segundo o Secretário, as novas relações sociais bem como os “progressos da ciência, os ensinamentos, a experiência didática de outros povos, mais adiantados, e a nossa própria experiência e observação, estão a exigir continuamente novas modificações na escola primária, no aparelho pedagógico e nos métodos e processos de ensino” (RIBEIRO, 1911, p. 29). E, para acompanhar tudo isso era preciso “fazer com que a escola não se detenha na instrução abstrata, vá além e represente justamente a educação física, moral e intelectual do homem”. Os programas escolares eram um dos meios de se alcançar os objetivos dessa educação e, nesse sentido, novas revisões foram realizadas.

Na primeira delas, o Conselho Superior de Instrução estabeleceu um programa de ensino específico para cada tipo de escola, em cumprimento ao previsto no art. 280, do Regulamento de 1911, que assim determinava: “terão programas especiais: os grupos; as escolas singulares, urbanas e distritais; as escolas rurais; as escolas noturnas e dominicais (MINAS GERAIS, 1911, p. 238). Dessa forma, pela primeira vez as escolas noturnas foram contempladas com um programa próprio, definido em Regulamento. De acordo com o artigo 270, do Regulamento, as matérias de ensino dos cursos primários seriam as seguintes:

1. Leitura; 2. Escrita e calligrafia; 3. Língua pátria; 4. Aritmética; 5. Geometria e desenho geométrico; 6. Noções de geografia; 7. História do Brasil e Instrução Moral e cívica; 8. física e química; 9. Mineralogia, geologia, botânica e zoologia; 10. Higiene; 11. Trabalhos manuais e agricultura; 12. Desenho; 13. Música vocal e canto; 14. Ginástica e exercícios militares. (MINAS GERAIS, 1911, p. 236-7. Grifo nosso).

O programa das escolas noturnas e dominicais compreenderia apenas as dez primeiras matérias (destacadas na citação, em itálico). O Artigo 281 determinou que nos grupos escolares o programa compreendesse todas as matérias previstas, menos agricultura, que era matéria específica das escolas rurais. Nas escolas singulares, urbanas e distritais, as

mesmas matérias ensinadas nos grupos, porém simplificadas e adaptadas ao ensino simultâneo de muitas classes; nas escolas rurais, “ainda mais simplificadas”, compreendendo as doze matérias mais canto (MINAS GERAIS, 1911, p. 238). Nas orientações didáticas, ainda segundo o Regulamento, as “lições de língua pátria, aritmética, geografia, geometria e outras” deveriam ser “alternadamente feitas com provas práticas e escritas, em todas as classes”. Além disso, havia sugerido que as lições de leitura fossem ministradas conjuntamente com outras disciplinas, tais como língua pátria, moral, ensino cívico e outras (MINAS GERAIS, 1911, p. 237).

Quanto ao método de ensino, determinou terminantemente que deveria ser adotado o simultâneo e que estava proibido qualquer outro. Sobre a adoção desse método, no Estado, Inácio (2006) reconhece que,

em Minas Gerais, o método simultâneo enfrentou muitos obstáculos. Percalços similares aos que se opuseram ao método mútuo impediram sua implantação no século XIX. A falta de casas espaçosas para abrigar as escolas, a dificuldade de pagar o aluguel quando alguma era encontrada, a falta de livros e compêndios iguais para que os alunos recebessem simultaneamente a mesma lição e a falta de formação dos professores para colocar em prática os princípios do método são algumas das dificuldades encontradas (INÁCIO, 2006, p. 4).

A obrigatoriedade do uso do método simultâneo, a partir de 1911, tinha como pressuposto que as mudanças necessárias à remoção dos citados obstáculos já teriam sido efetivadas e que já se teriam resolvidos os problemas relativos à materialidade da escola mineira.

De acordo com o Regulamento, o objetivo do ensino não era somente “o de instruir, crianças, mas também: 1º o de desenvolver-lhes o corpo; 2º o de educar-lhes as mãos; 3º o de cultivar nelas a atividade e a vontade; 4º o de formar-lhes o espírito e o coração”. (MINAS GERAIS, 1911, p. 240). No caso das escolas noturnas, considerando que foram excluídas as atividades manuais, os exercícios físicos, o desenho e a música, poderíamos supor que o propósito do ensino noturno não seria o mesmo proclamado no Regulamento, posto que a redução do programa não permitia atingir a todos os objetivos citados. Ao adulto pressupunha-se que não precisariam ser desenvolvidas as habilidades manuais ou cultivar-lhes o corpo por meio da educação física, considerando que seriam indivíduos já formados, prontos. Nesse caso, o programa contemplaria

apenas matérias relacionadas às dimensões intelectual, moral e cívica, ou seja, aos adultos se dispensariam os saberes ligados à prática.

Embora o Regulamento de 1911 tivesse determinado que o programa dos cursos noturnos fosse desenvolvido ao longo de quatro anos, que corresponderia à duração dos cursos, ele não definiu a carga horária diária das aulas. Essa indefinição levou o professor Alfredo Maximiliano Oliveira, professor da escola noturna de Juiz de Fora, a fazer uma consulta à Secretaria do Interior, acerca dessa questão. Tomando por base as disposições para o ensino diurno, bem como as orientações para o desenvolvimento do programa, o professor recebeu a seguinte orientação:

com referência à consulta constante do vosso ofício de 18 do corrente, cumpre-me lembrar-vos que o decreto n. 2735, de 11 de janeiro do ano passado⁶, prescreve a duração de 4 horas para as aulas diurnas, das 11 da manhã às 3 da tarde, sendo essa duração determinada pela exigência de cada classe ter, no máximo, 25 minutos de trabalho, conforme o programa e de ser reservado tempo para canto e recreação dos alunos. O programa das escolas noturnas, sendo o mesmo das diurnas, sua execução naquelas não consumirá menor tempo do que nestas, donde as aulas noturnas deveriam começar às 6 horas da tarde e terminar às 10 da noite.

Mas, de acordo com o artigo 20, do Regulamento n. 1960⁷, essas aulas sendo frequentadas por adultos, é claro que daquele horário pode ser deduzido o tempo destinado ao canto e o recreio, durando as lições das 6 ½ da tarde às 10 da noite, horário esse que mais consulta aos interesses da classe operária que maiores vantagens gozam da instrução nas escolas noturnas (IMPRESA OFICIAL, 1911, p. 2).

Essa consulta pode ser um indício das dificuldades enfrentadas pelos professores das escolas noturnas diante a ausência de dispositivos legais elaborados exclusivamente para regulamentar o funcionamento dessas escolas. Operando a partir de uma mescla de orientações, cujo foco era a escolarização das crianças, pode-se supor que as escolas noturnas tiveram que enfrentar diversos obstáculos para consolidar o seu processo de institucionalização e de reconhecimento como espaço diferenciado de formação de sujeitos adultos. Nesse processo de apropriação e de questionamento das disposições legais, provavelmente iniciativas como a do professor de Juiz de Fora, ou como as observações dos inspetores escolares, que chegavam à Secretaria por meio dos termos de visita, tivessem levado as elites intelectuais e políticas, promotoras das reformas

⁶ Assim rezava o Art. 2º: “as aulas durarão quatro horas, abrindo-se às 11 horas da manhã e encerrando às 3 da tarde”. Decreto nº 2735 – de 11 de janeiro de 1910 – Fixa o ano letivo e horas de trabalho escolar primário, condições de matrícula e frequência e contém outras disposições (MINAS GERAIS, 1911).

⁷ Dizia o citado artigo: “O Governo promoverá, quando for possível, a criação de escolas noturnas onde se possa contar com a frequência mínima de 30 adultos (MINAS GERAIS, 1906).

educacionais a estabelecer contornos mais bem definidos para as escolas noturnas. Nesse sentido, no ano seguinte, uma nova revisão nos programas foi realizada e publicada pelo Decreto de n. 3.405, de 15 de janeiro de 1912.

No relatório apresentado ao Presidente do Estado, Júlio Bueno Brandão, pelo Secretário do Interior, Delfim Moreira da Costa Ribeiro, o analfabetismo destacava-se com um dos maiores problemas enfrentados por todos os países, inclusive pelos “adiantados em civilização”. Considerado pelo Secretário como “um mal crônico que há desafiado o esforço e a atividade de muitas gerações sucessivas”, ainda estava longe de ser combatido. Para isso, à educação e à instrução do povo, não se podiam medir esforços, visto serem “condição indispensável para a conservação dos seus direitos e das suas liberdades”. Dessa forma, destacou o Secretário,

nas democracias, é o que mais sobreleva e preocupa a atividade dos governos bem-intencionados, porque se relaciona com o desenvolvimento geral da nação com o seu progresso material e intelectual. É o expoente máximo de civilização, o assunto sempre dominante no seio dos povos civilizados, com relação ao qual não é dado ao administrador operoso o prazer de dizer que o tenha resolvido definitivamente (RIBEIRO, 1912, p.43).

E, ao que parece, a revisão dos programas do ensino primário, promovida em 1912, viria justamente a atestar o reconhecimento de que as soluções não eram definitivas em matéria de educação. Isso porque ao avaliar a aplicação das matérias nas escolas isoladas, cuja referência era o programa de ensino dos grupos escolares, descobriu-se que dos professores das escolas isoladas exigia-se a mesma aptidão didática dos professores dos grupos escolares para o desenvolvimento do programa. Dessa forma, o Decreto de n. 3.405, de 15 de janeiro de 1912, explicou o Secretário Delfim Moreira, “modificou essa situação, estabelecendo programas diferentes para os grupos escolares, escolas isoladas, urbanas e distritais, escolas rurais e escolas noturnas. Ficou mais simplificado o programa das escolas isoladas e dos grupos sofreu pequenas alterações” (RIBEIRO, 1912, p. 53).

Com as novas alterações, uma nova racionalização no uso dos tempos escolares foi determinada pelos novos dispositivos legais. O ensino primário recebeu novas orientações didáticas com a definição de um quadro diário de matérias, ou seja, com a distribuição dos conteúdos ao longo dos três dias letivos da semana. Foi na construção desse “tempo artificial, próprio e ordenado pela razão humana que os regulamentos do

ensino” buscaram impor uma nova ordenação dos tempos sociais e tempos individuais de todos os agentes envolvidos no processo educativo (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p. 26). Na delimitação do tempo das escolas noturnas manteve-se o curso dividido em quatro classes, com aulas de segunda a sábado; com três horas de duração diárias, sendo a terceira hora facultativa aos alunos que se interessassem em receber “noções de cousas em breves explicações e experiências simples” (MINAS GERAIS, 1912, p.106) [...] “e claras, sem termos e preocupações científicas que tirem o caráter dessa instrução a analfabetos” (p. 96). Chama-nos a atenção o fato de haver aulas de segunda a sábado nos cursos noturnos, enquanto nas demais escolas não havia aulas às quintas-feiras, conforme determinação do Regulamento de 1911.

Quanto ao novo programa para os cursos noturnos, o que se pode perceber é que ele era uma redução do programa anterior⁸. O Conselho de Instrução Pública excluiu as matérias de Instrução Moral e Cívica; Física e Química; Mineralogia, Geologia, Botânica e Zoologia e Higiene; mantendo História do Brasil somente para a quarta classe. O Quadro seguinte apresenta a distribuição dos tempos escolares para as escolas noturnas.

QUADRO 5

Horário e distribuição das matérias das Escolas Noturnas – 1912

<i>Hora</i>	<i>Segunda</i>	<i>Terça</i>	<i>Quarta</i>	<i>Quinta</i>	<i>Sexta</i>	<i>Sábado</i>
1ª hora	Leitura 1ª e 2ª classes	Aritmética 1ª e 2ª classes	Língua Pátria 1ª e 2ª classes	Geografia 1ª e 2ª classe	Leitura 1ª e 2ª classes	Geometria e desenho 1ª e 2ª classes
2ª hora	Aritmética 3ª e 4ª classes	Língua Pátria 3ª e 4ª classes	Geometria e desenho 3ª e 4ª classes	Aritmética 1ª e 2ª classes	Aritmética 3ª e 4ª classes	Geografia 3ª e 4ª classe
3ª hora	Exercícios de observação e experiências, com todas as classes, no museu e gabinetes e com os aparelhos a escola possuir					
Observação						
Enquanto durar a lição de cada classe com o professor, as demais classes ficarão ocupadas com exercícios de escrita, redação escrita, desenho, cartografia e contabilidade. A 3ª hora de trabalho é facultativa aos alunos, sendo destinada para os que desejarem receber noções de cousas em breves explicações e experiências simples, que o professor estiver aparelhado para fazer com o material de sua escola.						

Fonte: MINAS GERAIS, 1912, p. 106.

⁸ Nessa nova redução, o novo programa dos cursos noturnos se diferenciou do programa dos cursos rurais, já que nesses, além das matérias previstas para o ensino noturno, também se incluíam as matérias de História, Trabalhos Manuais e Música vocal, sendo previsto no quadro de horários das escolas rurais, 10 minutos de canto, todos os dias antes da 1ª hora de aula.

Segundo as instruções, no ensino das lições de coisas, sugerido para a terceira hora, facultativa, deveria o professor “esmerar em dar noções exatas do que possa mais interessar aos seus alunos em física, química e história natural e conhecimentos de eletricidade e generalidade de agricultura” (MINAS GERAIS, 1912, p. 106). Ou seja, as matérias excluídas poderiam ser exploradas num outro tempo com os alunos que por elas se interessassem, não constando assim como matérias obrigatórias. Vê-se assim como foram sendo definidos os saberes considerados importantes e essenciais à formação de cada sujeito escolar, inclusive o adulto.

No caso de geometria e desenho, o estudo contemplaria o desenho das formas geométricas, cálculo de áreas das figuras; cópias de objetos; desenho ao natural, especialmente o desenho linear de coisas úteis. Apesar da matéria História do Brasil não figurar no quadro de horários, no programa ela se encontrava indicada para a quarta classe, prevendo as seguintes discussões:

Primeiro semestre: conversa sobre o povoado da sede escolar. Nome da sede do município. *Conversa sobre o lugar onde a criança nasceu, onde nasceram seus irmãos, pais e pessoas conhecidas, de modo a fazê-la adquirir a idéia de Pátria.* Nome de nossa Pátria. A bandeira nacional. Festa da bandeira. (Grifos meus).

Segundo semestre: Brasil - república. Conversa sobre o que seja o Governo do país. O Presidente e seus auxiliares. A eleição popular. Brasil - império. D. Pedro II. Guerra do Paraguay. Abolição. D. Pedro I. Independência. Brasil - colônia. D. João VI. Tiradentes. Primeiras escolas. Descobrimento.

Nota especial: o ensino da História do Brasil deve ser feito em linhas gerais, de acordo com este programa que – uma vez esgotado e havendo superabundância de tempo – receberá a ampliação necessária em seus diversos títulos (MINAS GERAIS, 1912, p. 104).

Embora o programa se destinasse às escolas noturnas cujo público, declarado nos discursos oficiais e definido no Regulamento de 1911, fosse os maiores de dezesseis anos, o que se pode perceber, em diversos trechos das instruções didáticas, como no trecho destacado na citação, é que o sujeito referido é a criança. Poderíamos, então indagar se esse enunciado seria um indicativo de “equivoco” ou se essa produção discursiva faria parte de um contexto maior de legitimação da infância como tempo apropriado para a escolarização. Programas simplificados, experiências simples e instruções simples, assim deveria ser o ensino nos cursos noturnos para adequá-lo aos trabalhadores simples que ali buscavam “o alimento do espírito”.

Na avaliação do Secretário do Interior, Américo Lopes, a educação e o ensino primário mineiro estavam indo muito bem pois haviam recebido fortes impulsos com o “empreendimento de reformas e a execução destas em todos os detalhes, sem desfalecimento, com o concurso da iniciativa particular estimulada e aproveitada convenientemente”. Com as mudanças nos métodos e nos programas foram “banidos os velhos processos de instruir [...] evitando aos que aprendem a acumulação de puras teorias e acentuando o feitiço eminentemente prático, com a educação técnica e profissional do indivíduo em bem de seus próprios interesses” (LOPES, 1915, p.32)

Tais resultados não seriam possíveis sem o concurso dos professores, como afirmou Américo Lopes: “não valeriam, porém, tais propósitos, se não se cogitasse, como se fez, da habilitação do professorado, tornando-o capaz de converter em realidade o plano assentado”. Porém, como advertiu, nem todos os fatores eram favoráveis, pois, “outros obstáculos a isso se têm oposto, avultando entre eles o da vastidão do território do Estado, acrescido da deficiência de dotações orçamentárias equivalentes às necessidades da instrução”. Condições naturais e condições orçamentárias, dois obstáculos que permeavam as discussões sobre as reformas educacionais em Minas, sempre em cena. (LOPES, 1915, p.32).

Apesar disso, os resultados eram considerados “bem apreciáveis”, mas demandariam algumas modificações que o Presidente julgou como “dever sugerir sobre diversos pontos da legislação do ensino e programas das nossas escolas”. Referindo-se à simplificação dos programas, explicou que

esta simplificação racional está a exigir que se lhe tracem limites mais exatos e restritos e é o que pretendo provocar na revisão do programa, perante o Conselho Superior de Instrução, afastando os inconvenientes do excesso de esforço do professor e do acúmulo de matérias para o aluno.

Para tal fim, fiz consultar a opinião dos professores, diretores de grupos e inspetores, convidando-os a se pronunciarem a respeito.

Colhidas as necessárias informações, foram elas submetidas ao estudo dos membros da comissão composta dos senhores professores Arthur Joviano, José Rangel e Antônio Afonso de Moraes, que têm em preparo o parecer, que será oportunamente discutido (LOPES, 1915, p.32)

O primeiro programa, especificamente elaborado para o público adulto, ao que tudo indica, fez parte do trabalho dessa comissão, à qual crédito ainda a criação da primeira escola estadual isolada noturna da Capital, a 6 de janeiro de 1913, para atender

exclusivamente ao público adulto feminino. A escola funcionou durante o período de 1913 a 1917 nas dependências do 3º Grupo Escolar da Capital⁹, sob a direção de Anna Cintra de Carvalho. Pelas informações contidas no primeiro relatório da Escola Noturna Feminina, enviado ao Secretário do Interior em 21 de dezembro de 1913, pode-se supor que também a escola tivesse sido criada em caráter experimental, pois ao final do relatório a diretora apresentou a seguinte avaliação:

verifiquei que há necessidade da continuação das escolas, ao menos até diminuir o número de analfabetos ainda existentes, tendo o governo por base a redução do número de alunas matriculadas no princípio de cada ano, o que, fatalmente, se dará, em vista do empenho a instrução aqui na Capital, com a criação constante de Grupos e escolas isoladas (CARVALHO, 1914)

Ao que tudo indica, a sugestão de se manterem as quatro classes noturnas foi acatada, tendo a escola se transformado, posteriormente, no Grupo Escolar noturno. Provavelmente a grande procura tenha sensibilizado à Secretaria, pois, logo no primeiro semestre, a matrícula foi de 361 alunas e a média de frequência de 115 alunas.

No mês de junho de 1913, a Secretaria do Estado do Interior propôs que um programa de ensino diferenciado, em caráter provisório, fosse adotado na Escola Noturna da Capital. De acordo com esse programa, o tempo de duração do curso era de dois anos, diferindo dos demais, cujo Regulamento de 1911 previa a duração de quatro anos. A justificativa para essa iniciativa evidenciou uma preocupação fundamentada menos numa preocupação “didática” ou “psicológica” do que no argumento de um uso racional do tempo, destinado ao ensino noturno de adultos. Sobre essa questão, assim se pronunciou o Secretário Delfim Moreira da Costa Ribeiro: “se deve atender principalmente ao máximo aproveitamento em mínimo tempo”. Racionalização de custos e de tempo que implicava numa concepção de educação que acabou recorrente na história da educação de adultos no país. Essa idéia não era nova, pois se encontrava subjacente à primeira tentativa de se definir um programa distinto para as escolas noturnas em 1911. Nesse sentido, o Secretário entendia que, para o curso primário feminino, “a sua organização e o seu programa não [podiam] ser os mesmos estabelecidos para as escolas primárias diurnas” (RIBEIRO, 1913).

⁹ Ao que tudo indica, as aulas noturnas já funcionavam desde o ano de 1912, no 2º grupo, tendo sido oficialmente reconhecida pelo Estado, em 1913. Em 1917, as quatro classes femininas que compunham o Curso Noturno foram agrupadas a mais duas outras classes mistas dando origem ao primeiro Grupo Escolar noturno do Estado: o Grupo Escolar Assis das Chagas.

O reconhecimento de que o programa não podia ser o mesmo das escolas diurnas pode ser considerado um aspecto relevante na proposição da política de escolarização dos adultos, considerando que esse pensamento denotava um diferencial na preocupação dos promotores da educação em Minas Gerais, visto que, até aquele momento, os programas para os cursos noturnos não apresentavam grandes diferenças dos adotados nos cursos diurnos, dos quais se distinguiam tão somente pela supressão ou redução de algumas matérias.

Nesse sentido, o Secretário explicitou como estavam pensando a educação dos adultos mineiros: “considerando que o grau de conhecimento a se transmitirem deve ser apoucado, restringem-se as matérias do programa ao ensino da leitura e escrita, língua pátria e contabilidade prática, noções geográficas e históricas sobre Minas e Brasil, [além de] rudimentos de instrução moral e cívica e higiene” (RIBEIRO, 1913).

Assim, no novo programa, as matérias ficaram distribuídas conforme mostra o **QUADRO 6**.

QUADRO 6

Programa de ensino da Escola Noturna Feminina. Belo Horizonte - 1913

Primeiro ano	Segundo ano
Leitura	
Leitura inicial pelos processos adotados com imediata interpretação de todas as frases e vocábulos com sentenças e palavras equivalentes. Valor dos sinais ortográficos. Desenvolvimento gradativo, com formação de sentenças mais completas. Logo que o aluno esteja iniciado na leitura preparatória, passar-se-á à leitura em livros escolhidos de histórias e narrativas que contenham conhecimentos úteis. Resumo da leitura feita com interpretação e comentários. Leitura em revistas e jornais.	Leitura em novo livro apropriado, desenvolvendo-se as interpretações e comentários. Leitura em jornais e revistas. Leitura em manuscritos. Uso do dicionário.
Escrita	
Pelos mesmos processos adotados nas escolas diurnas.	Desenvolvimento e aperfeiçoamento, com exclusão das letras de fantasia.
Língua pátria	
Mandar que os alunos façam descrições e narrativas orais, corrigindo o professor os vícios de expressão, de dicção e de concordância. Recitação expressiva de máximas, preceitos cívicos e higiênicos, poesias e fábulas. Fazer o aluno escrever frases e pensamentos para exercício de ortografia e pontuação. Flexões e concordância.	Desenvolvimento do programa do ano anterior, com frequentes exercícios de redação e composição: cartas, bilhetes e recibos. Noções sobre sujeito e predicado – concordância; Exercícios de conjugação de verbos. Ideias sobre palavras variáveis e invariáveis.
Aritmética	
Exercícios orais de adição e subtração até onde o aluno alcançar. Escrita em ordem arbitrária dos algarismos e simples e, logo após, de números compostos com idéias, a princípio concretas sobre unidade, dezenas, centenas,	Ler e escrever quaisquer números. Exercício de

Primeiro ano	Segundo ano
milhares, etc. Organização das tábuas de adição e subtração. Idéia de dobro, triplo, quádruplo e de frações da unidade, por processo intuitivo. Conhecimento e aplicações práticas dos coletivos numéricos. Operações e problemas escritos sobre adição e subtração. Metro, seus múltiplos e submúltiplos. Conhecimento prático de medidas de extensão, de peso e de capacidade. Moedas, cédulas, quantias e trocos. Algarismos romanos.	numeração romano. Tabuada de multiplicar e dividir. Operação e problema sobre a multiplicação e divisão. Fita métrica, frações ordinárias, operações e aplicações. Unidade de superfície, medidas agrárias.
Geografia e História	
Orientação pelos pontos cardeais. Referências sucintas sobre a localidade da cidade e seus acidentes. Manifestações de atividades da população local; conhecimento, nas cartas murais, do contorno limítrofe de Minas, Capital, algumas cidades principais; vias de comunicação central e com o litoral e acidentes geográficos. Produto da importação e de exportação do Estado. Fundação da cidade. Povoamento do território mineiro; o ouro, as pedras preciosas e os bandeirantes. Festas nacionais. Descobrimto do Brasil e seus primitivos habitantes.	Localização e países limítrofes com o Brasil. Divisão administrativa. Capitais. Alguns cursos d'água e montanhas principais. Portos mais importantes. Clima e produção do Brasil. Idéias sobre o Brasil Colônia, Império e República.
Instrução moral e cívica	
Idéia sobre pátria e os deveres para com ela. Necessidade de ter uma religião. Verdade e gratidão. Respeito e obediência aos superiores. Fidelidade nos compromissos. Aversão à falsidade, ao furto à mentira, ao álcool e às más companhias. Amor ao trabalho e à família. Assiduidade e pontualidade nas obrigações e deveres. Economia, honestidade.	A bandeira. Os três poderes. Deveres da mãe de família.

Fonte: RIBEIRO, 1913.

Percebe-se que o programa tende a priorizar os rudimentos do saber escolar e também a produzir um padrão de comportamento feminino, ou melhor, de mãe de família, pautado na moral, na ausência do vício, nas virtudes, no respeito aos superiores e ao trabalho. Além disso, percebe-se o investimento numa formação cívica, na difusão da cultura política republicana, expressa por meio de algumas categorias de representação fundamentais tais como virtudes, valores ligados à pátria e os símbolos nacionais.

Enquanto esse programa era experimentado, uma nova alteração geral foi realizada por meio do Decreto de n. 4.508, de 19 de janeiro de 1916. Com a nova determinação a orientação relativa ao programa das escolas noturnas era a seguinte: “estas escolas seguirão tanto quanto possível o programa das escolas singulares, suprimindo o que não lhes for aplicável” (MINAS GERAIS, 1916, p. 7). O programa das escolas singulares constava das seguintes matérias, distribuídas semestralmente ao longo dos quatro anos: leitura; escrita; língua pátria; geografia; aritmética; geometria e desenho; história do Brasil; exercícios físicos; trabalhos manuais; música vocal e coisas da natureza. Dessa última constavam conteúdos das ciências naturais, tais como, “animais domésticos; as

cores do arco-íris; nome dos metais e pedras preciosas e suas cores; o vegetal e suas partes principais; conhecimento dos nomes das plantas mais comuns, pela semente, pelas folhas e pela flor”.¹⁰

Tem-se, então, uma nova distribuição semanal e diária das matérias e dos horários em conformidade com o quadro das escolas singulares. O curso noturno continuou tendo quatro anos de duração com aulas às segundas, terças, quartas, sextas e sábados. As turmas continuaram multisseriadas, sendo que os professores deveriam trabalhar as lições por 25 minutos com cada turma, enquanto as demais faziam outras atividades, conforme observação do quadro de distribuição das matérias:

QUADRO 7
Horário das escolas singulares - adaptáveis às escolas noturnas - 1916

Hora	Segunda	Terça	Quarta	Sexta	Sábado
1ª hora	Leitura 1º e 2º	Leitura e escrita 1º e 2º	Leitura 1º e 3º	Leitura e escrita 1º e 2º	Trabalhos manuais
10 minutos	Canto				
2ª hora	Aritmética 1º e 2º	Língua Pátria 3º e 4º	Aritmética 1º e 2º	Geografia 3º e 4º	Desenho linear
30 minutos	Exercícios físicos				
3ª hora	Língua Pátria 3º e 4º	Aritmética 3º e 4º	Geografia 2º e 3º	Língua Pátria 3º e 4º	Cousas da Natureza 3º e 4º
4ª hora	Geografia 3º e 4º	História 4º	Geometria e desenho 3º e 4º	Aritmética 3º e 4º	Cousas da Natureza 1º e 2º
Observação					
Durante o tempo de 25 minutos, da lição determinada para cada ano, as outras classes ficarão ocupadas em exercícios de escrita, redação escrita, contabilidade, cartografia e desenho linear e trabalhos manuais, que o professor distribuirá previamente em cada dia, de modo a exercitar suficientemente todos os alunos em cada uma dessas disciplinas. Os alunos do 1º ano poderão ser dispensados ao terminarem os exercícios físicos, os do 2º ano às 3, 10 horas da tarde, menos aos sábados.					

Fonte: MINAS GERAIS, 1916, p. 7.

A produção de programas parece ter sido uma das medidas privilegiadas pelo Governo para modelar o ensino primário nesse período, pois em termos de Regulamento geral vigia o de 1911, porém quanto aos programas, várias foram as reformulações realizadas. Ao logo de quase duas décadas vários programas foram impostos às escolas primárias e, com isso, para acompanhar aos professores diante de tantas mudanças, entravam em cena os principais responsáveis pela fiscalização e pelo cumprimento das disposições normativas, não somente fiscalizando o cumprimento como também orientando teórica

¹⁰ Corresponde aos conteúdos das cousas da natureza para o primeiro semestre do segundo ano primário das escolas singulares. (MINAS GERAIS, 1916, p. 5).

e praticamente aos professores que estivessem com dificuldades para desenvolver as matérias previstas nos programas: os inspetores escolares. Eram eles quem, de perto, conheciam os principais problemas e dificuldades dos professores espalhados pelo vasto território mineiro.

No caso das escolas localizadas nos grandes centros as visitas poderiam acontecer de forma bastante regular, como foi o caso da Escola Noturna da Capital que mensalmente era fiscalizada, mas as escolas mais distantes poderiam passar meses sem receber uma visita sequer. Numa das visitas às escolas noturnas e rurais da cidade de Santa Rita do Sapucahy, a 22 de dezembro de 1915, o inspetor escolar municipal, Francisco de Souza Falcão, analisando o desenvolvimento do programa de ensino a partir dos sujeitos escolares, alunos e professores, constatou a sua inadequação e fez algumas sugestões ao Secretário do Interior. No seu temo de visita sugeriu à Secretaria a elaboração de um “programa especial simples” para essas escolas “atendendo-se às circunstâncias em que se acham os alunos que as frequentam e ao limite do conhecimento dos professores que, ordinariamente, as dirigem”, ou seja, sugeriu que nesse processo fossem considerados os sujeitos escolares responsáveis pela difusão do ensino e aqueles aos quais os conhecimentos se destinavam. O programa em vigência nesse momento era o determinado pelo Decreto de 1916 que, pela avaliação do inspetor, parecia superior às competências do professor e também dos alunos. Continuando o seu relatório, destacou que

Tais escolas, mesmo porque se acham afastadas de centros populosos e dos recursos mais elementares, deviam merecer do governo um cuidado especial, convindo que lhes fosse prestada assistência mais constante por parte dos inspetores regionais das respectivas circunscrições. [...] acredito que seria de grande proveito o governo dotar estas escolas de um programa especial - simples e prático compatível com a qualidade dos alunos que a frequentam (FALCÃO, 1917)

Outro testemunho das dificuldades enfrentadas pelas professoras para ministrar o programa oficial é o do inspetor regional, Juscelino da Fonseca Ribeiro, que em visita à escola noturna de S. Gonçalo do Rio Preto, a 16 de maio de 1917, relatou:

(...) fui à cadeira mista noturna municipal, a cargo da professora D. Theotonia Maria Fernandes, havia 21 alunos presentes, de 31 matriculados. Esta senhora tem se esforçado por adotar, no seu ensino, o programa das escolas do Estado, mas ainda não conseguiu realizá-lo por completo, devido a causas múltiplas, sendo uma das principais haver, na escola, pessoas adultas, cujo

único almejo é aprender a ler, escrever e contar. Dei-lhe instruções e conselhos para não desanimar (RIBEIRO, 1917).

Esse relato evidencia o que vários outros inspetores constataram e que, de certa forma, esteve sempre presente nos relatórios, haja vista que as principais matérias examinadas por eles eram sempre a leitura, a escrita e a contabilidade. O que nos permite inferir que eram essas as matérias privilegiadas pelos professores dos cursos noturnos e, bem assim, as que mais interessavam aos adultos. E mais, se considerarmos, como já exposto em outros relatórios, que muitos alunos não concluíam o curso, frequentando somente até o terceiro ano, poderíamos afirmar que eram somente os rudimentos dessas matérias que eles aprendiam.

A constatação do inspetor Juscelino, na escola noturna de São Gonçalo do Rio Preto, não diferia muito do que o inspetor Lindolpho Gomes averiguou na escola noturna de Juiz de Fora, em relação ao programa de ensino. Em suas visitas, como nos mostrou o seu relatório de 14 de novembro de 1917, comprovou que ali também se descumpria o Regulamento vigente, principalmente quanto ao desenvolvimento do programa:

inspecionei a cadeira noturna do sexo masculino do bairro do Botonagua, nesta cidade, a cargo do professor efetivo normalista, Snr. Paulo Estelita de Souza. O docente consagra a maior parte do horário a ensinar aos alunos a leitura, a escrita, o ditado, as quatro operações e ligeiros exercícios de frações ordinárias. Fiz-lhe ver ser necessário observar estritamente os programas, aproveitando o desenvolvimento intelectual dos alunos e sua própria aptidão didática. A discência revela aproveitamento e, assim, sendo depreende-se que se o professor pusesse em execução os programas o fruto de seus esforços seria indubitavelmente mais profícuo. Dei-lhe instruções referentes aos assuntos e tomei parte nos trabalhos escolares, a fim de orientá-lo (GOMES, 1917).

A análise da legislação nos permite afirmar que, concomitante ao estabelecimento de uma política de organização do ensino primário diurno, o ensino noturno também vai, paulatinamente, sendo produzido e conformando uma forma de organização própria, porém carregada de ambigüidades, de tensões, de tentativas, de dúvidas, que poderiam ser encontradas tanto nas palavras dos inspetores quanto nas orientações didáticas que acompanhavam os programas de ensino, como veremos mais adiante.

A dificuldade dos professores em cumprir as exigências relativas aos programas muitas vezes os levava a proceder de duas formas: adequando o programa oficial aos objetivos e destinatários dos cursos ou adequando o curso ao programa oficial, como na situação

relatada pelo inspetor Sr. João Lúcio Brandão, em visita à Escola Operária de Juiz de Fora, em 1910:

Visitei por diversas vezes esta escola, regida com muita competência pelo Sr. José Agostinho de Mattos, que tem procurado adaptar às suas aulas o programa de ensino das escolas isoladas. Estão matriculados 91 alunos, dos quais foram muitos eliminados por falta de frequência e outras causas. Há disciplina e asseio nas diversas classes (BRANDÃO, 1910)

As tentativas de elaboração de um programa mais adequado não cessavam e, após cinco anos de experimentação do programa - criado em 1913 para a Escola Noturna Feminina - o Governo o adaptou para as demais escolas noturnas do Estado, com algumas poucas alterações. Nesse sentido, Delfim Moreira da Costa Ribeiro, no ano de 1918¹¹ decretou um novo programa para as escolas noturnas mineiras que também deveria ser adotado pelas escolas dominicais e pelo Grupo Escolar noturno do Estado, criado em 1917. Outra novidade, conforme o curso primário noturno experimental, foi a redução do tempo de duração de todos os cursos noturnos de quatro para dois anos, juntamente com a diminuição da carga horária diária, que passou de quatro para duas horas, no horário de 19:00 às 21:00 horas. Nesse processo de definição identitária dos cursos noturnos, as matérias foram assim distribuídas ao longo da semana:

QUADRO 8

Horário e distribuição das matérias das escolas noturnas - 1918

Hora	Segunda	Terça	Quarta	Sexta	Sábado
10 minutos	Hinos ou cânticos patrióticos				
1ª hora	Leitura e escrita 1º e 2º anos	Geografia e História 1º e 2º anos	Língua Pátria 1º e 2º anos	Aritmética 1º e 2º anos	Língua Pátria 1º e 2º anos
2ª hora	Aritmética 1º e 2º anos	Leitura e escrita 1º e 2º anos	Leitura e escrita 1º e 2º anos	Leitura e escrita 1º e 2º anos	Instrução Moral e cívica e Higiene 1º e 2º anos
10 minutos	Hinos ou cânticos patrióticos				

Fonte: MINAS GERAIS, 1918, p. 113.

Na adaptação do programa apenas duas alterações foram realizadas. A primeira relativa à inclusão da matéria “Higiene: da alimentação, do vestuário, do corpo, da habitação”, que não existia no programa da Escola Noturna feminina. A segunda foi a alteração do

¹¹O Presidente Delfim Moreira, fazendo uso de suas atribuições, aprovou a proposta do Conselho Superior de Instrução Pública e estabeleceu, pelo Decreto n. 4930, de 06 de fevereiro de 1918, um novo programa de ensino para as escolas e grupos escolares primários do Estado.

conteúdo de instrução moral e cívica’ substituindo-se o item “Deveres da mãe de família”, por “Deveres dos Pais”, buscando generalizá-lo e adequá-lo à nova abrangência. Houve ainda acréscimo dos tópicos: “Conselho aos filhos” e no segundo ano “Recapitulação das matérias do 1º ano”. Também, o trabalho com os hinos ou cânticos patrióticos, não recebendo, porém, instrução específica, o que nos levou a pressupor que deveria ser seguida a orientação dos demais programas, que era a seguinte: “os alunos entoarão, durante todo o ano, hinos patrióticos e outras músicas em cântico” (MNAS GERAIS, 1918, p. 108).

Para o desenvolvimento das atividades de escrita, o programa sugeria os mesmos processos adotados nas escolas diurnas que, segundo as instruções, eram as seguintes:

O programa exige o tipo de *letra vertical* redonda, para o ensino de *escrita*. Fácil será adotá-lo, com os primeiros modelos fornecidos. Este tipo de letra, que vulgarmente se chama *letra em pé*, além de ser fácil, é rápido, econômico e higiênico.

I - Não se permita que as crianças fiquem entregues a si mesmas; ao traçarem as primeiras letras devem ter a mão educada no modo de pegar a pena e manejá-la, de acordo com o tipo de letra adotado.

II – No primeiro semestre desta disciplina, os alunos usarão ardósias ou lápis e papel, em vez de pena, porque assim vencerão melhor as dificuldades mecânicas das primeiras aprendizagens. (MINAS GERAIS, 1918, p. 50-1)

Introduzida nas escolas pelo Regulamento de 1906, a escrita vertical era preconizada em detrimento da escrita inclinada, utilizada durante o século XIX e considerada “elegante, graciosa e pessoal” mas “criticada, porque percebida como a causa para os problemas de miopia e escoliose encontrados nos escolares” (VIDAL; GVIRTZ, 1998, p.19). Por sua “rapidez, economia e higiene”, se manifestava como o tipo caligráfico ideal, sendo “apresentada como mais adaptada aos signos da modernidade, porque levava para o universo escolar a legibilidade e a simplicidade do texto produzido na máquina de escrever” (VIDAL, 2000, p. 499).

Entendida como parte do processo de modernização social, a escrita vertical representou, também no contexto escolar, um processo de educação corporal, “inscrevendo no corpo os atributos compatíveis ao cidadão de um novo tempo”, conforme analisou Tarcísio Mauro Vago (2002, p. 196). É nesse sentido que podemos entender as prescrições relativas ao ensino da escrita adequando-se ao ensino dos adultos e imprimindo nos seus corpos a marca do cidadão republicano

“desanalfabetizado”, como queriam os reformadores e produtores das políticas educacionais mineiras.

A verificação do cumprimento desse programa também fez parte das atividades do inspetor municipal Jorge Tibiriçá de Bourcherville, em visita à escola noturna, masculina e urbana da Vila Operária, da cidade de Itajubá, regida pela professora Francisca Salomon do Amaral, em maio de 1918. Sobre essa escola, o inspetor explicitou:

[...] Examinei cuidadosamente toda a escrituração escolar, que encontrei feita com asseio e exatidão. Dos 83 alunos matriculados, achavam-se presentes 42, tendo observado boa disciplina durante minha permanência na escola. [...] Outrossim, recomendo à inteligente e esforçada professora que ensine aos seus alunos hinos escolares e patrióticos, bem como alguns trabalhos manuais, que tanto contribuem para desenvolver as faculdades inventivas e de observação dos alunos, desenvolvendo-lhes igualmente, o gosto pelo trabalho [...] Da visita feita a esta escola conservo boa impressão, pois tive ocasião de observar que sua direção está confiada à pessoa operosa e de capacidade didática (BOURCHERVILLE, 1918)

Chama a atenção o inspetor para a necessidade de a professora promover a educação cívica nos alunos operários e, ainda, não deixar de “desenvolver o gosto pelo trabalho”. Porém, considerando que os alunos estudavam à noite e que moravam numa vila operária, podemos inferir que, já sendo trabalhadores não careceriam dessa recomendação.

5.4. Os programas das escolas noturnas se distinguem na década de 20: os grupos e as escolas isoladas

Iniciando outra década, o Estado promoveu uma nova reforma da instrução primária, no governo de Artur Bernardes, por meio da Lei n. 800, de 27 de setembro de 1920. Como nas reformas anteriores, a classificação das escolas e os programas de ensino, tiveram centralidade na iniciativa reformadora. Nessa, criou-se o primeiro programa para atender especialmente aos grupos escolares noturnos, diferente do programa das escolas isoladas noturnas¹².

¹² Modificação que somente se apresenta na regulamentação dos programas pelo Decreto n. 6.758, de 1925, pois o regulamento de 1924 não trazia programa para os grupos noturnos. Vale lembrar que nessa época existia somente o Grupo Escolar noturno da Capital, pois somente no ano seguinte, em 1926 é que seria criado o segundo grupo escolar, em Juiz de Fora.

5.4.1. O programa dos grupos escolares noturnos

Para os grupos escolares o novo programa foi dividido, semestralmente, ao longo dos quatro anos de curso, contendo as matérias de leitura, escrita, língua pátria, aritmética, geografia, desenho, noções de história natural¹³ e higiene, canto, história do Brasil. Às matérias do quarto ano acrescentou-se moral e cívica e urbanidade, a serem desenvolvidas em conformidade com os programas dos grupos escolares diurnos, isto é, inserida nas demais matérias do programa.

De acordo com Vago (2002, p. 189), o ensino de urbanidade inserido no programa da primeira escola infantil da Capital, em 1912, tinha um único objetivo que era o de civilizar as crianças, ensinando-lhes o gosto “ao seu corpo, à sua corporeidade”. Essa intenção fora estendida, portanto, aos alunos do Grupo Escolar Noturno, pois era preciso civilizar o operário que o frequentava de modo a torná-lo, gentil, dócil, solidário. Enfim, tratava-se de promover uma educação voltada para o desenvolvimento moral por meio das virtudes religiosas e cívicas, tais como “os deveres para com Deus e para com o próximo, o amor à pátria, o respeito e obediência aos pais, a consideração às pessoas idosas, a fidelidade à palavra dada, o amor à verdade e o horror à mentira, a bondade e a tolerância, a caridade, a diligência, a delicadeza no trato, etc., etc.” (MINAS GERAIS, 1925, p. 20).

Sobre a questão religiosa, o Regulamento explicitou: “ao falar de Deus e em religião, deve o professor abster-se de inculcar ao aluno determinada crença religiosa, não se esquecendo, porém, de que a Religião católica é a do povo brasileiro, na sua maioria, e especialmente, a do povo mineiro.” (MINAS GERAIS, 1925, p. 21). Em função dessas considerações, essa não é contemplada nos quadros de horários, pois, conforme a instrução não teria hora específica para ser trabalhada.

O Regulamento de 1925 determinou a distribuição das aulas, ao longo da semana, por meio de um quadro de horário para cada ano do curso. As aulas eram divididas em tempos regulares de 15 minutos para cada disciplina. A chamada deveria ser feita às 18:30 h e as aulas teriam início às 18:35 h. Nos intervalos de 10 minutos os alunos se

¹³ Embora a instrução do primeiro ano traga a expressão “Noções de História Natural e Higiene”; nos anos seguintes, a expressão que aparece no texto é “Noções de Ciências Naturais e Higiene”.

dedicariam às aulas de canto, como se pode ver no QUADRO 9, relativo ao primeiro ano do grupo escolar noturno.

QUADRO 9

Horário dos grupos escolares noturnos – Primeiro ano do curso primário - 1925

<i>Horas</i>	<i>Segunda</i>	<i>Terça</i>	<i>Quarta</i>	<i>Sexta</i>	<i>Sábado</i>
18:30	CHAMADA				
18:35 a 18:50	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
18:50 a 19:10	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
19:15 a 19:25	CANTO				
19:25 a 19:45	Língua Pátria	Língua Pátria	Língua Pátria	Língua Pátria	Língua Pátria
19:45 a 20:05	Desenho	Escrita	Escrita	Escrita	Escrita
20:10 a 20:20	CANTO				
20:20 a 20:40	Geografia	Geografia	Geografia	Ciências Naturais e Higiene	Ciências Naturais e Higiene
20:40 a 21:00	Leitura	Leitura	Língua Pátria	Desenho	Desenho

Fonte: MINAS GERAIS, 1925, p 63.

Para os demais anos do curso primário prevaleceriam as mesmas orientações relativas à organização dos tempos escolares e às subdivisões dos horários.

O programa para os grupos escolares noturnos, em princípio, somente seria utilizado no Grupo Escolar Assis das Chagas, na Capital. E, como forma de garantir a eficácia dessa medida, em visita ao Grupo, nesse mesmo ano de 1925, o inspetor Ernesto Santiago fez a seguinte recomendação à diretora e às docentes: “durante a aula o programa de ensino deverá estar sobre a mesa da professora para servir de guia para o desenvolvimento da lição” (SANTIAGO, 1925). Nota-se a importância que os programas de ensino assumiram no cotidiano escolar, considerados como guia da ação didática, como instrumento de homogeneização das práticas, das condutas, das normas, da cultura escolar.

5.4.2. O programa das escolas noturnas

O programa de ensino das escolas noturnas foi determinado pelo Decreto de 1924, e regulamentado no Decreto de 1º de janeiro de 1925. No primeiro caso, foram determinadas as mesmas disciplinas para as escolas noturnas, ambulantes e rurais. Em

1925, separou-se dessas o programa das escolas noturnas. Contudo, a única diferença entre eles era a exclusão dos exercícios físicos, nas escolas noturnas.

Antes da regulamentação, constavam do programa as disciplinas: leitura e escrita, língua pátria, as quatro operações fundamentais da aritmética e as decimais; generalidade acerca do mundo e rudimentos de chorografia do Brasil; história sumária de Minas Gerais e noções de educação moral e cívica; noções de higiene individual e urbanidade (MINAS GERAIS, 1924, p. 283). A partir de 1925, do programa constavam: leitura; escrita, língua pátria; aritmética; geografia; história do Brasil; noções de higiene individual e urbanidade; canto; distribuídas ao longo da semana, conforme o seguinte QUADRO:

QUADRO 10
Horário das escolas noturnas - 1925

<i>Horas</i>	<i>Segunda</i>	<i>Terça</i>	<i>Quarta</i>	<i>Sexta</i>	<i>Sábado</i>
18:30	CHAMADA				
18:35	1º Leitura direta	1º Escrita	1º Geog. direta	1º Geog. direta	1º Escrita
a 18:50	2º Escrita	2º Geog. direta	2º Escrita	2º Escrita	2º Hist. do Br.
18:50	1º Escrita	1º Arithm. direta	1º { Higiene individual e 2º { urbanidade	1º Escrita	1º { Higiene individual e 2º { urbanidade
a 19:10	2º Leitura	2º Escrita		2º Leit. Direta	
19:15 a 19:25	CANTO				
19:25	1º Arithm. direta	1º Leitura	1º Escrita	1º Leitura	1º L. Pátria direta
a 19:45	2º L. Pátria (exercício)	2º L. Pátria (ex)	2º Hist. do Br. direta	2º Arithm. (ex)	2º Geog. (ex)
19:45	1º Arithm. (ex)	1º Arithm. (ex)	1º Geog. direta	1º L. Pátria (ex)	1º Leitura direta
a 20:05	2º Geog. direta	2º Leitura direta	2º L. Pátria direta	2º Arithm. Direta	2º Hist. do Br. direta
20:10 a 20:20	CANTO				
20:20	1º L. Pátria	1º Hist. do Br.	1º Escrita	1º Desenho	1º Geog. direta
a 20:40	direta 2º Leit. silenciosa	direta 2º Arithm. (ex)	2º Hist. do Br. direta	2º L. Pátria direta	2º Leitura silenciosa
20:40	1º Geog. direta	1º Leitura	1º Geog. (ex)	1º Arithm.	1º Escrita
a 21:00	2º Hist. do Br. (ex)	silenciosa 2º Escrita	2º L. Pátria direta	direta 2º Leitura silenciosa	2º Arithm. direta

Fonte: MINAS GERAIS, 1925, p 128.

Pode-se observar que se manteve a preocupação com a racionalização do tempo e do trabalho do professor, com uma divisão detalhada do tempo para cada aula. As

exigências relativas ao cumprimento desse regulamento foram objeto das observações que o inspetor regional Ernesto C. Santiago lançou no termo de visita ao Grupo Escolar Assis das Chagas, em 1924, quando dirigido por Maria da Glória de Moura Costa. Inicialmente, o inspetor destacou:

em cada classe fiz inspeção de uma hora. No correr das lições prestei a necessária assistência técnica à docência. Tanto quanto possível, notei ordem disciplina e relativo adiantamento dos alunos em geral. Não é uniforme a aptidão didática da professorada, não obstante justo é reconhecer que o poder didático das professoras menos hábeis tem melhorado (SANTIAGO, 1924)

O inspetor, ainda repreendeu a diretora e as professoras ao perceber que a disciplina de canto não estava sendo desenvolvida conforme estabelecia o regulamento. Sobre essa advertiu: “o canto em cada classe, dirigido pela professora, deverá ser executado, como determina o programa”. O descumprimento do Regulamento, associado ao perfil do alunado que frequentava as aulas noturnas, levou o inspetor a fazer a seguinte observação: “atentas às condições morais e econômicas dos alunos dos grupos noturnos, a educação cívica e moral, os ensinamentos de urbanidade e civilidade devem merecer especial solicitude das professoras”. Quanto ao uso racional do tempo, observou: “sendo forçosamente tempo exíguo nos grupos noturnos, deverá ele ser aproveitado inteligentemente e criteriosamente” (SANTIAGO, 1924).

O cumprimento das exigências legais, das normas prescritas para cada tipo de escola e, principalmente, para as noturnas, era uma das principais condições para o êxito do Grupo Escolar Noturno, conforme reconheceu ao encerrar o termo de inspeção: “É imprescindível que as senhoras professoras, a bem da ordem e da boa organização deste instituto de ensino, tomem conhecimento das instruções e conselhos acima exaradas”. (*Ibidem*, 1924)

5.5. Os programas das escolas e grupos escolares noturnos: recorrências, ambigüidades e adaptações

A leitura dos programas foi iluminada pelo pressuposto de que eles traduziam o entendimento e a intenção dos sujeitos que pensavam e produziam as reformas

educacionais em Minas Gerais. São, portanto, discursos autorizados, legítimos, que produzem sentidos e adquirem “valor de verdade” ao estabelecer quais os saberes a serem ensinados, como ensinar e a quem ensinar (FOUCAULT, 1995). Trata-se dos programas que foram definidos como “adequados” ao processo de escolarização dos adultos mineiros que frequentavam as escolas noturnas, nas primeiras décadas do século XX.

No geral, as instruções para o desenvolvimento desses programas eram as mesmas determinadas para os cursos diurnos, cujos destinatários eram as crianças. Essa situação pode ser constatada nos programas de 1912 e 1925. Vale lembrar que o programa de 1918, havia sido “testado” no Curso Noturno da Capital por cinco anos, a partir de uma proposta elaborada especificamente para o público adulto.

Assim, se por um lado, podemos reconhecer que a elaboração de um programa específico para o curso noturno, foi um avanço considerável para a história da educação dos adultos, por outro, uma análise das “instruções para serem observadas nos programas dos grupos e demais escolas” nos permitiu flagrar as ambigüidades, as recorrências¹⁴ e as adaptações que acompanharam a conformação da política educacional, no tocante à construção e à reformulação dos programas do ensino primário.

Para demonstrar essa argumentação, vejamos uma parte do programa de leitura, do primeiro ano do ensino primário, de 1912. Nesse caso, as instruções para o ensino das matérias nos cursos diurnos (expressas nas FIG. 11 e 12) eram exatamente as mesmas dos cursos noturnos (expressas nas FIG. 13 e 14).

¹⁴ Segundo Foucault (1995, p. 143), as recorrências referem-se aos elementos “antecedentes em relação aos quais [o enunciado] se situa, mas que tem o poder de reorganizar e de redistribuir segundo relações novas”. Esses elementos definem sua própria filiação, “redesenham o que torna possível ou necessário, excluem o que não pode ser compatível”. “Além disso, coloca o passado enunciativo como verdade adquirida”.

Programmas de ensino dos Grupos Escolares

Primeiro anno.

Leitura

Primeiro semestre

Leitura de pequenas sentenças no *quadro negro*, formadas de vocabulos conhecidos, de significação commum—Leitura de novas sentenças, phrases mais ou menos longas e formadas de vocabulos já conhecidos.—Exercício: Fazer o alumno ler palavras (em as licções já dadas) que lhe forem apontadas. Apontar palavras (que o professor pronunciar) em meio de outras constituindo as phrases já fornecidas.—Decomposição das sentenças em palavras, das palavras em syllabas (primeiro a decomposição far-se-á oralmente; depois apontada na escripta).—Formação e leitura de vocabulos novos, formados com as syllabas advindas da decomposição.—Leitura de phrases e sentenças novas.—Conhecimento da influencia da *virgula*, *ponto final*, *ponto e virgula* e *dois pontos* na leitura.

N. B.—Todos os vocabulos apresentados nas licções de primeiro semestre serão escriptos sómente com letras minusculas, mesmo nas iniciaes.

FIGURA 11: Programa de ensino dos grupos escolares – leitura - 1º semestre.
Fonte: MINAS GERAIS, 1912, p. 24

Segundo semestre

Leitura de phrases e sentenças formadas de vocabulos aprendidos no primeiro semestre.—Emprego de letras maiusculas e dos pontos de *admiração e interrogação*.—Leitura de novas sentenças, mais longas e em que entrem palavras de mais complicada contextura. (Os mesmos exercicios do primeiro semestre).—Leitura de sentenças formadas de vocabulos, em que entrem letras de mais de um som.—Leitura de sentenças em que entrem vocabulos com as mutações de numero e de genero.—Exercicio: Transposição de phrases, formação de novas sentenças, decomposição de vocabulos.—Recapitulação do estudo de leitura feito até então.—Decomposição das syllabas em letras. Conhecimento destas, com os nomes convencionaes, na ordem alphabetica.

N. B.—Os exercicios serão dados no *quadro negro*, em letra manuscripta, vertical, redonda. Desde que o alumno saiba ler, dá-se-lhe a mesma phrase ou sentença escripta em letra de fôrma typographica.

FIGURA 12: Programa de ensino dos grupos escolares – leitura - 2º semestre
Fonte: MINAS GERAIS, 1912, p. 24

Programmas de ensino

DAS

ESCOLAS NOCTURNAS

Primeira classe

Leitura

Primeiro semestre

Leitura de pequenas sentenças no *quadro negro*, formadas de vocabulos conhecidos, de significação commum.— Leitura de novas sentenças mais ou menos longas e formadas de vocabulos já conhecidos.—Exercício: fazer o alumno ler, em as licções á dadas, palavras que lhe forem apontadas.— Apontar palavras, que o professor pronunciar, em meio de outras constituindo as phrases já conhecidas.— Decomposição das sentenças em palavras, das palavras em syllabas. (Primeiro -- a decomposição faz-se oralmente: depois, é apontada na escripta).— Formação e leitura de vocabulos novos, formados com as syllabas advindas da decomposição.— Leitura de phrases e sentenças novas.— Conhecimento da *virgula* (,), *ponto final* (.), *ponto e virgula* (;) e *dois pontos* (:).

N. B. Todos os vocabulos apresentados nas licções do primeiro semestre, terão sómente lettras minusculas, mesmo nas iniciaes.

Segundo semestre

Leitura de phrases formadas de vocabulos aprendidos no primeiro semestre e de outras em que entrem palavras de mais complicada contextura e lettras de mais de um som, fazendo-se o emprego de lettras maisculas e dos pontos de *admiração* e de *interrogação*.— Leitura de sentenças, tendo vocabulos com as mutações de numero e genero.— Transposição de phrases,

— 94 —

formação de novas sentenças, decomposição de vocabulos.— Recapitulação do estudo feito.— Apresentação de phrases mais longas para a leitura.— Leitura de pequenos contos em livro apropriado. Resumo do trecho lido, interpretação e commentario: explicação da significação dos vocabulos.— Leitura de jornaes.

Nota especial: Os exercicios devem ser feitos com variedade bastante, de modo que, chegado a este periodo de ensino, o alumno tenha vencido todas as difficuldades mechanicas do ensino da leitura.

FIGURA 14 - Continuidade - Programa de ensino das escolas noturnas – leitura - 2º semestre.
Fonte: Minas Gerais, 1912, p. 94

Como se pode constatar, não há diferença entre os dois programas para o primeiro semestre do 1º ano, do curso primário. Poderíamos supor que a adequação do programa ficaria a cargo dos professores, porém, não havia orientações ou observações que pudessem confirmar essa suposição.

No caso do programa de 1925, o “equivoco” é ainda maior e encontramos presente no enunciado dos programas a recorrência aos destinatários, não somente dos programas, como também de, praticamente, toda a política educacional mineira. Como exemplo, podemos depreender do enunciado relativo ao ensino da matéria de “noções de higiene individual e urbanidade” (FIG. 15 e 16) o sujeito para quem as orientações foram pensadas e propostas. As prescrições destinavam-se em tese aos alunos do primeiro ano do curso primário noturno, a serem desenvolvidas no primeiro semestre do curso.

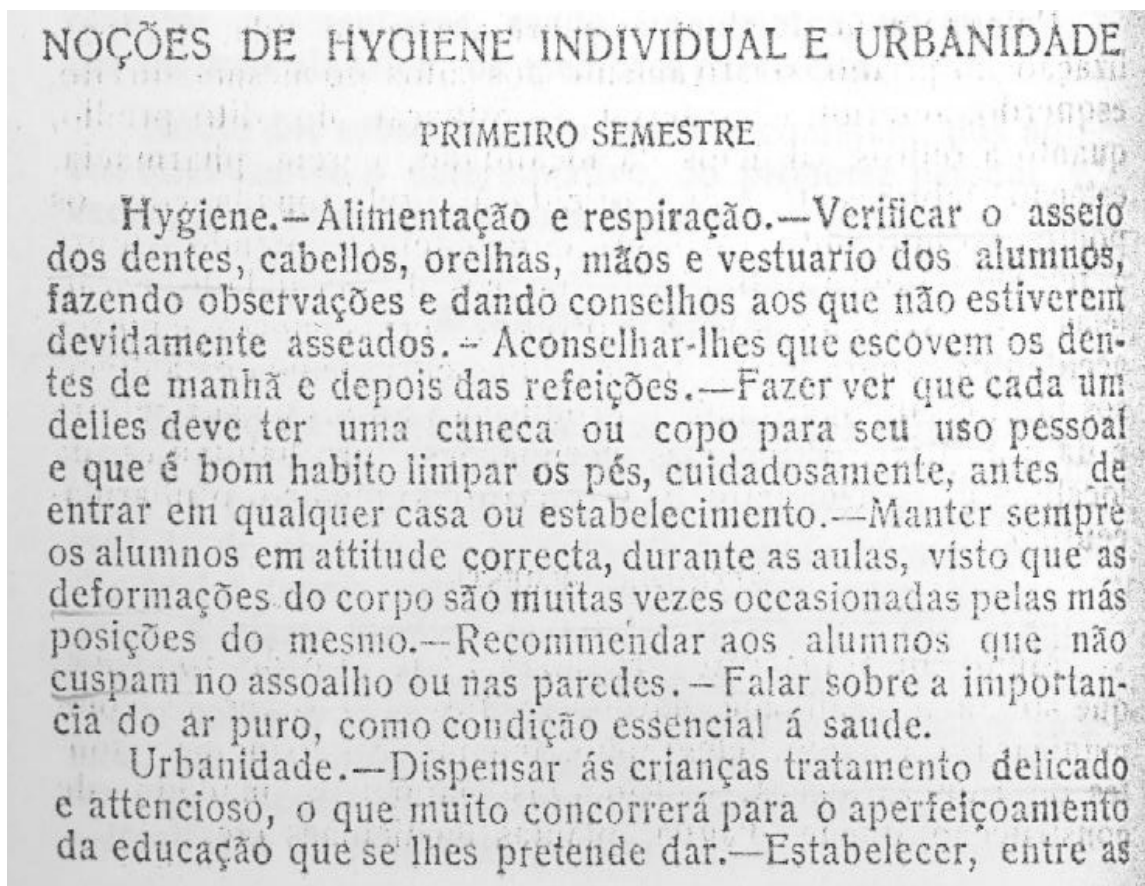


FIGURA 15: Programa de ensino das escolas noturnas – Noções de higiene e urbanidade – 1º semestre
 Fonte: MINAS GERAIS, 1925, p. 122.

Chama-nos a atenção, por exemplo, a seguinte instrução: “Verificar o asseio dos dentes, cabellos, orelhas, mão e vestuário dos alunos”. Para quais alunos estariam sendo prescritas essas orientações? Podemos ali mesmo encontrar a resposta: “dispensar às crianças tratamento delicado e atencioso”. Poderíamos considerar esses enunciados apenas como simples transmissão de informações de modo linear, porém, conforme esclarece Orlandi (2001, p. 21), não existe linearidade na disposição dos elementos da comunicação (referente, mensagem e código), pois, “no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produções de sentidos e não meramente transmissão de informações”. Nesse caso, esse processo é de identificação de sujeitos, de argumentação, de subjetivação, enfim, de construção de uma realidade e de uma identidade.

A continuidade do programa para o segundo semestre também é bastante reveladora:

mesmas, conversações, em phrases correctas e gentis, afim de que cultivem a affabilidade, preceito indispensavel no meio social.—Exigir que ellas se dirijam aos mais velhos e aos collegas, em phrases cortezes, e que prestem attenção a todos, indistinctamente.—Pratica de actos que exercitem na classe esta disciplina.

SEGUNDO SEMESTRE

Hygiene. — Os sentidos.—Prophylaxia do impaludismo amarellão, verminose, lepra, tuberculose, variola, hydrophobia etc.—Explicar que as refeições devem ser feitas vagarosamente, mastigando-se bem os alimentos.—Declarar que as fructas verdes e podres são sempre nocivas á saude.—Necessidade da boa alimentação e da regularidade das refeições.—Salientar os cuidados que os alumnos devem ter com os objectos da escola, e dizer-lhes que não devem apagar com a mão os escriptos das lousas e dos quadros negros.

Urbanidade.—Referir aos alumnos casos interessantes de urbanidade, para que elles imitem os protagonistas dos mesmos.—Ensinar-lhes a resolver pacificamente as suas desintelligencias com os companheiros de estudos e brinquedos, e a empregar phrases cortezes, quando se dirigirem a outras pessoas.—Proporcionar-lhes occasião de praticar actos de delicadeza, condemnando a grosseria.—Fazer sentir que a pessoa affavel e attenciosa é sempre bemquista na sociedade.

FIGURA 16: Programa de ensino das escolas noturnas – Noções de higiene e urbanidade – 2º semestre. Fonte: Minas Gerais, 1925, p. 123.

Segundo as instruções gerais, essas matérias deveriam ser ensinadas “nos exercícios de todas as especialidades do programa de estudos: leitura, língua pátria, geografia, história etc.”, não se constituindo, portanto, uma cadeira isolada, pois que “de cada assunto, lido ou versado na diuturna vida de relação, poderá surgir a oportunidade de um ensinamento moral ou de um preceito de urbanidade” (MINAS GERAIS, 1925, p. 20). Que ensinamentos seriam esses? O programa nos responde: ensinar aos alunos, “a resolver pacificamente as suas desintelligências com os companheiros de estudos e brinquedos”, por exemplo. Ou ensiná-los a serem cortêses com os mais velhos ou, ainda, a “não apagar com a mão os escritos das lousas e dos quadros negros” (MINAS GERAIS, 1925, p. 20).

De acordo com Authier-Revuz (1998, p. 26) existem dizeres que não são óbvios, outros, no entanto, que estão em acordo com uma intenção de dizer e são, portanto, carregados de intencionalidade. Há ainda, aqueles, que se traduzem como “espaço de não-

coincidências onde se faz o sentido”. Compartilhando dessa idéia, consideramos os programas de ensino como um tipo de discurso com função de definir, selecionar, instruir e prescrever saberes a ensinar, condutas a inculcar e valores a construir, constituindo-se como “espaços de não-coincidências”, produtoras de sentido. Discursos que deixam escapar a todo o momento, quais são os sujeitos que se encontram implícitos, ou mesmo bastante explícitos, na formulação da política educacional mineira. Escapar pelas palavras;

essas palavras porosas, carregadas de discursos que elas têm incorporados e pelos quais elas se restituem, no coração do sentido do discurso se fazendo, a carga nutriente e destituente, essas palavras embutidas, que se cindem, se transmutam em outras, palavras caleidoscópicas nas quais o sentido multiplicado em suas facetas imprevisíveis, afasta-se, ao mesmo tempo, e pode, na vertigem, perder-se (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 26).

Os programas de ensino das escolas noturnas nos colocam diante de ambiguidades, recorrências e contradições na constituição da política educacional mineira, revelando um processo de construção encharcado dos princípios pedagógicos mais modernos, difundidos no seu tempo, e em concordância com o pensamento pedagógico da época, do qual sobressai a infância como fundamento de construção e de organização das práticas e dos discursos relativos à escola.

Embora numa análise inicial os programas tivessem se apresentado como medidas que traduziriam perspectivas de alterações das práticas escolares, um olhar mais focado naquilo que poderia ser entendido como “quase imperceptível fratura de suas palavras manifestas” (FOUCAULT, 1995, p. 31) nos permitiu perceber a sua correlação com as condições históricas em que foram produzidos e, ainda, que eles manifestavam a intertextualidade resgatada pelos legisladores no momento de discussão e de produção do instrumental jurídico-normativo que configurou a política de educação mineira.

Segundo Orlandi (2001, p. 74), num discurso, o que se tem em termos de real é, dentre outras coisas, “a falta, o equívoco, a contradição constitutivas tanto do sujeito como do sentido”. Por outro lado, no nível das representações, o que se tem é “a coerência, o claro e distinto, a não contradição, na instância do imaginário”. Nesse sentido, ainda segundo a autora, os discursos não podem ser percebidos como neutros, pois “não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparente cotidiano dos signos” (p. 9). O programa de ensino das escolas noturnas estaria, refletindo com a autora, construindo tanto os

sujeitos da escola noturna quanto estabilizando sentidos que viriam a se consolidar e a se cristalizar ao longo da história da educação desses sujeitos. Isso porque os discursos cumprem uma função simbólica e ideológica que é a de constituir o homem e sua história tornando possível tanto a “permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive”. Nesse sentido, o “trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana” (ORLANDI, 2001, p. 15).

Por outro lado, o que se apresentava como signo de mudança acabou refletindo uma grande tensão entre os grupos intergeracionais que frequentavam a escola noturna mineira, bem como ao que a escola teria que lhes oferecer em termos de saberes, condutas, etc.. Tensão que acenaria talvez para a necessidade de se construir ou de se reconhecer qual seria a identidade da escola noturna e, bem assim, dos sujeitos aos quais todo esse conjunto normativo se referiria ou se destinaria, de fato.

CAPÍTULO VI

A MOBILIZAÇÃO OPERÁRIA EM MINAS GERAIS E AS INICIATIVAS DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA

Ao se realizar um estudo sobre a política educacional destinada aos trabalhadores e operários mineiros não poderíamos nos furtar de tentar compreender o tratamento conferido pelas elites brasileiras aos novos agentes sociais que passaram a constituir a sociedade, a partir do final do século XIX, os trabalhadores assalariados. Inserida num debate que se inscreve no pensamento social brasileiro, a questão social¹, também denominada questão operária, torna-se elemento importante para a compreensão da constituição de um dos principais setores da existência social da classe operária, qual seja, a instrução, ao lado do consumo, da habitação e do trabalho (CASTEL, 2003). Nesse sentido, por entender que o tratamento conferido aos trabalhadores mineiros é parte de uma representação que se tinha sobre o conjunto dos trabalhadores brasileiros, de modo geral, busquei traçar, ainda que panoramicamente, um quadro sobre o movimento operário mineiro para, em seguida, situar as ações e iniciativas voltadas para a instrução primária dos trabalhadores.

Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo apresentar uma reflexão e análise sobre as iniciativas desenvolvidas pelas associações operárias com intuito de disseminar a instrução

¹ A questão social na concepção de Robert Castel é definida como “uma aporia [irresolução, indeterminação] fundamental sobre a qual uma sociedade experimenta o enigma de sua coesão e tenta conjurar o risco de sua fratura”. Ou como uma “tomada de consciência das condições de existência das populações que são, ao mesmo tempo, agentes e as vítimas da revolução industrial. É a questão do pauperismo. [...] a questão social torna-se a questão do lugar que as franjas mais dessocializadas dos trabalhadores podem ocupar na sociedade industrial” (1998, p. 30). Em outras palavras, pode-se caracterizá-la “por uma inquietação quanto à capacidade de manter a coesão de uma sociedade”. (*Ibidem*, p. 41) A ameaça de ruptura da sociedade advém dos grupos cuja existência abala a coesão do conjunto social. Esses grupos se distinguem entre os que são ou não capazes de trabalhar. Por isso, a resposta à questão social tem sido o conjunto dos dispositivos montados para promover a integração da sociedade. Na primeira metade do século XIX, na Europa, a questão social dizia respeito ao pauperismo da classe trabalhadora, constituída pelas populações flutuantes, miseráveis, não socializadas, cortadas de seus vínculos rurais e que ameaçam a ordem social, seja pela violência revolucionária, seja como uma gangrena. O trabalho assalariado era algo considerado miserável, indigno, provisório, ameaçador à ordem estabelecida, conforme demonstrou Marx em suas análises. Dessa forma pauperismo e questão social se igualavam. Essa situação se prolongou na Europa até por volta dos anos 60, do século XX, quando o proletariado, constituído como classe trabalhadora alcançou uma série de melhorias e benefícios que possibilitou relativamente a sua integração social. Ao estruturar uma nova formação social na qual o trabalho transformou-se em emprego, isto é, quando o trabalho passou a ser objeto de um sistema de proteção social, de garantias e de direitos, sem, contudo eliminar a desigualdade e a exploração, a condição salarial passou a ser objeto de desejo de muitas pessoas que, em função dessas garantias, lutaram para se inserir no mercado de salário, a partir de então (CASTEL, 2003).

primária entre os trabalhadores mineiros. Para isso, procuro compreender a trama de organização dos operários na relação com o Poder Público e, bem assim, o lugar conferido à questão social nos discursos dos políticos e do próprio movimento operário. Por fim, procuro, numa análise verticalizada, conhecer a luta de uma das principais associações operárias do Estado para promover a instrução primária dos trabalhadores mineiros.

Ao longo da Primeira República, a questão social era considerada praticamente inexistente por parte das elites brasileiras, e as relações de trabalho, fundamentadas pelo liberalismo que orientava a Constituição do país, não sofreram grandes regulamentações, não se convertendo, portanto, em medidas de proteção aos trabalhadores². De fato, esclarece Cury que, para a vertente liberal que alcançou hegemonia na Constituição brasileira, qualquer tipo de proteção ao trabalho seria considerado “desrespeito aos interesses individuais e um controle do ímpeto de realização e apropriação”, visto que entendia a busca pelo bem-estar como resultado do interesse e esforço individual. Nesse caso, “o Estado, por não representar nenhum interesse, deve [ria] deixar livre a busca dos interesses de cada qual, assegurando apenas que os interesses privados se [manifestassem] neste âmbito” (2001, p. 189).

Reclamada por uns como Rui Barbosa³, declarada por outros como Sampaio Dória, a questão social teve sua entrada na agenda política e social brasileira por intermédio da

² De acordo com Sampaio Dória (1922), durante a Primeira República a questão social era negada e considerada inexistente no país, pois, “no Brasil, não falta [va] quem igualmente lhe [negasse] importância, e, mesmo, existência”. Assentados na argumentação de que o Brasil teria a Constituição mais liberal do mundo, que resolveu “todas as questões de ‘classe’ proclamando a liberdade e a igualdade”, negavam-lhe a existência, ironicamente comentada pelo autor, que também fazia um alerta: “Maravilhoso país... só com importar, de encomenda, uma carta política, cortou o nó górdio da mais tremenda esfinge, que nunca endoideceu o mundo. Durmam tranquilos os ingênuos. E praza a Deus que não lhes surpreenda o sono, já tarde, o fuzilar de raivas concentradas”. (1922, p. 5). Não lhe restava dúvida quanto à sua existência, afinal, dizia: “a ‘Questão Social’ é de todos os lugares, e de todos os tempos, e só deixará de existir, quando a justiça garantir principalmente aos que vivem do pão de cada dia as condições sociais de igualdade no exercício da liberdade” (DÓRIA, 1922, p. 6).

³ Em Conferência proferida por Rui Barbosa, a 20 de março de 1919, no Teatro Lírico do Rio de Janeiro, destacou as idéias em alta na Europa na sua proposta de reformas sociais, tendo com isso alcançado ampla repercussão na imprensa. Essa Conferência fazia parte da campanha de Rui Barbosa à presidência da República, na qual ele também defendia a reforma constitucional. Seu discurso iniciou-se com uma referência ao personagem do livro *Urupês*, de Monteiro Lobato, Jeca Tatu, considerado como expressão da situação de penúria e ignorância do povo brasileiro, a enfrentada por meio de reformas sociais e econômicas, como as que ele propunha em seu programa de governo (BARBOSA, 1919).

Encíclica *Rerum Novarum* (1891)⁴ que, no Brasil, fundamentou a primeira legislação trabalhista, empreendida pelo Ministério do Trabalho, na figura do Ministro de Getúlio Vargas, Lindolfo Collor⁵, a partir de 1930. Assumindo o Ministério do Trabalho, por 15 meses apenas, de dezembro de 1930 a março de 1932, Collor trabalhou na redação da estrutura da legislação social brasileira; a primeira da América do Sul. Inspirada pelas legislações trabalhistas, francesa e polonesa, e contando com doze decretos-leis, a legislação trabalhista brasileira também se afinou à Encíclica *Rerum Novarum*, de Leão XIII.

Segundo Cerqueira Filho (1982), antes de 1930 a questão social aparecia episodicamente nos discursos dominantes, não que não existisse, mas por que ainda não conseguia se impor como questão inscrita no pensamento político dominante, o que levou à generalização de

⁴O principal marco do catolicismo social foi a Encíclica *Rerum Novarum*, a primeira Encíclica Social a ser publicada em 1891, pelo Papa Leão XIII. O seu tema central é a crítica à exploração dos trabalhadores. Apesar de criticar o liberalismo, por enfatizar o individualismo em detrimento dos valores sociais e do bem comum, não defende o socialismo, ao contrário adverte sobre os seus males e defende a propriedade privada, como um direito do ser humano. Seus princípios foram tomados como base na construção da legislação trabalhista, por defender, dentre outras, a intervenção do Estado, na relação patrões e operários; o direito de associação dos trabalhadores; salários mais justos, etc. Fez também crítica veemente ao excesso das horas de trabalho, bem como aos abusos praticados às mulheres e crianças operárias.

A doutrina social nascida com a *Rerum Novarum* também é chamada de doutrina social dos católicos ou escolas de doutrinas sociais católicas. Inaugurou um novo momento para a Igreja Católica que assumiu como doutrina uma proposta de intermediação das relações que se estabelecem entre o homem e o mundo do trabalho ou entre operário e patrão, após a Revolução Industrial. Foi também um momento de posicionamento ante a ameaça socialista marxista que colocou em xeque a relação do homem com a religião. Posteriormente, outros documentos se somaram à Encíclica *Rerum Novarum*, como a *Quadragesimo Anno*, de Pio XI (1931), conformando o pensamento da moderna Doutrina Social da Igreja.

⁵Lindolfo Leopoldo Boeckel Collor (1890-1942) formou-se em Farmácia, mas jamais exerceu a profissão, optando por dedicar-se à literatura: seus primeiros livros foram de versos. Foi quando trabalhava no jornal *A Tribuna*, em 1917, por ocasião de um convite do presidente Delfim Moreira, “a propósito de uma tentativa de legislação social recomendada em mensagem à Câmara dos Deputados”, que Collor publicou o artigo intitulado “A questão social”. (INCRA, 1989, p. 6) Entrou para a política, como deputado estadual em 1921, integrando a Assembléia Legislativa gaúcha, aos trinta anos de idade, ao lado de Getúlio Vargas. Como relator da Comissão de Orçamento se destacou com seus pareceres bem elaborados. Em 1924 foi eleito deputado federal e atuou como membro da Comissão de Finanças da Câmara onde escreveu diversos artigos sobre “a estabilização da moeda, sobre o problema do padrão ouro e, já então, sobre a transformação da moeda nacional em cruzeiro”. (p.9). Em 1926 foi reeleito como o deputado, proporcionalmente, mais votado no Brasil. O deputado Collor redigiu a plataforma de governo de Getúlio Vargas durante a campanha da Aliança Liberal, movimento político de 1929, iniciado pelo presidente mineiro Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, para fazer frente à candidatura de Júlio Prestes à presidência do Rio Grande do Sul. O documento trazia, dentre outros pontos do programa de governo, a promessa da elaboração de uma legislação trabalhista, tirando da alçada policial “as questões surgidas entre o capital e o trabalho e o operariado brasileiro teria seus direitos assegurados”. (p.9) Após a tomada do Poder, em 1930, Collor foi convidado a ocupar uma pasta ministerial no Governo Provisório, contudo, a única que lhe interessava era o do Trabalho, a ser fundada conforme a plataforma da Aliança Liberal havia prometido.

que na República Velha, essa era caso de polícia⁶. Aparecia, entretanto, no pensamento dos demais grupos sociais inspirados nas ideias socialistas, como no caso do movimento operário.

Dessa forma, embora a questão social, também denominada questão operária⁷, não fosse considerada um problema a ser enfrentado pelas elites, o mesmo não ocorria com o operariado que esteve sempre em franca atuação, criando associações, ligas operárias, partidos, sindicatos, escolas, jornais; reivindicando, principalmente diminuição da jornada de trabalho e aumento salarial, por meio de greves, paralizações, congressos. A instrução e educação operária estiveram também dentre as reivindicações consideradas prioritárias pelas associações e sindicatos, que chegaram, inclusive a constituir escolas, bibliotecas e centros culturais.

Minas Gerais não esteve apartada do processo de emergência da classe operária brasileira. A mobilização operária mineira, embora bastante localizada, concentrou-se nas regiões centrais e na Mata mineira, em decorrência da presença dos centros industriais, principalmente em Juiz de Fora, onde o movimento operário alcançou sua maior vitalidade em termos de atuação e de resistência⁸. Concomitantemente ao processo de formação da

⁶ De acordo com Castel (1998, p. 238), nas sociedades pré-industriais, dizer que a questão social era caso de polícia estava ligada ao “ato de por indigentes ociosos para trabalharem” (CASTEL, 1998, p. 137). Nesse caso, somente por meio de políticas repressivas era possível colocar a “indigência válida e móvel” para trabalhar. O que diferia dos incapazes, pois esses eram alvo da filantropia ou da assistência pública.

⁷ A mudança no uso da expressão “questão social” para “questão operária”, segundo Castelo Branco (2006), ocorreu nos textos de Engels e Marx após 1848. Até então, “os autores alemães usavam a expressão “questão social” para descrever o pauperismo da classe trabalhadora”. Depois de 1848, com o acirramento da luta de classes, os autores “abandonaram-na e passaram a referir-se aos problemas sociais sob a ótica classista dos trabalhadores”. Nas décadas de 50/60 do século XIX, “Marx trata dos temas de crise, pauperismo e situação dos trabalhadores fabris sem referir-se uma única vez à “questão social”, nomeando-a de questão operária”. (CASTELO BRANCO, 2006, p. 18). Para o autor, o “abandono da categoria, todavia, não significou [...] o abandono da problemática da “questão social”, aqui entendida como questão operária: a exploração do trabalho assalariado pelo capital e as lutas dos trabalhadores contra as relações sociais de produção capitalista e todas suas formas de exploração, opressão e dominação. Esta foi, ao longo da obra dos pensadores revolucionários alemães, uma constante que nunca saiu de cena” (p. 19).

⁸ Juiz de Fora destacava-se como um importante núcleo econômico da região, cujo processo de industrialização congregou um grande contingente de trabalhadores urbanos, dentre os quais os imigrantes que para lá se dirigiram com intuito inicial de trabalhar nas lavouras cafeeiras e nas obras da Companhia União Indústria, responsável pela criação da Rodovia União Indústria (1861) e Estrada de Ferro Pedro II (1877). As Rodovias possibilitaram à cidade se transformar num importante entreposto comercial, passagem obrigatória que ligava o interior ao Rio de Janeiro. Para acolher aos imigrantes, foi criada a Colônia de Imigrantes D. Pedro II, em 1858, cuja população, no ano de 1860, chegou a quase 1200 estrangeiros. A proximidade com o Rio de Janeiro, e o grande contingente de imigrantes europeus, com experiência no movimento operário, teria influenciado significativamente o perfil do movimento operário da cidade. Sobre o

classe operária, acentuou-se o processo de industrialização, especialmente com o desenvolvimento do setor têxtil, onde as dificuldades de constituição da classe operária foram muitas, principalmente se considerarmos que o proletariado emergente conviveu, lado a lado, com o trabalhador cativo, com o liberto, com o trabalhador não remunerado; e com crianças e mulheres, em sua grande maioria.

6.1. A questão social em Minas

Enquanto para uns a questão social não existia, para outros, como o deputado José de Sousa Soares, ela não somente era real como precisava ser enfrentada antes que os acontecimentos europeus repercutissem junto ao operariado mineiro. Discursando no Congresso Mineiro, em 1918, logo após a escolha no Presidente do Estado, Arthur Bernardes, o deputado, depositava grande expectativa na atuação do político, por ele considerado “um cidadão de raras virtudes, incapaz, portanto de falsear a verdade”. O momento político e social era de grande agitação e de intensificação da mobilização operária, sendo definido pelo deputado, como uma “época de excepcional gravidade” que exigiria do novo Presidente uma atitude capaz de influenciar o rumo da questão em todo o país, a considerar a forte influência política de Minas⁹. Sobre o movimento operário, o deputado, destacou:

movimento operário em Juiz de Fora podem ser consultados Oliveira (2005); Almeida (2005); Dutra (1998); Andrade (1987)

⁹ A projeção política de Minas no cenário político nacional estaria ligada à idéia de conciliação advinda da representação que se construiu em torno do jeito de ser mineiro e que conformou uma identidade singular para toda a população, passando a designar mesmo uma cultura mineira (FARIA, 1992). O discurso ideológico da mineiridade se tornou largamente utilizado, principalmente, a partir do processo histórico de implantação da República em Minas. A mineiridade destaca algumas características comuns que traduziriam a identidade dos políticos mineiros, tais como: apego à tradição, valorização da ordem; prudência, aversão a posições extremistas; a moderação, o espírito conciliador; paciência como estratégia para alcance de objetivos políticos com menor custo (DULCI, 1984). Serviria como uma produção discursiva legitimadora do domínio político da elite mineira, utilizada, assim, como garantia na construção do imaginário responsável pela projeção política de Minas. Desse discurso, Minas extrairia as qualidades e as virtudes essenciais aos acordos, personificando o regionalismo que dele se apropriou para se auto-projetar cenário político nacional. Das premissas de centralidade geográfica (em vista da posição do Estado) e de autocontrole, ou equilíbrio do mineiro, derivaria a da centralidade política, pois conforme expressa Campos, muitas conseqüências adviriam daí, inclusive as de ordem humana e política. Segundo Dulci (1999, p. 203), a concepção geopolítica articulada à idéia da conciliação seria a marca distintiva do estilo regional, e o político mineiro, por conseguinte, seria “visto como politicamente habilidoso, pragmático e paciente”. Assim, “a noção do equilíbrio geográfico tem sua contrapartida na noção do equilíbrio do temperamento”. Soma-se a isso “o

Por toda a parte se nota a agitação do operário que surge para reivindicar a posição a que se julga com direito no seio da sociedade. O Congresso Nacional tem votado leis que o amparam. O operário, porém, não se contenta. Ele quer o triunfo definitivo de todas as idéias que têm servido de debate nos congressos socialistas da Itália, da França e da Inglaterra (SOARES, 1918, p. 371).

Reconhecendo os “anseios insaciáveis” dos operários, acreditava que era preciso enfrentar e resolver a combatida questão social, de forma eficaz:

O problema da questão social deve inquietar o homem público. Ou ele é resolvido satisfatoriamente ou teremos, em breve, de ver periclitar a sorte do próprio regime ao embate da anarquia. Os responsáveis pelos destinos da nossa nacionalidade devem encarar com firmeza, a situação. Eles precisam, para isso, de auxílio, do apoio eficaz de todos os bons patriotas republicanos (SOARES, p. 372)

Contando com o prestígio político do Estado, ratificado pelo discurso da mineiridade, Minas daria exemplo de democracia no trato da questão social:

O povo mineiro, honesto e pacato, é um elemento de ordem e de moderação no seio da federação brasileira. Daqui partiu a idéia da liberdade e daqui têm irradiado, para os centros do país, preciosas lições da verdadeira prática de republicanismo. Em Minas não se faz da política a veniaga nem se tolera a falsificação do programa que nos legaram os apóstolos da democracia. Cesário Alvim; Silviano Brandão, João Pinheiro e Bias Fortes. (*apoiados, muito bem!*). Aqui se trabalha e se fortifica a República, dando a nossa política exemplos de civismo e de honra. (*apoiados*).

E, Minas influenciará, tenho certeza, para que a questão social não tenha o aspecto grave que se nos afigura, levando ao operariado brasileiro a certeza de que os seus direitos serão assegurados com a adoção de medidas que salvaguardam a sua posição e influam para o seu bem-estar. (SOARES, 1918, p. 373)

Mas, para levar à nação o exemplo das políticas mineiras, de como lidar com a questão social, o deputado reconhecia a necessidade de o novo Presidente continuar assegurando o peso político, bem como a união e coesão política do Estado.¹⁰

estereótipo da competência, da “política como vocação”; esses diversos aspectos se reúnem para projetar no plano nacional a mesma imagem, em função da qual as elites mineiras pleiteiam reconhecimento para a sua aspiração à liderança política do país”. Para o autor, essa imagem de Minas tomou forma, especialmente durante a Primeira República, ajudando a justificar a sua situação privilegiada “no condomínio dos grandes estados” do novo regime até 1930, quando novos agentes entraram em cena e acirraram as desigualdades regionais.

¹⁰ No decorrer da Primeira República coube aos governantes estaduais a tarefa de administrar as diferenças, não só sob aspectos geográficos, como econômicos, culturais, sociais e políticos, das regiões mineiras, na busca da conciliação necessária e indispensável à governabilidade do Estado e, bem assim, à atuação na esfera política federal (VISCARDI, 2000). As diferenças regionais favoreciam a “formação de uma elite mais plural

Com um posicionamento totalmente contrário, as palavras do Presidente do Estado, Fernando de Mello Vianna, são bastante pertinentes no sentido de traduzir a representação que se construiu acerca dos trabalhadores mineiros, bem como de revelar o tratamento conferido, pelo Poder Público, à questão social no Estado. Refletindo com Chartier (1991, p. 183), poderíamos entender que a representação construída pelo Presidente permitiu o engendramento de práticas relativas ao tratamento, ou ao modo com que o Estado se relacionou com esse grupo cultural específico. Essas práticas que “visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo”, e a significar simbolicamente uma posição social, “marcam de modo visível e perpétuo a existência” da classe operária mineira, como inócua e sem força política capaz de se reverter em benefícios de classe. Consoante ao pensamento social brasileiro, mesmo reconhecendo a mobilização interna dos operários, o Presidente também negava a existência da questão operária, reverberando o pensamento social brasileiro, que permeou as relações entre o capital e o trabalho ao longo de toda a Primeira República:

Em Minas, existindo embora hoje um considerável número de operários que se agitam na capital, em Juiz de Fora, em Palmyra, em Barbacena, Villa Nova, Lavras e em outras muitas cidades, no trabalho das indústrias, não se pode, de modo algum dizer que exista uma “questão operária”, cousa que, aliás, não há mesmo ainda no Brasil, pois a questão proletária não é senão a consequência do regime capitalista – nos países onde dominam os plutocratas, onde imperam os senhores das grandes indústrias e os *trusts* formidáveis (MELLO VIANNA, 1926, p. 1237).

Para o Presidente, a inexistência da questão operária se explicaria por haver no território mineiro, majoritariamente, trabalhadores rurais, e não “operários”, visto que,

estando mais que tudo agrícola, o trabalhador rural, entre nós, não se pode ser chamado, em um estudo consciencioso, de operário, dado que a sua situação é, na maior parte das fazendas do interior de Minas, de interessado, como meeiro ou em proporção menor, no resultado das colheitas e, ainda mesmo quando o seu serviço é contratado a dia, ele geralmente não vive apenas do aluguel de seu braço forte e dextro no amanho da terra ou do pastoreio dos rebanhos.

Quase sempre o trabalhador rural em Minas que aluga o seu serviço, possui também uma roça própria, uma junta de bois e dúzias de galináceos, sendo um

e menos compactada, onde a diversidade de interesses implicou o estabelecimento de conflitos intra-oligárquicos diversificados”, ao longo da Primeira República (VISCARDI, 1995, p.41). O poder conciliador dos governos teria legado à política mineira a imagem de “governista, conservadora, cautelosa e estável”, e levado a própria elite política a se auto-referir como sendo “o fiel da balança da federação”, o ponto de equilíbrio do país (CARVALHO, 2005, p 63).

pequeno proprietário, que mesmo sem dispor a alugar a outrem o seu braço, teria na produção do pedaço de terra onde se ergue a sua cafua muito limpa, cercada de palmeiras, o necessário para a sua subsistência e de todos os seus.

Essa situação de semi-dependência do operário rural em Minas, que, se não procura e não tem o mesmo conforto do trabalhador europeu em suas moradas, parece-nos haver resolvido o problema da forma melhor, reduzindo, ao mínimo, as suas necessidades e aspirações – tipo eminentemente sóbrio e sem ambições. (Idem).

Por outro ângulo, confrontando com essa descrição, o líder operário e Presidente da Federação do Trabalho do Estado de Minas Gerais, Donato Donatti, em uma representação encaminhada ao Congresso Mineiro, no mesmo ano de 1918, criticou as condições de vida dos operários mineiros, assim descritas:

Para provar que o proletariado dessa aqui, hoje, em condições péssimas, muito piores dos que se observam em França, em Itália, em Inglaterra, etc., basta observar que, nos centros urbanos, a desocupação é grande e os que têm trabalho ganham hoje, com o custo de vida mais que duplicado, os mesmos salários que ganhavam antes da guerra. Em Belo Horizonte, nota-se até uma diminuição! E os trabalhadores rurais? É verdadeiramente horrível a vida d'essa pobre gente. Seria bom que o governo mandasse uma comissão de homens conscienciosos visitar as aldeias e as casas dos trabalhadores rurais da Inglaterra, da Suíça, da Alemanha, da França e da Itália para depois fazer um cotejo vigoroso com o que se vê nas roças do Brasil. O resultado seria edificante e acabaria definitivamente com a lenda estúpida do Eldorado brasileiro em que muitíssimos ainda piamente acreditam (DONATTI, 1918).

Mas, para o Presidente, o despojado trabalhador mineiro teria suas ambições reduzidas se contentando com o mínimo que pudesse alcançar. Além disso, investido dos atributos da mineiridade, componentes inerentes à identidade do trabalhar mineiro, esse não precisaria se envolver com sublevações, greves ou outra forma de ação. Isso pode reportar ao poder que as representações têm de contribuir “para produzir aquilo por elas descrito ou designado, quer dizer a realidade objetiva (BOURDIEU, 1996, p. 112). Reafirmando, assim, a representação sobre o trabalhador mineiro como “criatura desambiciosa”, descreveu o Presidente Mello Vianna, que a

simplicidade do mineiro roceiro repugnaria qualquer movimento em busca de dinheiro, criatura desambiciosas que, hoje – quando nas cidades a moeda corrente se inicia no tostão de nickel – ainda faz suas transações com o cobre e o vintém, moedas que estão quase encontradas apenas nas coleções numismáticas. É assim o trabalhador rural em Minas... (MELLO VIANA, 1926, p. 1237).

Enquanto o trabalhador agrícola não conheceria a ambição, o mesmo não acontecia com os operários das cidades, segundo o Presidente:

Diversos são, sem dúvida, os operários das cidades, aqueles que se movem nas indústrias, os operários das grandes e pequenas fábricas. E que, com necessidades prementes, vivendo em centros maiores, não podem encarar a vida com a *nonchalance* [indiferença, indolência] contemplativa do homem do campo. Para eles, o trabalho significa vida e sem ele não teria a sua família alimento e o teto humilde que a preserva das intempéries.

Esses, ao contrário do trabalhador da terra nas propriedades agrícolas, sentem o prestígio da moeda – para eles o dinheiro representa o estímulo a todos os sacrifícios – porque só o dinheiro lhes garante a subsistência (MELLO VIANA, 1926, p. 1237).

Para o Presidente, ao pacífico, disciplinado e submisso trabalhador mineiro corresponderia o tratamento justo da classe patronal:

Mesmo assim, animados pela vontade forte de ganhar mais – não movidos pelo sentimento subalterno da ambição - os operários mineiros se caracterizam pelo amor ao trabalho e nunca, em tempos algum, o vimos apelar mesmo quando as dificuldades de manutenção os assoberbam, para prestígio da força que possuem, mas sim, respeitosos e dignos, se dirigem aos chefes, com suas reclamações em termos claros e precisos, sem truculência ou ameaça, cousas incompatíveis com o sentimento pacífico do povo mineiro.

E, devemos dizer, por espírito de justiça, que a classe patronal em Minas, quer dos nacionais ou de estrangeiros, tem sempre sabido, em geral, ser reconhecida no espírito de disciplina e obediência de seus devotados e úteis servidores, recompensando-os com salários razoáveis (MELLO VIANA, 1926, p. 1237).

De acordo com Bourdieu (2004), as representações fazem parte dos sistemas simbólicos cuja função política é a de impor e legitimar a dominação por meio do estabelecimento de modos de conceber o mundo social de acordo com interesses do grupo dominante, exercendo, assim, um tipo de violência simbólica, cuja função é a de assegurar essa dominação. Podemos entender, dessa forma, todo esse discurso como elemento estruturante de um poder simbólico que constrói a realidade mineira como um espaço social destituído de conflitos, onde reinaria a paz e a harmonia, cumprindo, assim, sua função política de legitimação e dominação, garantindo, portanto, a “integração social” e a reprodução da ordem social como “condição de integração moral” dos operários mineiros (BOURDIEU, 1996, p. 10-11).

Por outro lado, o que o Presidente manifestou com suas palavras, em síntese, caracterizaria o tipo de tratamento conferido à classe operária e o tipo de relação que estabeleceu com o Estado: o clientelismo operário que, juntamente com a mediação do sindicalismo cristão, distinguiria o movimento operário mineiro daquele que se desenvolveu no restante do país, como em São Paulo e Rio de Janeiro¹¹.

A atividade político-sindical dos trabalhadores mineiros estava relacionada às condições gerais de industrialização e de formação da classe operária no Estado, cuja configuração assemelha-se a um “mosaico” (JOHN WIRTH, 1982) onde predomina a diversidade econômica, política, cultural e social, nas diferentes regiões geoeconômicas. A maior concentração industrial, responsável pela emergência da classe operária, ocorreu nas regiões central e Mata, tendo a transferência da Capital, em fins do século XIX, mobilizado o maior contingente de operários para o trabalho nas obras de construção, dentre os quais um número considerável de imigrantes, em especial, de italianos¹².

Paralelamente à edificação da Capital mineira, a partir de 1894, e ao processo de industrialização que vinha se desenvolvendo no Estado, os operários mineiros e estrangeiros foram se estruturando e se agrupando em associações. A predominância da forma mutualista de organização dos operários, de natureza assistencialista e menos combativa, contribuiu para a construção do perfil diferenciado das ações empreendidas por essas agremiações no cenário mineiro. O mutualismo fazia parte da cultura organizativa da classe operária européia e servia para atenuar as privações impostas à sua condição social, possibilitando a sua sobrevivência e sua organização institucional, legitimando, assim sua existência como classe.

Segundo Eliana Dutra, “esses sindicatos mutualistas existiram em maior número que os sindicatos de resistência e seus similares e não faziam restrições quanto à religião, ideologia

¹¹ Sobre o movimento operário nestes estados pode-se consultar, por exemplo: GUIRALDELLI (1987) HARDMAN e LEONARDI (1991); PINHEIRO e HALL (1981).

¹² Quando do início das obras, em 1894, havia, por volta de dois mil habitantes no local escolhido para a construção. Seis anos depois, Belo Horizonte contava com, aproximadamente, 13.500 habitantes e, em 1920, com 55.600 moradores, o que serve para dar uma idéia do impacto que teve a transferência da Capital da cidade de Ouro Preto (FARIA & GROSSI, 1982, p. 172). O crescimento da população, principalmente com a chegada de imigrantes, em sua maioria, italianos, implicou numa “convivência súbita, socialmente tensa e conflituosa, com o estrangeiro, um estranho com uma identidade mais definida” (...) “entre 1894 e 1897 entraram em Minas Gerais 49.873 imigrantes, dos quais 44.511 eram italianos” (ANDRADE, 1997, p. 192).

e padrão sócio-econômico do associado” (1988, p. 72). Isso não significa dizer, por exemplo, que as condições de vida e de trabalho dos operários mineiros fossem melhores do que a dos demais trabalhadores do país ou que os operários não lutavam por melhorias. Mas, sim, que o movimento mineiro foi menos acirrado e radical do que os demais em função das características das associações que congregavam os operários e da influência da religião católica (DUTRA, 1988, p. 72).

Somam-se a essas características a dispersão populacional e o desenvolvimento econômico desigual, bem como a representação social sobre os mineiros, como povo pacato, harmonioso, avesso às revoltas; além do caráter conciliatório da política mineira e a forte ligação entre os principais líderes políticos e a Igreja Católica. Essa combinação reverberou na política de educação de adultos adotada pelo Estado que acabou estimulando as iniciativas de escolarização desenvolvidas pelas associações beneficentes, ligas operárias e pelos empresários da indústria têxtil por meio de auxílios pecuniários e subsídios materiais.

6.2. As associações operárias mineiras

O papel dos imigrantes, em especial dos italianos, foi de fundamental importância na criação das primeiras associações mineiras, principalmente, porque os estrangeiros dividiam os postos de trabalho com trabalhadores mineiros, o que possibilitou o compartilhamento das experiências associativas e reivindicatórias¹³ (DUTRA, 1988).

¹³ Em Juiz de Fora, data de 1872, a criação da Sociedade Alemã Beneficente, com 193 sócios; de 1885, a Sociedade Beneficente de Juiz de Fora, com trezentos sócios, “sem restrições de ordem étnica, aberta a todos os trabalhadores”; de 1887, a criação da Sociedade Italiana Humberto I, também com trezentos sócios; da Sociedade Auxiliadora Portuguesa (1891), com número semelhante de sócios, dentre outras. O objetivo principal dessas associações, de natureza assistencialista, era atender aos sócios em caso de doença, invalidez ou morte. Fundadas com esse propósito, mas tendo se tornado associações de resistência pode-se citar a Associação Beneficente Irmãos Artistas, composta somente por “oficiais, sapateiros, carpinteiros, alfaiates e outros artesãos; e a Sociedade Beneficente Operária de Juiz de Fora. Ambas estiveram presentes nos principais congressos operários realizados no país. (DUTRA, 1988, p. 83).

Os primeiros trabalhadores a se organizar, na Capital, foram os tipógrafos da Imprensa Oficial do Estado, que criaram a Associação Beneficente Tipográfica (1891)¹⁴; seguida da Sociedade Italiana Beneficente de Mútuo Socorro, no ano de inauguração da Capital mineira (1897)¹⁵. Essas associações, dentre várias que foram criadas, por todo o Estado, visavam ao mútuo socorro, á instrução, á educação moral e á recreação de seus sócios.

Em 1900, tendo à frente o italiano Donato Donatti¹⁶ reuniram-se em assembléia cerca de setecentos operários num teatro da Capital aprovando um documento contendo as suas reivindicações, dentre as quais, a extinção dos vales e a regularização dos pagamentos e a proteção aos trabalhadores. Aprovaram também a criação de uma Liga Operária¹⁷, órgão de resistência, bem como a criação de um órgão de divulgação das idéias e reivindicações dos trabalhadores, denominado “O Operário”. Duas semanas após a reunião, o jornal publicou o Estatuto da Liga Operária, cujos principais objetivos previam: “unir e organizar os elementos e energias do operariado; fundar quando possível, uma biblioteca própria para os operários respondendo aos fins da Liga Operária”, dentre outros (O OPERÁRIO, 1900, n. 1, p. 1)

Assim, criada em 1900, a Liga Operária, que não tinha um caráter militante ou político partidário, se propunha servir de mediadora junto ao Estado na defesa dos interesses da classe trabalhadora, conforme publicou no seu porta-voz:

A Liga Operária de Belo Horizonte é uma associação de indivíduos de qualquer nacionalidade que professam idéias democráticas e querem sinceramente contribuir para o melhoramento material, moral, intelectual das classes operárias. (...) Seus fins são: a) unir e organizar os elementos e as energias do operariado; b) manter um jornal de propaganda, ou conseguir publicidade para suas idéias, em algum jornal existente; c) fundar, quanto for possível, uma biblioteca própria para

¹⁴ A Associação dos tipógrafos teve uma existência de décadas e distinguia-se por estender os benefícios a “repórteres, redatores, encadernadores e até revisores – seus inimigos naturais e irreconciliáveis” (SILVEIRA, 1926, p. 1240).

¹⁵ A Associação foi construída em terreno doado pela Prefeitura de Belo Horizonte. Todos os arquivos da associação foram destruídos no período da II Guerra Mundial, quando da queda do regime fascista; a casa foi tomada pelos populares e pela polícia (GROSSI & FARIA, 1982, p. 183).

¹⁶ Donato Donatti fora presidente da Federação do Trabalho do Estado de Minas Gerais (não foi possível determinar o período exato, mas até 1918, os documentos confirmam sua atuação na Federação) e um líder operário com grande influência junto ao movimento operário mineiro. Em 1912 foi convidado pela comissão de greve para liderar uma das maiores paralisações de Juiz de Fora, tendo discursado para uma multidão de mais de 3.000 operários.

¹⁷ Não foi possível descobrir o tempo de existência da Liga Operária, mas têm-se informações de seu funcionamento até, por volta, de 1925.

operários e respondente aos fins da Liga Operária; d) organizar conferências sobre argumentos econômicos e sociais; e) defender, por todos os meios legais os direitos e interesses das classes operárias; f) propor às autoridades competentes as medidas que forem julgadas próprias para proteger e avantajá-los trabalhadores; g) tomar parte nas eleições de mandatários públicos, sustentando candidatos aderentes aos fins da Liga Operária. (O OPERÁRIO, 29 jul. 1900, p. 1)

Para alcançar os seus objetivos e resolver a questão da vida operária, a Liga chegou à “convicção absoluta de que o remédio mais eficaz consiste numa lei que faculte aos operários os meios de obter justiça pronta e gratuita”, visto que “todas as nações cultas têm hoje uma legislação que garante justiça aos operários, e o Estado de Minas, que certamente faz parte dos povos cultos, não pode ficar atrás” (O OPERÁRIO, 19 ago. 1900, p. 1). Nesse sentido, encaminhou ao Congresso Mineiro uma representação solicitando providências quanto ao maior problema enfrentado pelos operários mineiros – pagamento com vales – e a criação de uma instância jurídica de atendimento gratuito aos associados, nos seguintes termos:

Ao Congresso Mineiro - Exms. Srs. Membros do Congresso Legislativo do Estado de Minas Gerais: A Liga Operária de Belo Horizonte, considerando os grandes prejuízos que tem ocasionado a classe operária a demora dos pagamentos, e a má-fé de que muitas vezes têm sido vítimas os operários; Considerando que em qualquer parte do mundo civilizado é hoje disposição legal a obrigação de pagar integralmente os operários em períodos certos que nunca ultrapassem de um mês sendo, porém, o pagamento semanal o mais cômodo e comum; Considerando também que os legítimos direitos dos operários serão sempre, mais ou menos, conculcados em quanto a justiça for de difícil acesso para os operários, tanto por causa da sua morosidade, quanto pelas despesas que acarreta; Resolve dirigir humildemente petição a V. Exas. afim de que vos digneis decretar:

1) que os operários tenham direito de reclamar o pagamento integral dos seus salários pelo menos uma vez por mês; 2) que os operários possam dirigir-se ao Juiz de paz, para obter o pagamento integral de seus salários, sem gastar quantia nenhuma, por mínimo que seja; 3) que o Juiz de paz, seja obrigado a aceitar e despachar as demandas para salários em qualquer dia, só excetuando os feriados, e que o processo seja o mais sumário possível; 4) que as demandas dos operários para causa de salários tenham preferências sobre todas as outras; 5) que os operários tenham direito de requerer e obter imediatamente o penhoramento dos bens do devedor para garantia de salários devidos. A Liga Operária confia plenamente na eficácia destas medidas cuja decretação respeitosamente pede à esclarecida inteligência e forte patriotismo de V. Exas. (O OPERÁRIO, 19 ago. 1900, p. 1).

Tudo indica que, após o encaminhamento dessa representação, tenha havido um acordo com o patronato, que não fora, porém, cumprido. Assim, os líderes da Liga Operária, ao

perceberem que o caminho da negociação não havia surtido o efeito esperado ameaçaram fazer uso de meios mais enérgicos:

Parece que, por enquanto as promessas de pagamento quinzenal feitas pelos Srs. empreiteiros ficaram no estado de promessas. [...] Esperamos que a realização das mesmas não será ulteriormente protelada, diversamente a Liga Operária que, até hoje, tem sido muito remissiva e conciliante, usará de meios mais enérgicos e eficazes, embora legais para conseguir que acabe de uma vez esta situação intolerável e única talvez (O OPERÁRIO, 02 set. 1900, p. 2).

A Liga Operária Mineira era de tendência socialista reformista e, inicialmente, congregava estudantes, comerciantes, funcionários públicos e operários, visando a defender os interesses do proletariado e propor às autoridades competentes as medidas necessárias. À medida que foi recebendo influências anarcossindicalistas¹⁸, os associados foram se dispersando, ficando somente os operários cujos interesses se convergiam e se harmonizavam com as idéias libertárias. Sobre a saída das pessoas que se desligaram oficialmente, O Operário “comentou que o fato não suscitou surpresa aos associados, apenas demonstrou que seus interesses não coincidiam com os da classe operária” (GROSSI & FARIA, 1982, p. 187). Com forte influência junto aos operários mineiros teve uma longa existência, como se pode ver, pela FIG. 17, os membros de sua diretoria, em meados da década de vinte do século XX.

¹⁸ Com grande influência no movimento operário da Primeira República as idéias libertárias, nas vertentes anarquistas e anarcossindicalistas, conquistaram terreno ao lado do socialismo. Enquanto o anarquismo se difundiu mais nos círculos literários, o anarcossindicalismo foi a grande ideologia do movimento nos anos dez no Brasil. Aquele rejeitava qualquer organização com conotação político-partidária que intencionasse o poder; já o outro defendia a construção de um sindicato forte e radical, a exemplo da Confederação Geral do Trabalho, fundada pelos anarcossindicalistas franceses e a confederação Nacional do Trabalho da Espanha. Ambos tinham como inimigo comum a Igreja, o Estado e o Capitalismo (HARDMAN e LEONARDI, 1991).



FIGURA 17 - Diretoria da Liga Operária Mineira - 1925
Sentados: Gibraltar Souza e João Lourenço, presidente e vice-presidente. Em pé: Jeronymo Pinto, José Curvellano e José Ferreira de Andrade; 1º secretário, tesoureiro e 2º secretário. Fonte: SILVEIRA, 1926, p. 1241

Como já vem sendo dito, os operários imigrantes tiveram uma forte influência, especialmente os italianos, na organização das agremiações e do próprio movimento

operário mineiro, inclusive na criação e direção da Liga Operária. Entretanto, como pode ser constatado pela FIG. 16, não eram os italianos que a dirigiam na década de vinte. Vale lembrar que a Liga contou, na primária década de sua existência, com a liderança política do italiano Donato Donatti.

Nesse mesmo período, a sede da Liga Operária (FIG. 18), localizada ainda na Capital, além de receber os operários para as palestras, conferências e reivindicações, acolhia também a escola noturna mantida por essa agremiação, para os seus afiliados.



FIGURA 18 - Sede da Liga Operária Mineira em Belo Horizonte - 1925
Fonte: Siveira, 1926, p. 1240.

Ainda no início do século vinte, outras associações de classe foram criadas na Capital, como a Sociedade Auxiliadora dos Funcionários Públicos (1902) e a Confederação

Auxiliadora dos Operários do Estado de Minas Gerais (1905), cuja importância na instrução primária dos operários mineiros será destacada, posteriormente.

O movimento operário mineiro não se isentou das implicações dos acontecimentos nacionais e mesmo internacionais e, em 1917, tentou realizar uma greve geral. Em Belo Horizonte, a tentativa fora frustrada devido à repressão policial, causando grande agitação popular durante as concentrações e comícios. A partir desse ano, o movimento se fortaleceu e várias outras entidades foram criadas, como a Liga das Classes Operárias do Estado de Minas Gerais, que tinha como um de seus princípios básicos ofertar “instrução obrigatória aos órfãos filhos de operários; desenvolvimento agrícola e povoamento dos campos; amparo aos filhos menores dos associados operários; solução imediata do problema da carestia de vida, e criação de cooperativas de consumo agrícola” (GROSSI & FARIA, 1982, p. 195-6). A partir da segunda década, do século XX, as associações mineiras passaram a conviver com associações operárias católicas, como o Clube Operário São José (1914), de Ponte Nova; a União Operária Católica São José (1920), do município de Caxambu; a Confederação Católica do Trabalho – CCT (1921) da Capital; a União Operária São José (1921) de Pirapora. (PASSOS (1986); DUTRA (1988); GROSSI & FARIA (1982).

De acordo com Dutra (1988), Minas Gerais contou com um total de 45 associações de auxílio e socorro mútuo, criadas desde finais do século XIX, até 1925. No mesmo período, com cinco associações católicas; três cooperativas; 23 sindicatos profissionalmente indiferenciados¹⁹; nove diferenciados e duas caixas, resultando em 86 entidades ligadas aos operários mineiros. Quanto à realização de greves, no período compreendido entre 1907 a 1927, enquanto em Belo Horizonte realizaram-se apenas quatro, em Juiz de Fora houve treze movimentos grevistas, e nos demais municípios do Estado, foram realizadas quatorze paralisações (DUTRA, 1988, p. 216-218).

A pequena mobilização dos operários da Capital parece estar estritamente relacionada ao tipo de política adotada pelo Poder Público, conforme explicitaram Grossi & Faria:

¹⁹ A palavra “sindicato” fora utilizada pela primeira vez em Minas Gerais somente no ano de 1920, no jornal “O Operário”. (GROSSI & FARIA, 1982, p. 182).

sob intervenção permanente, com política não raro paternalista, em que a Municipalidade acionava mecanismos de proteção e, ao mesmo tempo, de exploração dos operários; atomizavam-se, muitas vezes, as potencialidades de ação organizada do operariado, estabelecendo-se relação vertical entre eles e a Prefeitura. A classe operária buscou nos aparatos governamentais uma válvula-reforço para satisfação de suas necessidades e submeteu-se às oscilações dos ritmos do crescimento econômico feito a expensas da deterioração de suas condições de vida (1987, p. 182).

Pode-se também atribuir a mobilização “mais pacífica” dos mineiros à prevalência de movimentos orientados pelo socialismo reformista, o qual denegava a ação direta e a revolução. A opção de luta e de atuação na Capital pautou-se pela mediação política, pela negociação pacífica entre operários e patrões, o que levou os operários da Capital à conquista de alguns benefícios relativos à redução da jornada de trabalho; medida que ainda não havia se estendido a todo o Estado²⁰. Se a vida dos operários não podia ser considerada satisfatória, para o Presidente Mello Vianna a responsabilidade era do próprio trabalhador, conforme afirmou:

Se, ainda falta em Minas, como, aliás, em todo o Brasil, uma série de providências que salvaguardem os interesses proletários, deve-se reconhecer que a culpa não cabe de certo nos patrões exclusivamente, mas ao operariado nacional. A eles, aos representantes do povo no Congresso Legislativo, é que se deve a situação em que ainda se encontram no País as classes operárias, sem leis que as garantem contra a exploração capitalista em muitos grandes centros, entre os quais Minas não se conta, felizmente! As leis de acidente no trabalho e de férias, se foram passos em benefícios dos proletários, não são, entretanto, tudo o que se pode e se deve realizar, cumprindo aos governos e aos legisladores do povo uma ação conjunta, no sentido de serem dados mais direitos aos obreiros humildes da grandeza nacional (MELLO VIANNA, 1926, p. 1237)

Para o Presidente faltava uma atuação política mais efetiva do movimento operário em todo o país, não nos moldes da agitação revolucionária, a qual o Presidente condenava veementemente. Da análise de Mello Vianna, acerca do tipo de militância dos trabalhadores

²⁰ A Federação do Trabalho já havia conseguido, sob a liderança de Donato Donatti, “a redução do horário de trabalho na Capital, de dez para oito horas, por meio de agitações enérgicas, mas ordeiras e legais. Em 1909, obteve, ela, a redução de uma hora por decisão do então presidente do Estado, Exmo. Sr. Dr. Wenceslau Brás Pereira Gomes, decisão que culminou na nomeação, por acordo de operários e patrões, de uma Comissão arbitral, presidida pelo então Presidente do Estado Cel. Júlio Bueno Brandão, e da qual fazia parte também o eminente magistrado Dr. Edmundo Lins, atualmente Ministro do Supremo Tribunal. Essa comissão arbitral, tomando em consideração as razões expostas no memorial que lhe foi apresentado, em nome da Federação e dos operários, pelo signatário desta, representante deles então como hoje, deu a seu veredicto reduzindo de nove para oito horas o horário de trabalho. Este horário ainda vigora nesta capital na grande maioria das oficinas” (DONATTI, 1918).

mineiros, pode-se depreender o imaginário que se tinha sobre o movimento operário, bem como as principais características de sua atuação política:

E nem por ser o operariado mineiro vítima da falta de leis que o protegem, nós não o vemos, como já fazem os operários de São Paulo e do Rio, se agitar, trabalhando pelas idéias avançadas que a conflagração européia fortaleceu ultramar; os fermentos revolucionários alienígenas ainda não contaminaram o trabalhador de Minas; as autoridades ainda não sentiram necessidade de estabelecer vigilância sobre o operariado mineiro – que amigo da ordem, cidadão patriota, confia aos poderes constitucionais da República a defesa de seus direitos, e para eles apela nas assembléias de suas associações de classe, associações que – benditos sejam os obreiros desta terra! – nada têm de comum com os centros de resistência das grandes metrópoles, mas são legítimas organizações de beneficência, em que – um por todos e todos por um – através de estatutos sábios – os operários realizam o verdadeiro mutualismo, amealhando, em mensalidades mínimas, todos unidos, nos anos de saúde, provisões para o momento da moléstia (MELLO VIANNA, 1926, p. 1237).

Novamente os atributos da mineiridade são destacados como forma de justificar a forma de atuação “pacífica” dos trabalhadores mineiros que, comparados aos paulistas e cariocas, não se deixavam contaminar pelas “idéias revolucionárias alienígenas”, e quando reivindicavam o faziam por intermédio das várias associações de classe, de caráter beneficente, que existiam em Minas Gerais. Foi, justamente, o grande número e a falta de coesão entre as diversas associações espalhadas pelo Estado, aproximadamente 36, que levou à realização do I Congresso Operário Mineiro, em Sabará, de 02 a 06 de abril de 1907.

6.3. O I Congresso Operário Mineiro (1907) e a convergência das associações no Centro Confederativo dos Operários do Estado de Minas

O início do século vinte protagonizou, assim, o primeiro encontro das diversas agremiações operárias e o ponto de partida para o movimento organizado do operariado mineiro em torno da questão social: o 1º Congresso Operário Mineiro, realizado em Sabará, de 02 a 06 de abril de 1907. Realizado com o objetivo de “tratar da organização das classes proletárias no Estado e de estudar quais os meios de que deve [ria] lançar mão o operariado, a fim de conquistar o lugar a que têm direito no convívio social, todas as associações operárias

conhecidas do Estado”, conclamou as agremiações operárias a se unirem na luta e defesa dos interesses dos trabalhadores do Estado, e reuniu as várias associações, que passaram a fazer parte do Centro Confederativo dos Operários do Estado de Minas, órgão criado durante o evento para liderar a luta pela defesa dos direitos da classe trabalhadora mineira²¹ (O CONFEDERAL, 02 mai.1907, p. 2).

Durante cinco dias foram debatidas seis teses, publicadas, exatamente, um mês após o término do Congresso, no jornal independente, O Confederal²² - materialização da 3ª tese, que previa a criação de uma “imprensa livre e independente, de doutrina e propaganda”, cuja tríade – “união, desinteresse e trabalho” - traduziriam o sentido da luta que ora iniciavam. (O CONFEDERAL, 02 mai.1907, p. 1.) Sobre essa tríade, o redator Alcides Baptista Ferreira, assim se expressou:

não é preciso encarecer o valor das duas primeiras, tão conhecidas são elas no mundo social. A terceira, o trabalho – é o segundo factor de qualquer gênero de produção. Factor dirigente, guia da natureza aproveitando em favor do homem as forças produtivas desta “*c’est une des formes de l’activité humaine*”, vasto campo em que se cruzam milhares de armas na luta pela vida! E desta forma da atividade humana se encarregam, perseverantes e humildes, os operários (FERREIRA, 1907, p. 1).

Destacando o significado e o lugar do porta-voz dos trabalhadores na luta operária, o redator resgatou a “essência” que deveria ser difundida pelo jornal: “é a idéia do direito: por fundamento a liberdade; por base o trabalho unido e desinteressado; por campeão, por lutador, servindo como que máquina *Krupp* contra todas as couraças que visarem embargar-nos o paço - O Confederal” (FERREIRA, 1907, p. 1).

Compartilhando do pensamento social das elites brasileiras e locais, acerca da questão operária, o Centro Confederativo, principal agremiação operária do Estado, também negava a sua existência, como publicou no jornal da categoria, em 1º de junho de 1907:

²¹Estiveram presentes ao Congresso, as seguintes entidades: Confederação Auxiliadora dos Operários do Estado de Minas Gerais e Centro Operário, da Capital; *Club* Operário Sabarense; Grupo de Lavradores de Maria Custódia; Círculo de Operários da Lavoura, de Vera Cruz; Grupo de Obreiros, de Villa Nova de Lima e Honório Bicalho; União Operária Beneficente, de Diamantina; Liga Operária, de Montes Claros; Sociedade Beneficente Operária São José, de Ouro Preto; União Operária Beneficente, de Passagem de Mariana; Associação Beneficente Typografica da Capital e a Agremiação Socialista de Barbacena; as duas últimas não compareceram, mas aderiram ao Congresso. (O CONFEDERAL, 1º jun. 1907, p. 1.

²²Foram consultados cinco exemplares do jornal, digitalizados e disponíveis no site da Biblioteca Universitária da UFMG: 02/05/1907; 01/06/1907; 01/07/1907; 15/07/1907; 07/08/1907.

A questão operária, que convulsiona o velho mundo, não atravessou ainda, felizmente, o Atlântico com seus tentáculos de polvo insaciado. Como já se afirmou, o operariado brasileiro não foi ainda trabalhado, pervertido, como o europeu [...] não pregam a negação do direito de propriedade, não são utopistas do nivelamento social, nem se erige contra o princípio da autoridade, exigindo revoluções cruentas ou greves perniciosas. O socialismo demagógico não os atrai! (O CONFEDERAL, 1º jun. 1907, p. 1).

Para o Centro Confederativo, a questão social também existiria somente na Europa e, assim, não teria pervertido os trabalhadores mineiros. A postura da entidade foi, inclusive, a de combater a divulgação da Encíclica *Rerum Novarum*, no jornal “livre e independente”, Diário de Notícias²³, da Capital, afirmando que a publicação era “a epígrafe vistosa de umas baboseiras”, na forma de perguntas e respostas; e propor a publicação de “uma série de reparos ao comento da Encíclica *Rerum Novarum*”, por ele publicada. (O CONFEDERAL, 1º jul. 1907, p. 3). O que o Centro chamou de reparos pode ser compreendido no trecho que segue, alocado entre parênteses. Dizia o Diário:

Com este título, começamos a transcrever uma importante série de magistrais artigos sobre essa grave questão que agita a Europa inteira e tende a irradiar-se pelo mundo. Nesses artigos, o profundo pensador [...] pretende elucidar a questão e repô-la nos termos naturais, de que a demagogia e as doutrinas subversivas a querem arrancara para atirar os operários aos azares da sorte e aos descabros da miséria (que pretensão modesta!) divulgando a bela apreciação sobre a questão operária é nosso intuito prestar à classe dos homens do trabalho (obrigado! Pela parte que nos toca!) (CONFEDERAL, 1º jul. 1907, p. 3)

Percebe-se, nesse caso, um confronto entre duas instituições que disputavam um espaço junto ao operariado mineiro, utilizando-se de retóricas semelhantes fundadas nas questões relativas ao trabalho. Porém, enquanto uma negava a existência da questão social, a outra reconhecia e legitimava-a colocando-se no papel de agente educadora. A disputa transformava o espaço social no qual esses dois grupos sociais se encontravam inseridos, com posições distintas, em um “campo de forças” onde ambos se enfrentavam com os meios de que dispunham para obter o controle e orientação do operariado (BOURDIEU, 1996, p. 50).

Nessa disputa, para o Centro Confederativo, “os católicos não se limitavam a preconizar as associações operárias inspiradas por sentimento religiosos”, mas estavam extrapolando e

²³Criado em fevereiro de 1907, tinha como diretor o ex-deputado Vasco Azevedo, que ocupou o Congresso no período de 1899-1902 e, em 1900, apresentou o polêmico Projeto de n. 53, sobre criação de escolas noturnas nas fábricas, analisado no capítulo II.

invadindo um domínio que não era de sua competência: o de defesa dos interesses operários. Dessa forma, o Centro repudiou a ação da Igreja Católica que indo “além [pedia] com Leão XIII a fixação do salário entre outras medidas comuns aos programas de todas as sub-escolas socialistas” (O CONFEDERAL, 1º jul. 1907, p. 3)

O que estava em jogo assumia uma disputa simbólica entre Igreja e Associação, uma vez que entre essa e o Estado havia certo consenso entre o que se pensava acerca da questão operária e a forma de atuação política, pacífica, definida pelo Centro, tendo o Estado como interlocutor privilegiado. Essa era a arma de arregimentação do Centro Confederativo, de orientação social-democrata²⁴, cuja luta se daria no plano das idéias, contrariando qualquer possibilidade de revolução. Como forma de garantir o cumprimento dessas deliberações, foi realizado um “pacto confederal”, registrado em cartório, no qual as associações operárias do Estado se comprometeram a “votar profundo respeito às deliberações, sendo inteiramente solidária com a comissão central eleita pelos respectivos delegados”²⁵.

A postura política de ação rejeitava terminantemente “as idéias revolucionárias e inexecutáveis, que subsistem unicamente na imaginação abrasadora e sonhadora dos utopistas”, optando, pelo direito e, dentro da lei conseguir o relativo bem-estar a que o operariado fazia jus, pelo seu trabalho. Nesse sentido, pelas páginas do jornal chegariam os ensinamentos que emancipariam os trabalhadores: “é nas lutas incruentas pelo direito, na nossa arregimentação conscienciosa e pacífica, na compreensão nítida de nossos deveres e direitos e na nossa atuação como força política consciente conservadora e intransigente que está a nossa emancipação”. Por isso, o cuidado com a formação dos trabalhadores: “pugnaremos pela sua instrução; pela assistência que a esses esquecidos obreiros dos lugares da sombra, deve o Estado, que no dizer de eminente orador não é estado de direito

²⁴ De acordo com o Centro, o socialismo a que era adepto era o “socialismo contemporâneo”, que não se alimentava das aspirações comunistas, mas que defendia a intervenção do Estado: “a confiança na intervenção do Estado, - eis o traço saliente do socialismo contemporâneo. Também chamado de socialismo moderado. (O Confederal, 15 jul. 1907, p. 1).

²⁵ Assinaram o “pacto”: a Confederação Auxiliadora dos Operários do Estado de Minas Gerais e Centro Operário de Belo Horizonte; Confederação Auxiliadora dos Operários de Belo Horizonte; *Club* Operário Sabarense; Liga de Lavradores de Maria Custódia; Círculo de Operários da Lavoura, de Vera Cruz; Grupo de Obreiros, de Villa Nova de Lima e Honório Bicalho; União Operária Beneficente, de Diamantina; Liga Operária, de Montes Claros; Sociedade Beneficente Operária São José, de Ouro Preto; União Operária Beneficente, de Passagem de Mariana e Círculo de Operários de Vera Cruz.

apenas; é estado de direito e de moral, é estado de civilização. Agir sem parar, sem temer, sem descanso... Eis o nosso fim” (FERREIRA, 1907, p. 1-2) (grifos no original)

No artigo intitulado “Exposição ao povo mineiro e, em especial, ao Governo e aos operários”, foram explicitadas as duas principais questões derivadas do I Congresso Operário: a opção pela “política militante” e a instrução do operário²⁶. Sobre a primeira, fundada sobre as bases do cientificismo evolucionista²⁷, representado especialmente pelas idéias do darwinismo social de Spencer, a opção da “política militante” como meio de luta se justificava por entenderam que, conhecendo o meio e o tempo em que estavam agindo, e o caráter “embrionário das classes trabalhadoras”, a solução das “graves questões que formam o complexo problema do proletariado” deveria ser buscada de “maneira firme, resoluto, pausada e vagarosamente”. Entenderam que não deveriam “agitar reformas radicais” que minassem as “convencionais e tradicionais bases sobre que repousa o eril edifício social”, pois, “a evolução [seria] natural e lenta e as grandes reformas não se [faziam] senão com a evolução dos costumes”²⁸. (O CONFEDERAL, 02 mai. 1907, p. 4).

²⁶ Nesse artigo, o Centro Confederativo deixa explícito que essas são as duas principais questões, o que não significa que outras não tenham sido abordadas, como, por exemplo, a questão da regularização da organização do trabalho por meio da decretação de leis. A questão da organização do trabalho, segundo o Congresso Operário, era premente como medida necessária à “grande obra de saneamento social e regeneração moral e política do povo mineiro”. Era preciso definir “os deveres, direitos e obrigações mútuas dos patrões e operários”. Essa questão era “tão palpitante, tão essencial e de tamanha necessidade que [o movimento] a colocou logo depois da instrução – que [era] a suprema necessidade do povo mineiro, e não só do operariado”. (O CONFEDERAL, 02 mai. 1907, p. 3)

²⁷ O movimento operário brasileiro foi bastante influenciado pelas teorias científicas difundidas no país, nos últimos anos do século XIX e os primeiros do século XX, em especial, as idéias evolucionistas de Darwin, o positivismo de Comte e o darwinismo social de Spencer; além da antropologia criminal de Cesare Lombroso e Enrico Ferri, e do Kerdécismo. O que se percebe em Minas foi uma declarada opção pelo socialismo reformista evolucionista, influenciado pelas idéias de Herbert Spencer acerca do darwinismo social, ou aplicação da teoria evolucionista à análise da sociedade. Também influenciaram o movimento operário as idéias defendidas pelo alemão Edouard Bernstein (1850-1932), relativas ao revisionismo. Como características básicas dessa corrente, grosso modo, constam a defesa de reformas gradativas da sociedade; a organização de associações operárias para conquistas de benefícios aos trabalhadores; a formação de partidos socialistas com vistas à conquista do poder político; além da criação de escolas, bibliotecas, imprensa, teatro, etc. com objetivo de elevar a cultura do proletariado (SCHMIDT, 2001).

²⁸ Citando Spencer, destacou que “toda adaptação existente é um obstáculo a uma adaptação nova e mais perfeita”, embaraços não nos faltarão nesse empreendimento; todavia não nos desanimarão os óbices e tropeços que surgirem.

Com isso, o Centro Confederativo excluía qualquer posição voltada para a ação direta²⁹ da base operária e definia como caminho legítimo de reivindicação, a luta pacífica pelos direitos e a representação da diretoria no trato das questões envolvendo operários, patrões e Estado. A luta operária se daria no “plano das idéias” e para isso seria preciso educar os trabalhadores. Esperava-se, assim, sair da

esfera de inação e arregimentar-se adotando ideais políticos, econômicos e parlamentares, intervindo nas lutas políticas municipais, estaduais e federais, a fim de conseguir eleger seus representantes e influir diretamente na administração do Estado, para poder alcançar as reformas necessárias e reclamadas para a afirmação prática e efetividade de seus direitos (O CONFEDERAL, 02 mai.1907, p. 2).

Para isso, propunha a criação de um partido político independente - o Partido Operário Mineiro Independente -, o que significaria agir dentro das normas e da lei, usufruindo o “direito de personalidade”, por meio de alguém que o exercitasse em nome dos operários. Não se tratava de fundar um partido de oposição ao Estado, pois não era esse o princípio da doutrina que fundamentava as ações do Centro, mas um partido que atuasse “ao contrário, ao lado do governo enquanto suas resoluções não forem vexatórias e exercermos inexorável e serenamente o direito de crítica contra os desmandos, seja quem for que os cometa” (O CONFEDERAL, 02 mai.1907, p. 4).

Mas, para que essa atuação como “força política” se fizesse consciente e proficuamente era preciso educar e instruir o operário para que ele pudesse “agir livremente como cidadão”. Era o que faltava no país, segundo os líderes mineiros:

O operariado nacional é na sua maioria analfabeto. Ignorante em virtude de circunstâncias especialíssimas da vida, que em premência constante, o inibem de procurar instruir-se, em nada lhe aproveitariam as associações, os grêmios ou centros de proteção, desde que, incapaz de raciocínio, não pudesse sugerir planos ou medidas, representando-se politicamente, constituindo-se uma força social. (O CONFEDERAL, 01 jul.1907, p. 1)

Transformar o operário em cidadão era, portanto, a função política da educação propugnada pelo Centro. Assim, essa era a questão

²⁹ A “ação direta” era o princípio básico de atividade, defendido principalmente pelos anarcossindicalistas, por meio de greves, sabotagens, manifestações públicas, etc., em detrimento da participação político-partidária, em especial, a eleitoral, do assistencialismo, do mutualismo e do cooperativismo.

mais importante, a mais vital, o centro de onde irradiará toda a luta intensa, gigantesca e extenuante, que vamos travar para libertar o operário do jugo dos poliqueiros profissionais, que numa *coronelização* latente, vão desgraçando o povo, deprimindo o Estado e matando a cada dia todos os ideais de nobreza. (O CONFEDERAL, 02 mai.1907, p. 4) (grifo no original).

Mediante as idéias divulgadas e defendidas pelo Centro Confederativo, amparadas pela representação de um operariado pacífico, ordeiro e submisso, poderíamos assim, entender que a instrução primária era requerida pelos líderes operários como parte constituinte da construção da classe operária mineira na medida em que contribuiria para a efetivação de um trabalho simbólico de constituição desse grupo, por meio da imposição de “princípios de visão e de divisão comuns”, como valores morais, éticos, higiênicos e cívicos, enfim um sistema comum de “categorias de apreciação do mundo social”, em consonância e corroborado pelo discurso dos governantes mineiros (BOURDIEU, 1996).

6.4. “Mãe do progresso”, “diretora da evolução”: a instrução primária como prioridade do movimento operário mineiro

Como vimos, a instrução e educação foram reconhecidas e assumidas pelo movimento operário mineiro como condição *sine qua non* de concretização da luta operária que ora se iniciava no Estado; mais importante mesmo do que a organização do trabalho, por meio de uma legislação específica, como fora explicitado. Inseridas dentre as seis teses, apresentadas e discutidas no I Congresso Operário Mineiro, a instrução e educação, foram assim apresentadas na 3ª tese: “quais os meios que se devem lançar mãos para preparar o operariado mineiro, para a luta pacífica pelos seus direitos? Instrução e Educação? Fundação de escolas livres? Freqüência obrigatória? Perseguição aos jogos e demais vícios?”³⁰. Como resposta à tese, os congressistas deliberaram que caberia à comissão central representar

ao governo sobre a necessidade da fundação de escolas nos centros fabris e industriais e de escolas de belas artes no Estado, e de ser concedido auxílio

³⁰ O Centro Confederativo, por meio do seu jornal, lançou uma campanha ferrenha contra os vícios, tais como o jogo de azar e bebidas. Vários foram os artigos condenando-os e esclarecendo aos operários sobre os seus perigos e conseqüências nefastas na vida familiar e de trabalho.

pecuniário às fundadas pelas associações; e aconselhará a fundação de escolas livres nas sedes destas, logo que as condições do meio o permitirem.

As escolas livres fundadas pelas associações terão regulamentação calcada nas leis do país, e terão a difusão da instrução e educação moral, cívica e intelectual entre os operários (O CONFEDERAL, 1º jul.1907, p. 2)³¹

De fato, o Centro encaminhou uma Representação ao Congresso Federal onde solicitava a promulgação de uma lei que assegurasse diversas medidas, e a primeira delas referia-se especialmente à fundação de escolas noturnas³²: “Que a verba, que a título de auxílio à instrução pública primária aos Estados, o Congresso Federal vai-lhes conceder, seja destinada à fundação de escolas noturnas nos centros fabris e agrícolas, à compra de livros para os filhos dos operários e à criação de liceus de artes e ofícios”³³. Solicitaram, também, a proibição de menores de doze anos nas oficinas e fábricas a fim de que eles pudessem se educar e se instruir de forma conveniente; e a matrícula gratuita dos filhos de operários nos estabelecimentos de ensino secundário e superior.

Como justificativas para essas reivindicações, o Centro Confederativo destacou, dentre outros, os seguintes argumentos: a presença de um “grande número de moços sem recursos para frequentar escolas diurnas” nos centros industriais; a incompatibilidade de horários entre “os diversos estabelecimentos de instrução pública” e o trabalho da “mocidade laboriosa, inteligente e amante da instrução”, que não podia se instruir “devido a mil dificuldades”, isto é, a incompatibilidade entre o tempo escolar e o tempo de trabalho; além da

grande quantidade de menores que, por falta de recurso de seus pais para os alimentar, tratar e mantê-los em escolas onde [pudessem] ao menos concluir o curso primário, são obrigados, à força da imperiosa necessidade, a empregá-los nas fábricas ficando essas crianças *ipso facto* condenados ao analfabetismo humilhante e contristador em que vivem, sem que até agora tenham a regalia de ver seus cérebros iluminados pelos raios da instrução que a Lei lhes promete. (O CONFEDERAL, 1º jun. 1907, p. 2)

³¹ O Confederal. Órgão do Centro Confederativo dos Operários do Estado de Minas. Belo Horizonte, 1º de junho de 1907.

³² Constatam ainda, da Representação, outras medidas, tais como: a proibição do trabalho feminino nas minas; a criação de inspetores para fiscalizar as condições de trabalho nas fábricas, nas companhias de minerações e em outras; a criação de uma lei indenizatória por acidente de trabalho; e a redução da jornada de trabalho máximo para oito horas diárias.

³³ A verba citada refere-se à prevista na Lei n. 1.617, de 30 de dezembro de 1906, que autorizava o governo a ajudar com ¼ das despesas de difusão da instrução popular nos estados.

Além de tudo isso, a instrução também era requerida pelo Centro Confederativo como um instrumento indispensável à vida e à perfeição do trabalho dos “operários-artistas”³⁴, bem como à prevenção a acidentes, como se pode constatar nas palavras seguintes:

Considerando que os nossos operários-artistas, em sua maioria são, a despeito de inteligentes, trabalhadores e cheios de boa vontade, incapazes de máxima perfeição em seus trabalhos, por não terem princípios teóricos das ciências e das artes indispensáveis aos operários-artistas, como por exemplo, o conhecimento do desenho, das ciências físicas e naturais etc., o que constitui um grande perigo, causador muitas vezes de terríveis desastres, oriundos de explosões, envenenamentos etc., como muitos casos que se têm dado em diversas oficinas. (O CONFEDERAL, 1º jun. 1907, p. 2).

A prevalência da instrução primária e profissional evidencia a importância que o movimento operário mineiro atribuía à educação e formação dos trabalhadores, entretanto, a ênfase do movimento operário acabou se concentrando na instrução primária dos operários. Essa foi reconhecida e reclamada como instrumento de emancipação dos trabalhadores entrando, definitivamente, na pauta do movimento operário mineiro. Essa inclusão foi garantidora da legitimidade política da reivindicação e, por conseguinte, passou a orientar as ações das associações no sentido de se criar escolas noturnas para os trabalhadores.

Em nota, por ocasião da comemoração do 1º de maio³⁵, o Centro Confederativo destacou a importância que os variados discursos atribuíram à instrução dos operários:

³⁴ De acordo com Silva (2003), o termo “operário-artista” foi muito utilizado, na década de 1910, em meio aos operários mais qualificados da construção civil, que assim se auto-intitulavam por se considerarem verdadeiros artistas na profissão, tais como os pedreiros, canteiros, pintores, frentistas, estucadores, marmoristas, ladrilheiros, carpinteiros e outros. Para esses era essencial o conhecimento de noções de geometria e de desenho geométrico, modelagem e escultura.

³⁵ A proposta de se comemorar o dia 1º de maio como o Dia do Internacionalismo Proletário surgiu por ocasião da I Internacional, integrada por Karl Marx e Frederich Engels, em 1872, dando início à luta pela jornada legal de oito horas de trabalho. Na II Internacional, dirigida por Engels, em 1889, decidiu-se pela transformação da data em dia de lutas, greves e enfrentamentos contra o capitalismo. No Brasil, a primeira tentativa de se comemorar essa data, ocorreu em abril de 1893, pelos socialistas de São Paulo; porém, a tentativa fora abortada pela polícia que reagiu violentamente, perseguindo, prendendo e espancando os organizadores estrangeiros. A comemoração pública dessa data, segundo Hobsbawm (2005, p. 111), configura parte de um conjunto de rituais característico do movimento operário britânico, juntamente com o uso da “bandeira vermelha”, que acabou se tornando símbolo da revolução social e, posteriormente, do operariado; a “ritualização do procedimento nas reuniões”, tanto na França quanto na Grã-Bretanha, nos moldes da prática política parlamentar – incluem-se nesse ritual: a escolha de presidente e secretário, a elaboração de documentos: minutas, moções, emendas, regimentos, e as votações por meio de levantamento das mãos nas reuniões operárias. Quanto ao 1º de Maio, sua comemoração pública, desde finais do século XIX,

É digno de nota que o que predominou no espírito esclarecido de todas os doutrinadores foi um apelo para a instrução do operário.

E esse apelo justo, oportuno, e inadiável é a corporização da questão mais ardente, mais palpitante e mais vital para a classe operária.

Queremos Liberdade, Igualdade e Fraternidade; mas essa trilogia sublime que há de governar o mundo, quando triunfar o socialismo, só pode ser querida, acalentada e compreendida por aqueles que tiverem o espírito preparado, e os sentimentos educados.

Preparamos, pois o povo. A instrução é o facho luminoso, que aclara as trevas da inteligência, é a mãe do progresso, é a diretora da evolução e a organizadora do direito.

A ela, pois, companheiros!

Que a fraternização operária entre nós seja uma realidade palpável do dia 1º de maio próximo, e que possamos entoar hosanas à liberdade, sob o palio vivificante da instrução. (O Confederal, 1º jul. 1907, p. 3)

Defendida como “mãe do progresso, diretora da evolução” e responsável pela transformação do operariado em força política, com “espírito preparado e os sentimentos educados”, a instrução constou do compromisso que o Centro Confederativo exigiu das associações operárias do Estado:

Firmam-se para a consecução de seus alevantados projetos, na instrução do proletário. A aspiração basilar não podia ser mais nobre, mais dignificadora. A ignorância do homem de trabalho é o seu pior inimigo. A cegueira espiritual é o grande fator das rebeldias injustas e perniciosas aos próprios operários.

Para que chegue o operário à clarividência do seu destino e saiba de que modo deve agir na consecução de seu bem-estar, é preciso difundir pelas oficinas a instrução, movendo a campanha exterminadora ao analfabetismo.

Foi isto que bem compreendeu o Centro Confederativo do Estado, quando em sua aludida exposição ao governo e aos operários, tratou larga e cuidadosamente da necessidade da instrução operária, como a “questão mais importante, mais vital” para a sorte do proletário. (O CONFEDERAL, 02 mai. 1907, p. 1).

Para concretizar a proposta de instrução, defendida no I Congresso Operário, as associações foram conclamadas a criar escolas noturnas, como se pode ver no seguinte trecho:

É necessário e urgente, é imprescindível que as associações façam guerra ao analfabetismo e que trabalhem para a difusão da instrução e para a educação do operário; e para isso o Congresso em suas conclusões criou para as associações confederadas o ônus de fundação de escolas noturnas, nas suas sedes, e nós esperamos que essa conclusão se transforme tanto quanto possível em realidade. (O CONFEDERAL, 02 mai. 1907, p. 3)

representava uma afirmação de poder, ou uma “invasão do espaço social do sistema, uma conquista simbólica”. Sua reivindicação inicial, que era a jornada legal de oito horas de trabalho, mais tarde foi relegada a segundo plano, sobressaindo a natureza simbólica da comemoração, considerada única e exclusivamente associada com o proletariado.

Mas, a idéia não era a de que as associações arcassem sozinhas com esse “ônus”. Elas deveriam indicar os “grandes centros fabris e industriais de suas imediações, que [tivessem] população operária em número suficiente”, para que o Centro cobrasse do Governo mineiro, “a fundação de escolas nesses centros”, em conformidade com o seu discurso, de valorização da instrução e educação do povo, conforme destacou o Centro:

se o Governo do Estado diz a todo o momento que é preciso acabar com o obscurantismo, educar e instruir o povo, certo nos dispensará quaisquer divagações a respeito da necessidade palpitante do desenvolvimento da instrução e da educação do povo, questões largamente tratadas pelo Presidente em seu manifesto programa e para o qual apelamos, confiando que nos auxilie na solução dessa parte do problema, que é também do interesse geral, afim de que grande número de operários, que mourejam ativamente no trabalho, depauperando suas forças, para ganharem o pão quotidianamente, que lhes sustenta a energia vital, possam à noite, encontrar na escola, no livro, o pão espiritual que alimentará seu espírito abatido, pela faina exaustiva de um lidar insano, e que lhe ensinará o caminho do bem-estar comum, e, para essa conquista, diz a eminente escritora Elisa Scheid, que “acima de todos os esforços magnânimos para a conquista do poder supremo, auxiliador e igualitário, o único que, transformando o meio, transforma o homem, o único que abre o espírito à clara compreensão dos atributos da vida: a instrução” (O CONFEDERAL, 02 mai. 1907, p. 3).

Referindo-se ao Presidente João Pinheiro e ao Secretário do Interior, Carvalho Brito, o Centro Confederativo assim se pronunciou:

A ignorância, o obscurantismo é a causa de todos os males que degradam a humanidade; e nem a esse respeito precisamos tergiversar pois, que, essa verdade incontestável, por nós sempre dita ao povo, tem sido irrefragavelmente confessada pelos drs. Presidente do Estado e Secretário do Interior, em grande número de documentos; por isso, repetimos, crente que o Estado virá em nosso auxílio e nos secundará a solução desse ponto capital do nosso problema, a ele endereçamos estas linhas, porque espírito reformador e progressista, não lhe será desconhecida a já cediça máxima: *abrir escolas é fechar cadeias*. (grifos no original). (O CONFEDERAL, 02/05/1907, p. 3).

Recorrendo à máxima de Victor Hugo, o Centro concluiu a sua argumentação em torno da necessidade de intervenção do Estado no sentido de financiar, por meio de auxílio público, às escolas particulares criadas pelas associações operárias. A concessão de auxílios não seria uma medida inédita na história da educação mineira, visto que desde o período imperial o Governo já subvencionava a educação particular (INÁCIO e FARIA FILHO, 2008). Inclusive, há documentos que atestam os subsídios a associações operárias, desde o início do século XX. O que indica que a reivindicação do Centro Confederativo não constituía novidade, em Minas Gerais, conforme veremos na abordagem seguinte.

Pode-se dizer que foi na pauta do movimento operário que a preocupação com a instrução e educação do trabalhador “do momento”, ou dos “maiores” e adultos, se fez presente. Provavelmente, a ausência de prioridade em relação ao atendimento a esses sujeitos, na política educacional mineira, tenha levado o movimento operário a tomar para si essa tarefa, resgatando, inclusive, o próprio discurso oficial como forma de obter legitimidade à reivindicação de uma proposta de educação dos adultos. Dessa forma, pode-se supor que, por representar uma carência legítima, em termos de atendimento educacional oficial, reconhecida pelas diversas associações operárias, o apelo do Congresso Operário tenha surtido o efeito esperado, visto que os relatórios dos inspetores escolares e as correspondências enviadas ao Congresso Mineiro confirmavam a existência de várias escolas operárias funcionando em, praticamente, todo o Estado, na década seguinte. Pode-se afirmar também que a reivindicação da criação de escolas nos centros fabris coadunou-se com a política educacional do Estado, especialmente com as medidas da Reforma de 1906. O que nos leva a considerar que as associações empreenderam a sua “missão”, conforme destacado pelo jornal “O Confederal”: “De acordo com as deliberações do Congresso Operário, difundamos a instrução, eduquemos o operário e assim teremos cumprido nossa missão”³⁶ (O CONFEDERAL, 02 mai. 1907, p. 3).

³⁶ Várias agremiações se manifestaram em adesão ao Centro Confederativo como, por exemplo, a União Operária Beneficente de Jequitahy que, tendo sido criada em 1897, deixou de funcionar de 1899 a 1906, por dificuldades financeiras. Após o Congresso, se reorganizou, confiante “na promessa de auxílio pecuniário que nos faz a União”, criando uma aula noturna e uma biblioteca pública. Lutando com dificuldades, destacou, em ofício encaminhado ao Centro, pelo seu representante, José Pinheiro de Oliveira, que: “A nossa localidade tem sido esquecida dos poderes competentes”, mas, ainda assim, “a nossa sociedade, composta de operários de diversas artes e ofícios, tem-se esmerado o quanto pode pelo progresso da Pátria. Comemoram-se todos os feriados da República e do Estado de Minas, com sessões solenes, fazendo parte a melhor sociedade jequitayense.” (O CONFEDERAL, 1º jun.1907, p.2). Outras associações comunicaram, a pedido do Centro, os nomes de suas diretorias, ou se manifestaram cientes do programa definido no Congresso, dentre as quais, a Liga dos Lavradores da Colônia Maria Custódia; Centro Operário e Patriótico de Montes Claros; Círculo dos Operários da Lavoura de Vera Cruz. No caso do Partido Operário Independente de Juiz de Fora, ao se manifestar, declarou já ter constituído um programa e que esse se resumia a apoiar “incondicionalmente o ilustre deputado federal dr. Francisco Bernardino, como único e legítimo representante do partido perante os poderes constituídos da Nação”. Quanto a essa posição, o Centro reagiu lembrando que “se bem que o dr. Francisco Bernardino, depois que se sentiu influenciado pelas correntes benéficas do socialismo mereça, na sua posição e orientação atual, todo o prestígio e veneração do operariado mineiro, não pode esse apoio assim, personalizado e incondicional constituir programa de um partido regulamente organizado”. Destacando que a política era algo mutável e que estava falando em nome da prudência, discordou da dedicação “e confiança absolutamente extremada e cega na ação isolada de um só homem”, visto que quando o operariado avançasse “resoluto para o campo da política seu programa não poderia ser executado nem por uma geração inteira de lutadores”. (O CONFEDERAL, 1º jun.1907, p.2). Também a Sociedade Internacional dos Operários de

Embora a decisão do I Congresso Operário, de estimular a criação de escolas noturnas para os operários mineiros, tenha mobilizado diversas agremiações em prol da difusão da instrução primária, reafirmo que, desde finais do século XIX, a legislação já assegurava aos particulares ou às associações e às municipalidades a liberdade de ministrar o ensino, cabendo ao Estado, por meio dos inspetores escolares, basicamente, a tarefa de fiscalizar as condições de higiene, moralidade e a estatística.

Nesse sentido, a documentação levantada nos evidencia que algumas iniciativas já vinham sendo desenvolvidas no Estado antes da deliberação do Congresso. Embora tenhamos localizado vários documentos mencionando a existência das escolas operárias, como nos relatórios de inspetores, correspondências encaminhadas à Secretaria do Interior e representações enviadas ao Congresso Mineiro, não nos foi possível realizar um mapeamento identificando a data de criação ou o tempo de funcionamento dessas escolas. Outra situação a se destacar, refere-se à dificuldade de distinguir, na maior parte da documentação, a qual associação ou liga operária a escola se vinculava, como é o caso, por exemplo, da Escola Operária, do sexo masculino, de Guanhões (1901). Outras traziam as informações mais completas, como as escolas dos sexos masculino e feminino, da União Operária Beneficente, de Diamantina, criadas em 1º de fevereiro de 1912; ou a escola noturna masculina, para adultos e crianças, da União Operária, de Curvelo, subvencionada pelo governo, em 1915³⁷.

Dentre as iniciativas particulares, destacam-se as aulas noturnas divulgadas no Jornal do Comércio, da cidade de Juiz de Fora, no final do século XIX. O artigo fez questão de ressaltar que as aulas, destinadas “à mocidade estudiosa”, seriam desenvolvidas, “de acordo com os processos pedagógicos mais modernos”, no horário de “seis horas da tarde às dez horas da noite”, sob a responsabilidade do Sr. Alípio Telles de Carvalho, que ministraria: “Português, francês, inglês (prático e teórico), aritmética (prática e teórica), geografia geral, especialmente comercial” (JORNAL DO COMÉRCIO, 1897, p. 2).

Jacutinga se manifestou aderindo ao programa do Centro e informando os membros de sua diretoria (O CONFEDERAL, 02 mai.1907, p.3)

³⁷ SECRETARIA DO INTERIOR. Relatórios inspetores municipais. Belo Horizonte, 17 jan. 1916. 6ª Secção Códice: SI - 3643. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1916.

Assim, para a difusão dos cursos noturnos, os professores particulares e também as associações operárias contavam com uma divulgação realizada por meio de jornais independentes ou dos jornais das entidades de classe. Em 1920, o jornal “O Operário”, da Confederação Católica do Trabalho, anunciava os cursos noturnos que funcionavam nas sedes dos diversos sindicatos mineiros, tais como Sindicato dos Carroceiros, dos Marceneiros, dos Carpinteiros, dos Mecânicos e Eletricistas; além do Sindicato dos Empregados em Fábricas de Tecidos, etc. (GROSSI & FARIA, 1982, p.197)

Nesses jornais, eram anunciadas não apenas as ofertas dos cursos, como também os resultados das inspeções, provavelmente, como uma forma de se assegurar a sua legitimidade ou de dar a ver a sua qualidade. No caso da escola noturna municipal de Juiz de Fora, a visita de inspeção foi acompanhada de perto pelos responsáveis pela publicação; ao que tudo indica era momento especial, digno de nota nos jornais, como se pode ver pela publicação do “Jornal do Comércio”, de Juiz de Fora, em 1901. A inspeção, realizada pelo tenente José Luiz da Cunha Horta, inspetor municipal, foi assim descrita:

Fomos ontem visitar a escola noturna mantida nesta cidade pela Câmara Municipal e criteriosamente dirigida pelo nosso prezado colaborador e talentoso professor J. Paixão [...] Gentilmente fomos recebidos pelo hábil professor, penetramos no edifício, onde está instalada a escola, o qual é bastante arejado. Notamos para logo a ordem e o mais severo respeito dos alunos. [...] Nós e o Sr. inspetor escolar examinamos a diversos alunos em aritmética, leitura, caligrafia, etc., apresentando alguns deles muito aproveitamento. Tivemos assim uma bela e agradável impressão da visita que fizemos ao modesto, porém excelente estabelecimento de ensino primário – pelo que enviamos nestas linhas sinceros parabéns, não só ao professor, como também aos discípulos da escola noturna desta cidade. (JORNAL DO COMÉRCIO, 1901, p. 1)

O artigo faz questão de salientar os aspectos relativos à exigência da fiscalização quanto à higiene e às qualidades do professor. Ao se referir à frequência e aos alunos que ali estudavam, destacou: “esse é um dos melhores benefícios que presta a escola de J. Paixão aos estudiosos deserdados da sorte argentária”. Deixa manifesto, portanto, quem era o público da escola, e completa: “estão matriculados na escola quarenta e tanto estudantes, sendo alguns de mais de vinte anos – pobres operários que só em escolas noturnas poderiam, nessa idade, aprender a ler e escrever” (JORNAL DO COMÉRCIO, 1901, p. 1).

Das agremiações que tiveram significativa relevância no movimento operário mineiro, além do Centro Confederativo, duas outras também se destacaram em Minas Gerais: a Confederação Auxiliadora dos Operários do Estado de Minas Gerais (1905) e a Confederação Católica do Trabalho (1920). A primeira, por seu papel na luta pela instrução dos operários, o que a levou, inclusive, a reivindicar a criação e manutenção do primeiro grupo escolar noturno do Estado, como veremos posteriormente. E a segunda por aglutinar praticamente todas as associações operárias, a partir da década de XX.

6.5. A Confederação Católica do Trabalho

A Confederação Católica do Trabalho³⁸, criada com um objetivo específico de “colaborar na solução da questão operária”, teve o seu Estatuto aprovado em 28 de setembro de 1919. Sob as bases do catolicismo social, pode ser considerada a entidade sindical mais poderosa do Estado, por ter aglutinado, sob os seus auspícios, dezoito sindicatos de classe e cerca de novecentos associados sindicalizados (DUTRA, 1988, p. 122). Dentre os princípios orientadores de sua atuação estão: defender os legítimos interesses e os direitos dos trabalhadores; promover a fundação de confederações idênticas em todas as localidades mineiras, além de promover a educação profissional, moral e cívica dos trabalhadores³⁹

A Confederação marcou a participação da Igreja Católica não somente na vida dos operários mineiros, como em toda a sociedade, agindo como “agente educador”, na formação de valores, no disciplinamento e controle dos mineiros, implicando decisivamente nos acontecimentos de ordem social, política e econômica do Estado⁴⁰. Ao conseguir

³⁸ Apesar dessa denominação, pela composição da Confederação ela não passava de uma Federação, “ou seja, uma associação sindical de grau superior que reunia sindicatos representativos de atividades ou profissões idênticas. Entende-se por Confederação uma associação de grau superior que reúne Federações e tem um caráter nacional” (DUTRA, 1988, p. 200)

³⁹ A Confederação possuía um Supremo Conselho, “formado pelos representantes dos diversos sindicatos; uma Assistência Jurídica; uma Caixa Beneficente para auxiliar os sócios desempregados” (PASSOS, 1986, p.145).

⁴⁰ No ano de 1922, a Confederação realizou, na cidade de Pará de Minas, a Primeira Convenção Operária Católica, cujo intuito foi o de dinamizar as associações católicas, “sem se afastar da sua orientação básica de solidarizar as classes sociais, minimizar e encobrir os conflitos de classe e reforçar os valores sociais existentes”. Estiveram presentes cerca de seiscentos representantes da Confederação que aprovaram com

aglutinar as várias entidades trabalhistas, em Belo Horizonte e Minas, a Igreja Católica “tornou-se um agente organizador no meio dos trabalhadores” (PASSOS, 1986, p. 146) recebendo a adesão de diversas associações operárias da Capital, dentre as quais, a Confederação Auxiliadora dos Operários e a Liga Operária Mineira. Com isso, passou a liderar a organização dos trabalhadores, “esfriando” o seu espírito de combatividade e limitando a mobilização por melhores condições de vida e de trabalho. Para Deividson Amaral (2007, p 12), o que a Confederal fez foi assumir o controle e apontar as diretrizes de ação do movimento operário mineiro:

a Confederação Católica do Trabalho agiu como agente mobilizador da organização dos trabalhadores [...] e apontou diretrizes assumidas pela maioria das associações e sindicatos da cidade. A estratégia sindical reformista católica é vista como uma forma legítima de ação dos trabalhadores, que se tornou hegemônica em Belo Horizonte, durante a década de 1920.

A atuação da Igreja Católica por meio da Confederação Católica faz parte de um projeto que permeou a Primeira República em Minas Gerais, onde os movimentos católicos tiveram bastante vitalidade⁴¹. A força do catolicismo mineiro, durante as décadas de 1910 e

unanimidade duas propostas: a primeira, delegando poderes à Confederação para solicitar ao deputado católico, Nelson de Senna, a defesa dos interesses dos operários, especialmente, em relação à aprovação do Código do Trabalho; a segunda, deliberando sobre a candidatura de operários católicos aos cargos de vereadores em seus municípios, pelo Partido Republicano Mineiro, o partido oficial do Estado (DUTRA, 1988, p. 168-169).

⁴¹ Segundo Passos (1986), depois de quatro séculos de vinculação entre o Estado e a Igreja, a nova Constituição de 1891, ao decretar oficialmente a separação, abalou a posição ocupada pela Igreja, de organizadora da vida coletiva, obrigando-a a se reestruturar a partir de um processo “exógeno” e “endógeno”. O primeiro visou a “defender a religião dos agentes externos” – o pensamento liberal e o socialismo; o segundo voltou-se para a sua própria organização interna, “para que possa ter força diante do poder político e assim, ter condições de reconquistar alguns pontos favoráveis à ação da Igreja na sociedade nacional. O mesmo fato aconteceu em Minas”. Entretanto, “considerada no seu conjunto, a Igreja Católica não tinha experiência pastoral em trabalhos sociais (...) e com o processo de industrialização, o catolicismo se viu diante de uma situação nova: grande número de imigrantes, surgimento de uma classe assalariada, crescimento populacional nas metrópoles. Tudo isso constituía um desafio para o grupo católico, pois estava diante de um novo membro colocado no “corpo social” – a classe trabalhadora” (PASSOS, 1986, p.101- 2). Caminhando na mesma direção tomada pelos próprios trabalhadores - a criação de associações de caráter assistencialistas, “sem pretensões políticas, religiosas ou filosóficas” (Idem, p. 102) - a Igreja Católica iniciou a criação de programas de ação social, passando a fazer “insinuações” na imprensa sobre a questão social [como a publicação no “Diário de Notícias”, em 1907], até que na década de 20, o arcebispo e cardeal do Rio de Janeiro, D. Leme, iniciou um processo de reaproximação e de restauração da influência da igreja na sociedade brasileira, deixando, assim “a fase defensiva para uma fase de afirmação”. (p. 121). Nesse período de restauração Católica, a Igreja buscou restabelecer os vínculos com as classes médias urbanas, se aproximando dos intelectuais e, “entre as camadas mais populares foram implementadas diversas associações religiosas” (p. 125). A Confederação Católica do Trabalho é uma dessas associações. A partir da década de 1920 até 1930, a Igreja Católica se recompõe como força hegemônica, no país, principalmente, por meio do esforço da hierarquia católica em “definir o papel do catolicismo na sociedade brasileira”. A ação do arcebispo e cardeal do Rio de Janeiro, D. Leme, foi fundamental para o estabelecimento da Igreja “como instituição, com força e

1920, cristalizou um “complexo de imagens da ‘Minas católica’ na fala das elites políticas e clericais”, e possibilitou a representação do “mito da Minas Católica” (MATA, 1996, p. 115- 119). Os discursos produzidos pela Igreja Católica serviram para conferir mais um atributo à representação sobre o povo mineiro: o de católico fervoroso. Tendo ao seu favor uma das características conformadoras da identidade mineira – a religiosidade – a Igreja abriu espaço para atuar com maior legitimidade em meio aos operários e políticos, fazendo a mediação e a negociação necessária entre os diferentes grupos sociais⁴². Contava, nesse caso, com a religiosidade dos políticos, tais como o católico Mello Vianna, cuja estratégia para salvaguardar a ordem social era a cooptação dos operários por meio de um discurso paternalista. O Presidente também se ligou à Confederação Católica, juntamente com o Secretário do Interior, Sandoval Soares de Azevedo, cujo chefe de gabinete era, de acordo com Dutra, “há muito ligado ao movimento sindical cristão”. Nas páginas do jornal “O Operário”, o Presidente era referido como “grande amigo dos operários” e/ou “devotado amigo dos operários”⁴³ (DUTRA, 1988, p. 184).

Agindo nesse sentido, a Igreja reconhecia e legitimava o problema do operariado e o seu direito de reivindicação, bem como a cooperação entre patrão e empregado como forma de solucionar a questão social. O porta-voz da Confederação, o jornal “O Operário”, em seu primeiro número, publicado a 19 de junho de 1920⁴⁴, foi destacado como um meio de “facilitar a realização do Programa” da entidade. De tal “Programa” constavam os seguintes objetivos:

- a) tornar conhecida e forte a Confederação Católica do Trabalho; b) defender os legítimos interesses e os direitos dos trabalhadores, como indivíduos e como classe; c) pleitear a vitória das reivindicações operárias baseadas na justiça; d) promover a defesa dos trabalhadores sindicados quando forem processados, desde

autonomia suficientes para interferir nos processos sociais”. A principal característica do catolicismo no país, nesse momento, era “o firme propósito de combate à modernidade” (DIAS, 1996, p. 19).

⁴² Segundo Dutra (1988) o sindicalismo cristão somente não conseguiu se infiltrar no movimento operário de Juiz de Fora, onde as correntes libertárias tiveram maior influência.

⁴³ Apesar da relação “amistosa” com os operários, o Presidente Mello Vianna agia, enquanto proprietário da Usina Mello Vianna, como qualquer outro patrão, onde os operários trabalhavam dez horas por dia, em 1925. A sua obra mais relevante foi a criação de uma creche, em 1925, para os filhos dos operários de Belo Horizonte, cuja inauguração contou com a participação maciça dos sindicatos católicos da Confederação, além de personalidades, como o arcebispo da Capital, D. Antônio dos Santos Cabral, presidente de honra da entidade (DUTRA, 1988, p. 185).

⁴⁴ O jornal foi impresso durante certo tempo nas gráficas da Imprensa Oficial, órgão do Governo mineiro. (DUTRA, 1988, p. 169).

que não seja por falta infamante; e) promover a educação profissional, moral e cívica dos trabalhadores; f) promover a fundação de confederações idênticas em todas as localidades mineiras onde isso seja possível e fazendo de todas uma única confederação no Estado (O OPERÁRIO, n.1, ano 1, 19 jun. 1920).

Na difusão do Programa, o jornal, considerado “o espelho nítido das necessidades trabalhistas”, deveria procurar “arrastar o operariado para uma solução justa e pacífica de suas questões sem desordens e violências, sem prejuízo e ódio para as outras classes”, atuando, dessa forma, em conformidade com os seguintes princípios:

a) a fidelidade do homem para com Deus, como indivíduo, como família e como sociedade; b) toda ação operária não deve excluir Cristo e sua Igreja; toda a ação operária deve obedecer aos princípios traçados na encíclica RERUM NOVARUM e nos documentos pontifícios; toda ação operária tem que desenvolver-se em harmonia com todas as classes sociais; que a solução da questão operária não é incompatível com os direitos e legítimos interesses de qualquer classe, mesmo das chamadas classes capitalistas (O OPERÁRIO, 19 jun. 1920). (destaque no original).

O estreitamento da relação entre a Igreja e o poder público se intensificou na luta contra um “inimigo visceral comum” – as idéias socialistas. A Igreja via na difusão das doutrinas comunistas, socialistas e anarquistas entre os trabalhadores, um sério problema caso ela não interviesse, “numa sociedade sem Deus” e, por isso, insustentável. Nesse sentido, o controle sobre os associados era intenso, como se pode ver na publicação feita no jornal da Confederação. Aos associados católicos, era proibido:

alistar-se em qualquer “sociedade socialista [ou semelhante]; ou valer-se dela de alguma maneira para a reivindicação de qualquer espécie de direitos; todo católico que se alistas em associações socialistas ou afins, está obrigado em consequência a retirar-se delas; durante todo o tempo que ficar alistado numa associação socialista ou afim, o católico, apresentando-se para se confessar, não poderá ser absolvido das suas culpas, por conseguinte não deverá ser admitido à recepção dos Sacramentos; da mesma pena são ameaçados os que habitualmente lerem publicações socialistas ou assistirem reuniões dessa mesma natureza, porque se expõe ao próximo perigo de perderem a fé; enfim, o católico que professa publicamente as doutrinas socialistas e como socialista é conhecido, não deve ser considerado pelos outros católicos como sendo membro da Igreja Católica, Apostólica, Romana; devendo-se-lhe negar todos e quaisquer sacramento até o dia em que devidamente emendar seu pecado e abjurar seus erros. (O OPERÁRIO, ano 1, n. 2, p.3, 10 jun. 1920)

Além do jornal, a Confederação contava com as assembléias realizadas normalmente aos domingos para doutrinar os trabalhadores. Outra iniciativa empreendida pela Igreja, no sentido de defender e garantir sua hegemonia, foi a atuação política. Contando com os

operários associados, pleiteou as eleições municipais, em meados dos anos 20 (PASSOS, 1986).

Pode-se dizer que o projeto educativo de formação religiosa e moral da Igreja Católica ultrapassou o doutrinação dos operários por intermédio da Confederação e se estendeu por todos os espaços da Capital, inclusive penetrando no interior das fábricas, das escolas, das residências, dos hospitais, asilos, etc. por mais de três décadas, conforme pode-se constatar pelas Atas das Reuniões mensais da Sessão Feminina da Confederação Católica do Trabalho, realizadas no período de 1927 até o ano de 1935⁴⁵. Nesses documentos, podemos acompanhar as discussões, decisões e as ações das diversas comissões, constituídas pela elite feminina belorizontina, em prol das operárias da Capital, e também da moral e dos bons costumes da sociedade mineira. As reuniões da Sessão Feminina da Confederação, eram presididas pelo primeiro Bispo de Belo Horizonte, empossado a 30 de abril de 1922, D. Antônio dos Santos Cabral, e aconteciam mensalmente nas dependências da Cúria Metropolitana. A Sessão Feminina era formada por nove comissões, a saber: Fé e Moral; Obras de Piedade e Culto; Obras de Caridade e Assistência Popular; Santificação da Família; Imprensa; Vocações Sacerdotais; Obras Sociais e Operárias; Descanso festivo e, por fim, Escolas.

De acordo com Eliana Dutra (1988, p. 12) a Igreja Católica se constituiu “como um elemento capaz de exercer mediação com o poder, além de criar um movimento próprio em direção ao operariado”, conseguindo, com isso, atuar de forma ativa até a década de 30, quando reorientou os seus rumos. Assim, segundo a autora, o que se pode perceber é que os sindicatos de resistência não foram bastante expressivos em Belo Horizonte até essa década, o que provavelmente explica a “baixa capacidade mobilizatória autônoma do movimento operário contrastando com o vigor da Confederação Católica do Trabalho e de suas iniciativas” (1988, p. 128). A intensidade do doutrinação e a penetração da Igreja Católica, em todos os ambientes sociais frequentados pelos operários mineiros, pode ser,

⁴⁵ Essa documentação foi localizada no Centro de Documentação da Igreja Católica (CEDIC), localizado na Cúria Metropolitana de Belo Horizonte. A busca de informações sobre essa Confederação resultou na localização de dois livros contendo, aproximadamente, cem atas. Apesar da riqueza de informações contida nesses documentos, não é nosso objetivo realizar um estudo sobre essa intervenção da Igreja Católica, o que, certamente, poderá ser realizado em investigações futuras.

assim, considerada uma das principais causas da ação “menos agressiva” do movimento operário mineiro, em comparação com a atuação dos operários de outras regiões do país. (PASSOS, 1986; AMARAL, 2007; DUTRA, 1988).

Quanto à instrução primária dos operários, logo após a sua criação, a Confederação Católica começou a divulgar os seus cursos noturnos, por meio do seu porta-voz, O Operário, como se pode ver nessa edição de 19 de junho, de 1920:

Curso Noturno Operário - A Confederação pretende instalar o Curso Noturno Operário, no dia 1º de junho próximo. Esse curso vai ficar sob a competente direção do professor Francisco de Assis Campos do Amaral.

Obedecerá PROVISORIAMENTE ao seguinte programa: português e aritmética, às segundas, quartas, quintas e sábados; geografia e história do Brasil; às terças e sextas-feiras. As outras matérias serão previamente combinadas. (destaque no original).

As aulas funcionarão nos dias úteis, das 7 às 8 e das 8 às 9 horas da noite. Respeitam-se os domingos, dias santificados e feriados nacionais.

A matrícula estará aberta do dia 20 ao dia 30 de junho corrente, das 6 às 7 horas da noite, no salão do Colégio Pio X, Confederação Auxiliadora dos Operários, rua Tupinambás, n 981.

As inscrições estão a cargo do secretário de Confederação Católica do Trabalho João Francisco de Jesus, podendo os sócios entenderem-se com ele nos dias de reunião dos sindicatos. A mensalidade, para os sócios da Confederação, será de 5\$000, paga adequadamente. (O OPERÁRIO, ano 1, n. 2, p.3, 19 jun. 1920).

Pelas informações, podemos inferir que estavam sendo ofertados dois cursos, com aulas de uma hora de duração, mas, em termos de organização didática eles não pareciam apresentar distinção em relação aos cursos primários oficiais, inclusive no que se refere ao programa de ensino. Pode-se ver também que os cursos não eram gratuitos, visto que seriam cobradas mensalidade dos associados. A cobrança de mensalidades já podia ser vista também nos anos anteriores, apesar das reivindicações do I Congresso Operário, para que o Governo subsidiasse as iniciativas particulares.

Conforme anúncio publicado no jornal “O Operário”, em 1917, chama atenção, a diversidade de cursos ofertados pelas Escolas Operárias e de suas finalidades, pois as escolas também mantinham um curso preparatório para a escola normal: “Preparam-se alunas para a Escola Normal”. O valor das mensalidades variava de acordo com o nível do curso, como se pode ver:

Mensalidades:	
Curso primário	5\$000
Curso secundário	15\$000
Curso especial	10\$000

Como forma de atender àqueles que não podiam pagar, o anúncio destacava que as Escolas Operárias mantinham “uma aula gratuita destinada aos rapazes pobres”. Quanto ao número de alunos, o curso primário diurno, dirigido pelo jornalista Alcides Rosa, disponibilizava 38 vagas. Percebe-se, então, que os cursos atendiam desde o ensino primário diurno, ao noturno e ao preparatório para as escolas normais, contemplando tanto os operários que pudessem dispensar recursos para a sua instrução, quanto os pobres.

Pode-se afirmar que a preocupação com a instrução primária dos trabalhadores e operários mineiros traduziu-se em diversas iniciativas desenvolvidas por professores particulares, associações e sindicatos laicos e religiosos, ao longo da Primeira República. As escolas noturnas, criadas ou mantidas pelas associações de classe, foram denominadas “Escolas Noturnas Operárias”. Mas, vale destacar que essas escolas já existiam em Minas, antes mesmo da realização do I Congresso Operário, em 1907; o que foi possível perceber é que na década seguinte o número de documentos indicando a existência de escolas por quase todas as regiões do Estado, foi bastante significativo.

A possibilidade de atuação de particulares no ensino primário não era novidade em Minas, tendo em vista que a Constituição Estadual de 1891 garantia-lhes a prerrogativa da liberdade de ensino nesse nível da educação. O que nos leva a compreender as diversas iniciativas, voltadas para a instrução e educação dos trabalhadores, como ações complementares à política educacional do Governo mineiro. Como parte dessa política destaca-se também a recorrência ao estabelecimento de subsídios públicos àqueles que, salvaguardados os critérios definidos pelo Estado, se dispusessem a concorrer com a difusão do ensino.

Como vimos, o Estado contou com a participação de várias agremiações de classe para a escolarização dos trabalhadores mineiros por meio da fundação de escolas noturnas em suas sedes, ou nos centros fabris e industriais mais relevantes. Nesse sentido, como forma de conhecer um pouco mais sobre a atuação dessas associações na educação dos adultos

mineiros, analisarei, em especial, a atuação de uma das associações vinculadas ao Centro Confederativo dos Operários do Estado de Minas, que se destacou em meio às várias entidades de classe que se dedicaram a essa causa, por se mobilizar para transformar as suas Escolas Operárias no primeiro grupo escolar noturno do Estado. Trata-se da Confederação Operária do Estado de Minas Gerais.

6.6. A Confederação Auxiliadora dos operários do Estado de Minas e a instrução primária dos trabalhadores

Fundada no dia 12 de março de 1905, a Confederação Auxiliadora dos Operários do Estado de Minas Gerais⁴⁶ se apresentou à sociedade e aos trabalhadores como um “organismo sem militância político-partidária”, cuja finalidade era agregar o operariado mineiro e “manter um clima de harmonia entre operários, industriais ou chefes”; “empregar todos os meios possíveis de resolver qualquer divergência entre operários e industriais ou chefes”; “criar um Lyceu de Artes e Ofícios”; “criar e manter uma biblioteca”. Dentre os seus princípios, constavam a “filantropia, sociabilidade, instrução, ordem e progresso” (CONSTITUIÇÃO..., 1911, p. 1).

À Confederação poderiam se associar os operários “maiores de dezesseis anos até 55, que provassem bom procedimento e que não sofressem moléstia alguma que os impossibilitasse de trabalhar” (CONSTITUIÇÃO..., 1911, p.2). Os menores de quinze também poderiam se associar, desde que os pais ou tutores consentissem e arcassem com as despesas. Não teriam, porém direito a voto até completarem a idade de dezesseis anos. Ainda, os filhos dos sócios com idade entre seis e doze anos poderiam fazer parte da Confederação, pagando a metade da mensalidade, isto é, 500 réis, até que a criança atingisse doze anos.

⁴⁶ Em 1907, uma nota publicada no jornal “O Confederal”, pela Confederação, informava que, em virtude da existência de uma associação homônima no Estado, estava mudando o seu nome para “Liga de Resistência Operária, cujo estatuto havia sido alterado para se conformar às deliberações do I Congresso Operário Mineiro. Dizia o informe: “Igualmente para concorrer e realizar com maior presteza a concórdia e solidariedade entre as classes operárias da Capital, de há muito em dissídio, devido a elementos perturbadores e suspeitos às classes, resolveu mudar o seu nome para “Liga de Resistência Operária, a fim de evitar confusão e prováveis prejuízos para a sua homônima, com sede também na Capital” (O CONFEDERAL, 01/06/1907, n. 4, p. 1). Tudo indica que a associação que manteve o nome de Confederação (essa a que me refiro) tenha atuado em Minas Gerais até por volta dos anos de 1920.

Para se associar era necessário, “pagar a jóia de 10\$000, de uma só vez ou em prestações de 2\$000 mensais; pagar de uma só vez 1\$000 para auxílios mútuos; pagar 3\$000 para obtenção do diploma”. Ainda, o valor de 2\$000 como caução, junto à proposta de admissão, que seria devolvida em caso de recusa ou descontada da jóia, se aceito como associado (CONSTITUIÇÃO, 1911, p. 5). Como forma de explicitar e definir o público que poderia se associar, a Confederação destacou o que estava compreendendo como “operário”:

os operários são considerados unicamente os que estiverem exercendo a profissão de carpinteiro, marceneiro, alfaiate, pedreiro, tipógrafo, pintor, colchoeiro, tintureiro, sapateiro, seleiro, cabeleireiro, carroceiro, empregados de fábricas, padeiro, confeitoiro, ourives, ferreiro e serralheiro, mecânico, bombeiro, trabalhadores em lavoura, marmoristas, etc.” (CONSTITUIÇÃO, 1911, p. 4-5)

Essa definição ampliou as profissões pertencentes à categoria que compreendia, basicamente, os trabalhadores das fábricas, incluindo-se aí, inclusive, o “trabalhador em lavoura”. O que se percebe é que não havia uma definição rigorosa quanto a essa categoria e, dessa forma, o que a Confederação fez ao estabelecer uma definição foi, exatamente, contribuir para a produção de um sentido para esse termo que se apresentava como polissêmico. Vale, para isso, a observação de Orlandi (2001), de que a linguagem, enquanto mediação entre o homem e a realidade natural e social, também pratica sentidos intervindo no real.

Quanto à estrutura, a Confederação era presidida por uma diretoria composta de seis membros, sendo: presidente, vice, 1º e 2º secretários e tesoureiro. Como seu porta-voz, criou o jornal “O Labor”, que assim se apresentou na sua primeira edição: “com a simplicidade dos homens do trabalho, tomamos um lugar na imprensa mineira, a fim de pugnar pelo aperfeiçoamento da classe, em nome da qual aparecemos” (O LABOR, ano 1, n.1, p. 1, 18 jun.1905). De inspiração socialista, a Confederação atuava no sentido de solucionar os problemas por meio da filosofia positivista, evitando a desordem social e política, defendendo a tutela do Estado como “protetor e defensor” dos operários, por considerar “a classe trabalhadora incapaz de se constituir como força social” (PASSOS, 1986, p. 49). Sobre essa questão, assim se posicionou:

Não há quem não perceba que as constituições, por mais liberais que sejam, não dão remédio ao mal-estar, ao descontentamento que reina entre as classes operárias, vexadas pelas amarguras do presente e pelas apreensões do futuro. Mas, o que as constituições não podem dar, fazer, realizará até certo ponto o Estado cuidado de tornar seguros e respeitados os direitos de todos (O LABOR, ano 1, n.1, p. 1, 18 jun.1905).

Nas páginas desse jornal, explicitava e divulgava a todos os trabalhadores e à sociedade em geral, os princípios subjacentes à concepção de luta na qual a Confederação pautaria a ação política dos operários em vista da garantia da harmonia social. Inspirada numa perspectiva sociológica funcionalista ressaltava o papel do Estado como regulador e garantidor do cumprimento dos contratos estabelecidos entre os membros do organismo social:

Mas, o certo é que nos regimes mais liberais e sob as constituições mais de conformidade com a índole, história e as aspirações populares, há elementos perturbadores da harmonia geral, contra os quais é necessária a fiscalização de todos, com sentido de anular as demandas e as absorções, de desenvolver os bons elementos em germen e conseguir-se afinal, o grande corpo harmonioso formado de partes perfeitas e selectas. (O LABOR, 18/06/1905, p. 1)

Provavelmente, como forma de evitar o envolvimento com os “elementos perturbadores”, as normas da Confederação proibiam a sua união a qualquer outra associação congênere, podendo apenas promover uma “aliança ofensiva e defensiva com todas as associações congêneres do Estado” (CONSTITUIÇÃO, 1911, p. 20).

Em vista de sua filosofia, a Confederação Auxiliadora mantinha uma estreita relação com o Governo mineiro e, para a manutenção de escolas também lançava mão da política de subsídios do Estado. A preocupação com a instrução e com a formação profissional dos operários mineiros fora explicitada pela Confederação na sua Constituição, ao estabelecer como uma de suas finalidades, a criação de um Lyceu de Artes e Ofícios e, também, a manutenção “sempre que pudesse, [de] aulas noturnas na sede da mesma” (CONSTITUIÇÃO, 1911, p. 20). Conforme intenção da Confederação, a Escola Operária Noturna foi criada, ocupando “um prédio, com um vasto salão, dois gabinetes, bem servida de boa instalação elétrica e sanitária, tendo ainda um grande terreno murado, onde se poderia, com muita folga construir outros prédios” (SECRETARIA DO INTERIOR, 1912). Essa escola, que na década de 1920 denominava-se Escola Noturna Operária Donato da Fonseca, funcionou no prédio mostrado na fotografia (FIG. 16) onde localizava-se a sede da Confederação.

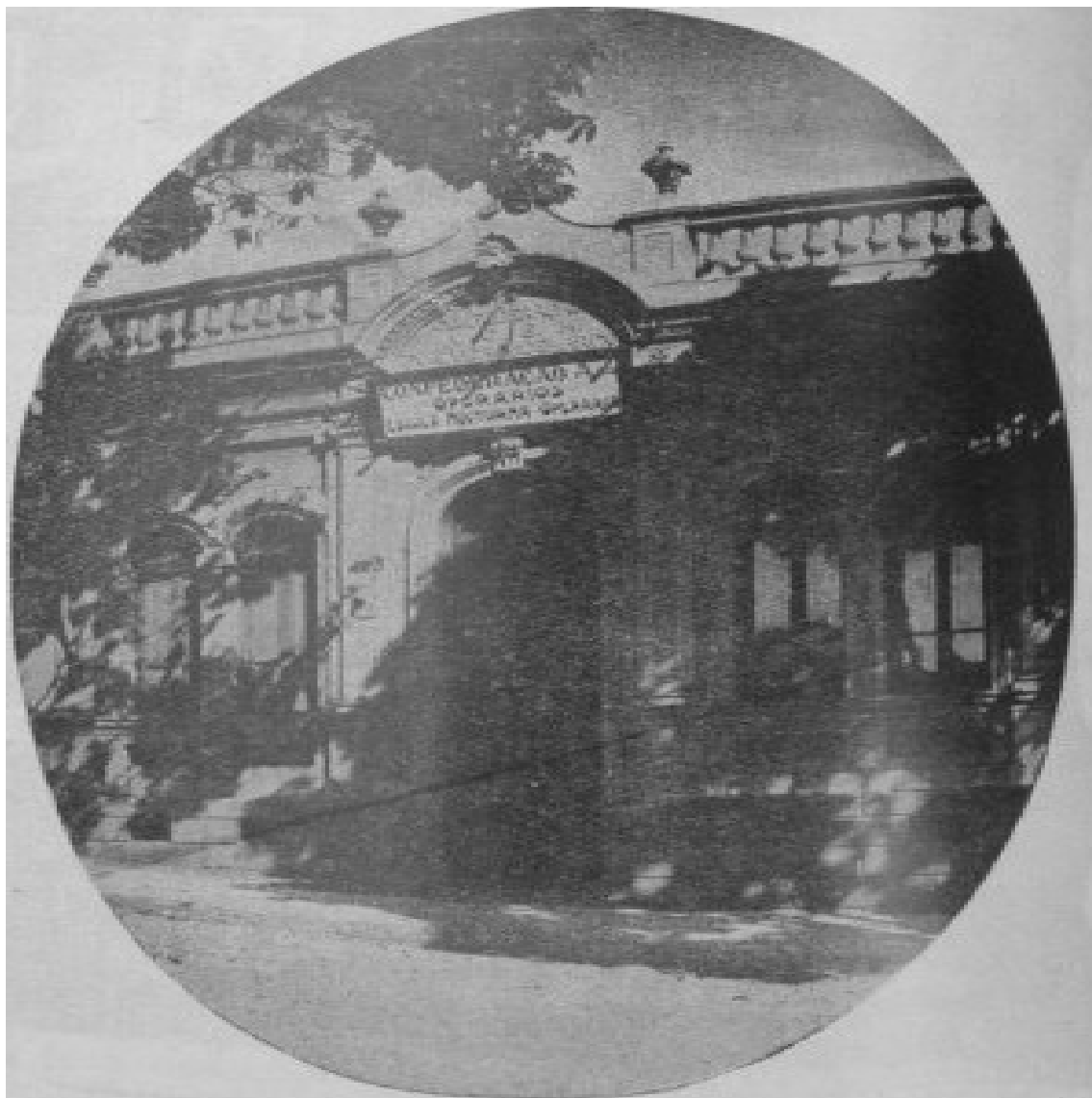


FIGURA 19 - Sede da Confederação Auxiliadora dos Operários do Estado de Minas Gerais - Belo Horizonte. Fonte: SILVEIRA, 1926, p. 1240.

Para a manutenção dessa escola, o Presidente da Confederação, Augusto Berardo Nunam, contava com os subsídios disponibilizados pelo governo do Estado, a exemplo de várias outras entidades. Vale destacar que os recursos pecuniários somente eram liberados após a aprovação do pedido pela Câmara dos Deputados. Assim, em 1911, o Presidente da Confederação encaminhou à Câmara uma representação na qual solicitava recursos, na ordem de 100 mil réis mensais, para manutenção de sua escola. Na Câmara dos Deputados, a representação foi apresentada e defendida em 18 de julho de 1911, pelo deputado José Ferreira de Carvalho, que assim se pronunciou:

Sr. Presidente, sou portador de uma representação que a Confederação Auxiliadora dos Operários do Estado de Minas Gerais dirige ao Congresso Legislativo, pedindo um modesto auxílio pecuniário para o aumento do edifício em que funciona essa sociedade e para a manutenção de um instituto de ensino que a mesma mantém nesta capital.

Não imagina V. Exa. Sr. Presidente, com que prazer enorme venho desobrigar-me dessa honrosa incumbência que me foi confiada. (CARVALHO, 1911, p. 102).

Em seu discurso, o deputado sobrepôs na descrição dos sujeitos beneficiados pela escola da entidade, evidenciando uma representação de aluno, muito semelhante ao que a imprensa já divulgava desde fins do século XIX. Como as palavras têm o poder de produzir sentidos, o discurso do deputado somente foi interrompido pela aclamação dos colegas que pareciam consensuar com ele, como se pode ver:

Trata-se de uma associação legalmente constituída e cujo escopo primordial, digno sem dúvida, dos mais francos aplausos, tem sido a difusão do ensino entre os seus membros, pobres humildes e ignorados operários que se viram privados, na idade própria, de receber as luzes da instrução, ou por suas condições de pobreza, ou pela desídia dos encarregados da sua educação; e que agora se recolhem, após as fadigas do trabalho quotidiano, ao instituto de ensino mantido por essa sociedade benemérita, a fim de poderem receber essas luzes de que tanto precisam para prestarem seus serviços à pátria, à família, e à sociedade (*Muito bem!*). (CARVALHO, 1911, p. 102).

Nesse trecho, o deputado ressaltou os benefícios da instrução, não para os “pobres humildes”, mas sim para a pátria, a família e a sociedade. Era a instrução requerida para garantir o bem geral e a harmonia da sociedade. Continuando o seu discurso, o deputado defendeu a atuação do Poder Público, nessa área:

É bem certo, sr. Presidente, que os nossos governos se não têm descurado desse ramo importantíssimo da administração pública e a difusão do ensino se faz em Minas Gerais de modo muito superior aos recursos com que aos poderes do Estado é lícito contar. Assim têm procedido sempre os nossos governos, sr. Presidente, para que esse serviço de indiscutível importância seja feito de modo conveniente, sendo elevado à altura a que tem direito num Estado populoso e próspero como o que nos orgulhamos de ter por berço (*Muito bem!*) (CARVALHO, 1911, p. 102).

O pedido se justificava, segundo o deputado, em virtude dos próprios constrangimentos legais que dificultavam a presença dos operários na escola:

Não é menos verdade, entretanto, que a esses pobres operários se tem fechado as portas dos institutos oficiais de ensino, porque a legislação vigente veda que frequentem as escolas primárias mantidas pelo governo àqueles que atingiram idade superior a 14 anos.

Ora, Sr. Presidente, no seio da classe operária que compõe a Associação que hoje vem bater às portas do Congresso Legislativo do Estado, solicitando, por meu intermédio, tão justo auxílio, se encontram muitos indivíduos que estão em idade de não poderem frequentar as escolas mantidas pelo governo, principalmente quando estas funcionam em horas em que eles se vêm privados de frequentá-las, devido à sua condição de operários, de trabalhadores que necessitam buscar o amargurado pão quotidiano, exercendo a sua atividade justamente naquelas horas. (CARVALHO, 1911, p. 102).

Encerrando o seu eloquente discurso, o deputado assim conclui, sendo aclamado novamente:

Assim, sendo, sobe de ponto a justiça da pretensão dos membros da Confederação Auxiliadora dos Operários do Estado de Minas
As vantagens que advirão da adoção da mesma, para o Estado e para a causa pública são de tal natureza que eu não preciso sobre elas alongar-me ou fazer considerações perante o esclarecido corpo de legisladores desta Casa.
Eu espero, por conseguinte, Sr. Presidente, que ao ser encaminhada essa representação à Comissão respectiva, esta satisfazendo aos reclamos justos dos membros da Confederação, lhe dê o seu parecer favorável, parecer que estou certo, também há de ser homologado pelos Srs. Representantes do Estado, que tem assento nesta Casa. (*Muito bem!; Muito bem!; Muito bem!*). (CARVALHO, 1911, p.102).

Tudo leva a crer que a solicitação fora aprovada, tendo em vista a cobrança, feita pelo Presidente da Confederação, à Secretaria do Interior, em ofício datado de novembro de 1911. No ofício o Presidente alegava que os recursos seriam destinados ao aumento da “sua sede para nela funcionarem as aulas noturnas qual a sociedade mantém”. Ele deixa a entender que se tratava da cobrança do acordo, previamente estabelecido, ao dizer que precisariam iniciar as obras “o quanto antes, contando com o auxílio prometido, bem assim o meio de receber a quantia”. No mesmo documento consta uma observação, do funcionário que recebeu o ofício, ressaltando que a Escola já se encontrava em “franco funcionamento” (SECRETARIA DO INTERIOR, 1911).

De acordo com o Regimento Interno da Escola noturna da Confederação (ANEXO 3) datado de 1912, o curso primário tinha a duração de quatro anos, em conformidade com o programa oficial do Estado⁴⁷. O período letivo tinha início em 1º de fevereiro e término em

⁴⁷ O Regimento constava de dez artigos, sendo o primeiro dedicado às proibições aos alunos; o segundo aos deveres dos alunos; o terceiro, aos deveres do professor; o quarto, definia as competências do Presidente da Confederação; o quinto informava sobre os exames; o sexto, sobre o procedimento do aluno durante visitas de pessoas externas à escola; o sétimo, as penalidade a serem aplicadas aos alunos que infringissem as normas; o oitavo informava o tempo de duração do curso; o nono, sobre a época dos exames e o último, definia a composição das bancas examinadoras.

30 de novembro, sendo os exames finais realizados entre 25 a 30 de novembro de cada ano, por meio de provas escritas e orais. As orientações mais gerais estavam em conformidade com a política educacional do Estado, pois, o ensino estava organizando dentro dos moldes estabelecidos para as escolas públicas oficiais.

Do Regimento constavam as proibições e os deveres dos alunos; os deveres dos professores; as competências do Presidente da Confederação; dentre outras orientações. Definindo em primeiro plano as proibições aos alunos, o Regimento logo no seu art. 1º, assim determinou:

É expressamente proibido aos alunos:

- a) toda e qualquer palestra dentro da Escola;
- b) cuspirem no assoalho;
- c) saírem dos seus lugares, sem permissão do professor;
- d) retirarem-se da aula sem permissão do professor;
- e) fazerem inscrições nos móveis, nas paredes e nas portas do edifício, danificarem os mesmos e os utensílios escolares; podendo o professor responsabilizar ou fazer reparar o estrago ou dano causado. (CONFEDERAÇÃO... 1912)

Percebe-se que a primeira observação diz respeito ao propósito daquele lugar, que não era o de realizar “palestras”. Tem-se então, explicitamente, a Escola como um espaço destinado exclusivamente à instrução, o que significa que o espaço escolar não assumia a função de espaço de lutas e de reivindicações políticas, o que era realizado, provavelmente, nas assembléias de classe. O Regimento expressava ainda a preocupação com o uso e a preservação do espaço escolar, bem como com os utensílios e objetos e ainda com as relações estabelecidas entre alunos e professores. Nesse espaço, o professor assumia a figura central de autoridade que detinha não somente os conhecimentos a serem transmitidos, como também o controle dos usos dos espaços e dos corpos. Portanto, era dever dos alunos:

- a) estarem presentes à aula à hora marcada;
- b) levantarem-se sempre que o professor entrar na sala, em sinal de respeito;
- c) levantarem-se sempre que qualquer pessoa penetrar na sala da Escola, em visita;
- d) prestarem todo o respeito e terem toda a consideração para com o professor;
- e) prestarem toda atenção nas explicações do professor;
- f) aguardarem a chegada do professor até 10 minutos, a contar do momento em que deva começar a respectiva aula;
- g) a conservarem o mesmo lugar nas carteiras de acordo com a determinação do professor. (CONFEDERAÇÃO... 1912)

Esse controle, que se pretendia bastante rígido, se manifestava pelas proibições aos alunos, aos quais não era permitido “saírem dos seus lugares”, “retirarem-se da aula”, ou ainda, trocar de lugar durante as aulas. Além da preocupação com a utilização do espaço escolar, o asseio e a higiene, tanto do espaço físico quanto pessoal, também ocupavam lugar de destaque no projeto da Escola Operária. A higiene pessoal era um dever do trabalhador que quisesse frequentar o curso noturno, tendo para isso que tomar alguns cuidados antes de ir para a Escola. Sobre essa questão o Regimento exigia que eles comparecessem às aulas “vestidos com asseio”. O não-cumprimento do estabelecido no Regimento era tratado da seguinte forma:

O aluno que infringir qualquer das letras dos artigos 1º e 2º será admoestado pelo professor, a primeira vez; chamando à ordem pelo Presidente da Confederação, pela 2ª vez; expulso da Escola por deliberação do Conselho Deliberativo da Confederação, pela 3ª vez. (CONFEDERAÇÃO... 1912)

Quanto à gestão e ao acompanhamento pedagógico do curso, esses eram da competência do Presidente da Confederação, a quem também competia nomear dois membros para compor a banca examinadora e acompanhar a realização de todos os exames. À matrícula, o aluno era avaliado com uma prova que ficaria guardada para efeito de comparação, ao final do ano, conforme rezava o regulamento da Escola: “os alunos sofrerão, na ocasião da matrícula, um exame prévio para a sua colocação na classe, guardando-se desse exame uma prova para ser comparada com a que fizer no exame de fim de ano. [...] Aquele exame será feito na presença do Presidente da Confederação, se este assim julgar conveniente” (CONFEDERAÇÃO... 1912).

As competências do Presidente, à semelhança do papel dos diretores de escolas oficiais, eram assim explicitadas, no art. 4º, do Regimento Interno, da Escola Operária:

Ao Presidente da Confederação compete:

- a) exercer a inspeção geral da Escola;
- b) observar e fazer cumprir o presente Regimento;
- c) convocar e presidir as sessões do Conselho Deliberativo no que dispõe o art. 7º deste Regimento;
- d) rubricar todos os livros de escritura da Escola lançando nos mesmos os termos de abertura e encerramento;
- e) ordenar as despesas de aquisição de objetos de expediente e artigos escolares;
- f) assistir, sempre que julgar conveniente, às lições (CONFEDERAÇÃO... 1912)

Com relação aos exames, a banca examinadora era composta de “um presidente e dois examinadores nomeados pelo Presidente da Confederação, sendo um dos examinadores o professor da cadeira”. Assim, ao término dos exames começavam as férias, as quais terminavam no dia 31 de janeiro. O Regimento estabelecia também os deveres dos professores:

estar sempre presente à hora de começar a aula, sendo considerado faltoso se comparecer depois de decorridos mais de 10 minutos, a contar do momento em que deva começar a aula; fazer a chamada dos alunos em livro especial; fazer a matrícula dos alunos de acordo com o programa do governo; repreender os alunos sempre que for necessário, porém, deverá sempre usar de frases que não ofendam os seus brios, nem os exponham à irrisão; apresentar relatório circunstanciado ao Presidente da Confederação dos Trabalhos escolares durante o ano escolar. (CONFEDERAÇÃO... 1912)

O Regimento revela um cuidado com a exposição moral dos alunos ao estabelecer os procedimentos para a repreensão, a fim de evitar constrangimentos. Vale lembrar que a Confederação somente aceitava como aluno, o sujeito que estivesse fora da idade escolar, ou seja, a partir dos quatorze anos, conforme estabelecia o Regulamento oficial, de 1911.

Toda essa experiência acumulada pela Confederação fora utilizada como argumento, pelo seu Presidente, para reivindicar junto ao governo do Estado mineiro a criação do primeiro Grupo Escolar noturno, como extensão da Escola Operária.

6.6.1. De Escola Operária a Grupo Escolar: a aspiração da Confederação para uma “classe sedenta de luz”

A luta da Confederação, em prol da educação dos operários mineiros, extrapolou a criação e manutenção de cursos noturnos, ou mesmo a reivindicação de auxílios ao Governo. Essa entidade foi além, mobilizando-se para reivindicar, junto ao Presidente do Estado de Minas, Bueno de Paiva Brandão, e ao Secretário do Interior e Justiça, Delfim Moreira da Costa Ribeiro, a criação de um grupo escolar noturno, especialmente para os operários adultos, cuja negociação desenrolou-se ao longo do ano de 1912.

Os grupos escolares mineiros foram criados a partir de 1906, na Capital, e se inscreviam no imaginário republicano de progresso e modernidade. Esse modelo de escola graduada, ou grupos escolares, preconizado nos discursos de fins do século XIX, era considerado como uma instituição em sintonia com “as modernas pedagogias existentes no mundo da educação civilizada” (BENCOSTTA, 2005, p. 97). Nesse caso, os grupos escolares transformariam a cidade em palco da racionalidade e da civilidade que se expressaria na suntuosidade e na reverência das construções que seguiam o próprio movimento de desenvolvimento da rede de grupos e naquilo que se queria caracterizar como a passagem dos “pardieiros aos palácios” (FARIA FILHO, 2000). Ao que tudo indica, também os operários mineiros queriam usufruir da suntuosidade dos grupos escolares e dos benefícios de uma escolarização realizada sob signo da modernidade. Essa decisão fora tomada em assembléia onde os próprios trabalhadores elegeram uma comissão para negociar com o Governo mineiro. Essa comissão foi assim apresentada, pelo Presidente da Confederação, ao Presidente Bueno Brandão, a 24 de julho de 1912.

Exmo. Snr. Júlio Bueno Brandão, digníssimo presidente do Estado de Minas.
Tenho a honra de apresentar à V. Exa. a comissão de operários, nomeada em assembléia geral de 14 do corrente mês, para entender-se com V. Exa. sobre a criação de um grupo escolar noturno, que é de grande necessidade para a classe operária.
Saúde e fraternidade. Belo Horizonte, 24 de julho de 1912. Augusto Berardo Nunam, presidente da Confederação (BERARDO NUNAM, 1912).

Uma anotação feita ao documento, pelo chefe da Secretaria, continha as seguintes observações:

Apresentado por uma comissão disse que examinaria o pedido para atender como for de justiça. Convém incumbir o inspetor regional de abrir uma matrícula provisória. Para verificar se é possível a manutenção de um grupo escolar noturno. Faça-se uma nota neste sentido para ser publicado no Minas, dando conta da resolução. (BERARDO NUNAM, 1912).

Para o Presidente da Confederação, Augusto Berardo Nunam, o grupo escolar era de “grande necessidade para a classe operária”, em vista do contingente de trabalhadores existente na Capital (BERARDO NUNAM, 1912). O resultado dessa negociação foi comunicado, a 05 de agosto de 1912, ao Secretário do Interior, Delfim Moreira, pelo Presidente da entidade, Augusto Berardo Nunam que, imediatamente, deu início às

providências necessárias para efetivação do projeto. Nesse sentido, encaminhou uma petição ao Sr. Secretário do Interior, nos seguintes termos:

Exmo. Sr. D.D. Secretário do Interior: Sabemos estar V. Ex.^a. informada de que uma comissão, obedecendo a um alvitre da Confederação Auxiliadora dos Operários, teve a honra de ser atendida por S. Exa. o Presidente do Estado; a questão objetiva da audiência foi a criação de um grupo escolar noturno, destinado ao ensino dos operários.

Como era de se esperar, S. Exa., imediatamente, tratou de realizar o melhoramento que lhe pediu a comissão, pois a compreensão e execução de todos os atos de justiça tem sido a norma característica de seu governo e seus auxiliares que, como V. Exa, no que toca a cada um não poupam esforços para que a marcha natural dos negócios do Estado não se atravesse à frente de qualquer barreira que se levante (BERARDO NUNAM, 1912).

Ao receber resposta positiva do Governo, a Confederação se ofereceu não somente para administrar o novo grupo noturno como também sugeriu que o mesmo fosse uma ampliação da escola noturna que funcionava na sede da Associação. Assim se dirigiu ao Secretário Delfim Moreira, o Presidente da entidade: “Atendido o nosso pedido pelo sr. Presidente do Estado, é a V. Exa. a quem nos dirigimos agora, é sabido que funciona em nossa sede uma escola noturna que reais proveitos tem proporcionado a classe; queremos, pois, que o futuro grupo seja uma ampliação da escola já existente” (BERARDO NUNAM, 1912).

Fazendo uso da experiência adquirida com a administração da escola noturna da Sede, a Confederação sugeriu várias providências, principalmente relacionadas às matrículas, ou seja, os procedimentos e os critérios para se efetivar as matrículas do futuro grupo escolar:

Que um funcionário de confiança do governo faça a matrícula na sede da Confederação, visto ser este o lugar onde há freqüência habitual dos operários.

Que a matrícula seja feita das horas da tarde até nove da noite, por que os operários, durante o dia trabalham, portanto impossível que possam a outra qualquer hora, se achar livres para tal fim.

Que sejam matriculados somente os que tiverem atingido a idade de 14 anos e os que não tenham passado dos 40 anos. Cada um provará ser operário exibindo um atestado do chefe, mestre de oficina ou patrões, onde trabalham.

Que a administração do grupo, sujeita à rigorosa inspeção do governo, seja gratuitamente exercida pela Confederação e esta, sempre de acordo com o governo, nomeará os professores que tenham a necessária competência para o exercício do magistério (BERARDO NUNAM, 1912).

A proposta era a de que se estabelecesse uma parceria entre a Confederação e o Governo, cabendo à primeira a organização e administração do novo grupo escolar e ao Governo os recursos financeiros necessários ao pagamento de professores e manutenção do prédio que a associação ofereceria:

A associação dispõe atualmente de um prédio, um vasto salão, 2 gabinetes, é bem servida de boa instalação elétrica e sanitária, tendo ainda um grande terreno murado, onde se poderá, com muita folga construir outros prédios. Finalmente, cientificamos a V. Exa. que pedimos ao governo somente um auxílio para que possamos mais prontamente conseguir nossos fins (Art. 2º § 6º dos nossos estatutos, de que enviamos a v. Exa. em exemplar). Que o Estado nos favoreça com uma verba para manutenção de professores e aumento de prédio e é só o que pretendemos e tal foi o nosso pedido, de resto tudo faremos sem outra recompensa senão de ver disseminada a instrução entre os membros da classe operária. Estando V. Exa. ciente do que pedimos e do que queremos, resta-nos agora esperar do alto critério que sempre preside os vossos atos ministeriais a vossa indispensável e valiosa cooperação na obra meritosa que pretendemos executar. Terminando, temos a honra de agradecer cordialmente a V. Exa. todos os benefícios que a classe sedenta de luz espera receber de vossas mãos (BERARDO NUNAM, 1912).

Ao analisar o ofício e sumariá-lo para o Secretário, o Sr. Marinho Carvalhães, funcionário encarregado dessa tarefa, manifestou o seu parecer, no mesmo documento, em 23 de agosto de 1912, da seguinte forma:

A associação dispõe de um prédio com vasto salão e dois gabinetes, servindo de boa instalação elétrica e sanitária, tendo ainda grande terreno murado no qual poderão ser construídos outros salões. Declara, finalmente, que somente pede um auxílio favorecendo-a o Estado com uma verba para manutenção dos professores e aumento do prédio.

Convém esperar o resultado da matrícula recentemente aberta a fim de se verificar o número de operários que desejam receber instrução. As condições que a Confederação pretende impor não são aceitáveis: ou o governo concorre apenas com a verba destinada à manutenção dos professores e aumento do prédio, correndo a administração exclusivamente por conta da Confederação e limitando-se o Governo à fiscalização, ou cria o grupo e assume inteiramente a administração dele (CARVALHÃES, 1912).

O chefe da seção, não depositando confiança de que haveria na Capital um número suficiente de operários para justificar a criação do grupo escolar, se mostrou cauteloso e contrário ao empreendimento, nas condições sugeridas pelos operários e, continuando o seu parecer foi ainda mais eloquente na tentativa de sensibilizar o Secretário do Interior:

Mas não nos parece feliz a idéia de criação de grupo à ministração do ensino aos operários. Seria melhor a criação de escolas agrupadas. Será muito instável a matrícula e muito mais a frequência. O grupo será de 4 a 8 cadeiras, ao passo que

o agrupamento poderá ser de duas ou mais, de modo que, variando a matrícula ou frequência, poderá variar o número de cadeiras do agrupamento [...] em correspondência com as necessidades do agrupamento e ficará removido o inconveniente de se ter de suspender o ensino no grupo, caso a frequência seja insuficiente para a manutenção de 4 cadeiras, das duas escolas, ou mesmo de uma, o que ainda será um benefício para a classe operária (CARVALHÃES, 1912).

Com seu “gesto de interpretação” (ORLANDI, 2001), o funcionário acabou produzindo novos sentidos para a petição dos operários, dando à sua análise uma força insinuada capaz de colocar em dúvida a própria viabilidade do projeto requerido pela Confederação. Assim, de forma bastante convincente, e já contando com a possibilidade de o Secretário atender às suas sugestões, ele prosseguiu indicando como deveriam proceder:

Resta, porém, uma dificuldade, o prédio para o funcionamento do grupo ou das escolas agrupadas, no caso de V. Exa. não estar inclinado a atender a petição da Confederação. Em vez de se construir desde logo um prédio, alugar-se-á, no ponto mais apropriado da Capital, uma casa, onde poderá ter início o funcionamento do grupo ou das escolas agrupadas.

O instituto funcionará, em começo a título de experiência, independente do ato de criação, recebendo os professores e empregados os seus vencimentos por meio de requisições específicas, feitas mensalmente. Se surtir efeito será então criado definitivamente de acordo com as necessidades verificadas pela experiência. (CARVALHÃES, 1912).

Por fim, encerrou a sua análise da petição da Confederação, declarando: “são estas as providências que a secção pode sugerir”. Além de Carvalhães, parecia haver consenso entre os outros funcionários e, provavelmente, por encontrar aliados contrários à causa, desconsiderando as recomendações feitas por Berardo Nunam, de que as matrículas fossem realizadas no período noturno e na sede da entidade, o inspetor escolar determinou a abertura de matrículas provisórias, no 2º Grupo Escolar da Capital. Porém, como era de se esperar, não obtivera sucesso. O inspetor técnico em serviço, Sr. Joaquim José Pedro Lessa, responsável pela tarefa, encaminhou o seu relatório, ao inspetor da Capital, dando ciência do ocorrido:

Cumprindo ordens de V. Exa. a mim transmitidas pelo digno inspetor proprietário, nesta 1ª circunscrição regional, Cap. Antônio Gomes Horta; de acordo com instruções que do mesmo senhor recebi, compareci ao edifício do 2º Grupo Escolar desta capital desde o dia 6 até o dia 17 do corrente mês para constatar, de conformidade com ato regimental de V. Exa. expedido da respectiva Secretaria, a população escolar de alunos operários e que em tempo de requererem a V. Exa. para o efeito da criação de um grupo escolar noturno e para o fim alegado.

O período de adaptação para a experiência da matrícula, de conformidade com o edital expedido, foi das 7 às 11 da manhã, verificando-se o fato de não comparecerem alunos senão um, que procurou o domicílio do digno inspetor sr. Gomes Horta que enviou a nota de matrícula a Secretaria do grupo aludido (PEDRO LESSA, 1912)

Como se pode ver, a Secretaria acabou fazendo justamente o contrário do que havia sugerido o Presidente da Confederação: abriu matrículas no período da manhã, num dos grupos da Capital. Com isso, nenhum operário ali compareceu, e o único que se manifestou o fez na residência do inspetor escolar, Antônio Gomes Horta, que enviou a nota de matrícula à secretaria do Grupo Escolar.

Procurando se abster de qualquer responsabilidade pelo “fracasso” da medida, o inspetor tentou se explicar junto ao Secretário:

Compareci regularmente às horas indicadas até o dia 17 do mês corrente, apenas interrompendo o horário adaptado em horas que precisei retirar-me autorizando mesmo o Sr. Gomes Horta, louvando-me na obsequia competência da digna diretora do Grupo Sra. D. Anna Cintra, que prestava-se a receber, em minha ausência, os alunos que se apresentassem à matrícula (PEDRO LESSA, 1912).

Compreendendo, então, as sugestões da Confederação, que bem conhecia a vida dos trabalhadores, o inspetor reconheceu:

Entendi, desde logo, que o período determinado para essa estatística era menos conveniente e contrário aos interesses naturais dos alunos em questão, operários, homens do trabalho, restritos ao horário exigido (muito cedo) pelos centros industriais e de serviço também público, ocorrendo justamente das 6 horas do dia em diante, razão essa como li no jornal oficial em ofício da Confederação dos operários, já fundado nesta capital (PEDRO LESSA, 1912).

Essa situação fora comunicada ao Secretário do Interior, pelo inspetor Antônio Gomes Horta, responsável pelas instruções fornecidas ao inspetor técnico, em relação às matrículas. Entretanto, analisando os documentos, podemos perceber que as justificativas para o comparecimento de “apenas um interessado” foram omitidas do relatório do inspetor da Capital, principalmente a questão relativa ao horário e ao local destinados à matrícula dos operários, como se pode constatar:

Dando cumprimento as ordens de V. Exa. [...] fiz publicar edital no órgão oficial do Estado abrindo a matrícula provisória de alunos a fim de verificar a possibilidade da criação de um grupo escolar para adultos nesta capital. Esgotando o prazo regulamentar só um candidato solicitou a sua inclusão. Nestas

condições nenhuma informação mais cabe-me apresentar a V. Exa., a quem para o caso, aguardo novas ordens (GOMES HORTA, 1912)

Diante dos fatos apresentados pela pessoa revestida de autoridade para tratar da questão e, também, mediante o parecer anteriormente encaminhado pelo funcionário, não restaria alternativa ao Secretário senão acreditar que construir um grupo escolar para os adultos mineiros poderia se constituir num verdadeiro fracasso. Essa manobra política, levada ao Secretário pelos discursos dos responsáveis pela educação, nos mostra o poder simbólico que as palavras têm de construir um “dado pela enunciação, de fazer ver e fazer ser, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força física ou econômica, graças ao efeito específico de mobilização” (BOURDIEU, 1996, p. 14) que acabou tornando possível a produção de um consenso que inviabilizou todo um processo. Esse comportamento pode ser revelador de um posicionamento contrário à parceria entre a Confederação e o Governo ou do descrédito no investimento de criação de um grupo escolar para adultos operários.

Mas, o inspetor Gomes Horta não estava sozinho, pois, a despeito do acordo firmado com o Presidente do Estado, várias opiniões contrárias à criação do grupo escolar noturno se manifestaram em meio às autoridades responsáveis pela educação na Capital. Assim, a despeito do empenho da Confederação Auxiliadora, o primeiro grupo escolar noturno da Capital não fora criado no ano de 1912, como era do desejo dos operários, mas, somente cinco anos depois.

Com essa situação pode-se compreender um pouco do contexto de luta e de disputas políticas envolvidas na trama de escolarização dos trabalhadores adultos mineiros. Pode-se também compreender o lugar ocupado por esta questão no imaginário daqueles sujeitos que se responsabilizavam pela construção das políticas educacionais no Estado. Além disso, o relato dessa experiência nos mostra que a preocupação com a instrução primária dos operários mineiros constou não somente da pauta do movimento operário, como também foi motivo de mobilização efetiva, por parte de uma das associações operárias, criadas com intuito de defender os interesses da classe trabalhadora. Essa preocupação levou à criação de inúmeras escolas noturnas e também à ação e negociação direta entre o Governo mineiro

e os operários. Porém, diante do insucesso da tentativa empreendida pela Confederação, de criar e gerir o primeiro grupo escolar noturno do Estado, destinado exclusivamente aos operários, é razoável considerar que o adulto trabalhador ainda não havia alcançado proeminência nas políticas públicas do período.

De acordo com os documentos analisados, podemos afirmar que, até por volta do final dos anos trinta, do século XX, as escolas operárias existiram em Minas Gerais, como nos mostra o anúncio publicado no jornal oficial “Minas Gerais”, acerca da inauguração de uma dessas escolas:

Escola Operária Otacílio Negrão de Lima

Com a presença do Sr. Prefeito da Capital deverá ser inaugurada brevemente a Escola Operária Otacílio Negrão de Lima, a cargo da professora Augusta Gomes, que vem desenvolvendo grande atividade no sentido de dar à solenidade um cunho festivo e patriótico. A escola, que funcionará em edifício pertencente à paróquia de São Francisco das Chagas, em Carlos Prates, funcionará diariamente das 19 às 21 horas, já estando abertas as matrículas para o ano letivo de 37. (MINAS GERAIS, 1937, p. 15).

Também é razoável afirmar que as reivindicações dos operários mineiros e, bem assim, o enfrentamento da questão social parecem não ter se traduzido em melhorias educacionais, conforme o movimento operário almejava. E, mais, a questão social ainda fazia parte dos discursos inflamados sobre a condição de vida e a educação dos operários mineiros, como pode-se acompanhar nas palavras do educador Guerino Casassanta, cujo artigo, intitulado “A Instrução do Proletário”, fora publicado no jornal independente, “Correio Mineiro”, em 1933. Inicialmente, Casassanta avaliou o andamento das questões relacionadas ao trabalho:

Um dos aspectos característicos da atualidade brasileira é, sem dúvida alguma, a situação proeminente em que se colocou a questão social na escala dos nossos problemas vitais.

Os dirigentes do Brasil de hoje saíram da revolução de outubro compenetrados de que a proteção ao proletariado nacional é condição precípua para o progresso do país.

O Sr. Lindolfo Collor, quando ocupou o ministério do trabalho, teve a acuidade necessária para verificar que a questão social no Brasil deve ser vista por aquele prisma que mais a particulariza – a falta de instrução do nosso proletariado. Assim, foi que, pondo em sua verdadeira equação o problema do trabalhador, se esboçou, em linhas gerais, a construção da Universidade do Trabalho.

O Sr. Salgado Filho [substituto de Collor], porém, desde o início de sua gestão até hoje, ainda não procurou concretizar esta aspiração das classes produtoras. Ao invés de se procurar dar uma instrução técnica eficiente ao nosso trabalhador, tem-se antes protelado a realização de qualquer empreendimento neste sentido,

não permitindo que o operário seja repensado, no emprego da sua atividade pela eficiência do serviço (CASASSANTA, 1933, n. 105).

Em seguida, analisou a situação da instrução primária dos trabalhadores do país e de Minas, reconhecendo que a precariedade era geral:

É preciso salientar, ainda, a displicência com que os poderes públicos têm tratado da instrução primária das classes trabalhistas. A criação de escolas operárias e fundação de grupos noturnos, que venham ministrar os princípios rudimentares da educação são necessidades imediatas que do Governo Federal exigem uma satisfação rápida.

A situação precária em que se encontram quer em Minas, quer em outros estados, os estabelecimentos de ensino deste gênero; é um atestado da incúria com que a Revolução vem olhando os nossos magnos problemas. (CASASSANTA, 1933, n. 105).

A reivindicação de criação de escolas, tônica dos discursos operários, passou a fazer parte dos discursos dos educadores mineiros. E, pelo que se pode deprender dessa avaliação, a situação de precariedade bem como a displicência do governo no tocante à questão, não era exclusividade de Minas, mas de todo o país. Situação corroborada pelo discurso da diretora do Grupo Escolar Diogo de Vasconcellos, Alice Paes, durante a inauguração do Clube de Leitura “Ruy Barbosa”:

A instrução do nosso operário é um dos mais sérios problemas de quantos asoberbam o Brasil atual. A revolução de Outubro de 1930, compreendendo o valor da instrução para nossas classes trabalhadoras, tem procurado incentivar a criação de escolas operárias. Entretanto, os grupos que já existem vão se ressentindo de necessidades tais que prejudicam a eficácia do ensino (PAES, 1933, n. 100).

A despeito do discurso republicano de que era preciso incorporar o trabalhador e cidadão à República como garantia de manutenção da ordem social e do progresso, a política educacional voltada para a instrução e educação dos operários mineiros, implantada ao longo da Primeira República, parece não ter dado conta de cumprir com essa promessa, levando os próprios trabalhadores a se constituírem agentes indispensáveis na promoção das mudanças e na reivindicação de seus direitos, articulando para isso, uma intensa vida associativa, via organização e mobilização da classe trabalhadora.

CAPÍTULO VII

FINANCIAMENTO E PRODUÇÃO MATERIAL DA ESCOLA NOTURNA MINEIRA

O financiamento público da instrução primária particular não era uma prática exclusiva da República. De acordo com Inácio e Faria Filho (2008), essa era uma prática não rara no período imperial onde tanto o auxílio privado poderia ser utilizado nas escolas públicas, quanto o inverso, ou seja, os recursos públicos poderiam ser utilizados para socorro material aos alunos pobres, por meio da aquisição de calçados, vestimentas ou livros. Essa situação, que em princípio poderia contrariar os princípios básicos do liberalismo, segundo os autores, não poderia ser interpretada como uma ausência ou superação da ação pública na educação, mas, sim, como uma forma de marcar presença “na cena social e, por outro lado, como garantia de configuração da Nação de acordo como os moldes propostos pelas elites intelectuais e políticas mineiras, tendo à frente os liberais” (INÁCIO e FARIA FILHO, 2008, p. 16). Para esses, a doação de recursos ao Estado, ou a produção de materiais escolares, criação de bibliotecas, etc. fazia parte dos ideais civilizatórios, como era o caso da Sociedade Promotora da Instrução Pública de Ouro Preto, criada em 1831¹.

Entendendo a política de subvenção às escolas noturnas, mantidas pelas municipalidades, por particulares e associações, como parte essencial da política educacional mineira, o que este capítulo objetiva é examinar o tratamento conferido a essa questão pelo Governo mineiro ao longo das três primeiras décadas da República. No período republicano, a prática de subvencionar as instituições de ensino, bem como as entidades de caridade e benevolência constava das políticas públicas voltadas para o terreno da assistência, “quer na sua parte obrigatória, quer na parte facultativa de tais serviços”, incluindo-se na primeira, os serviços de instrução primária, justiça, polícia, obras públicas, etc. (SENNA, 1916, p. 503). Porém, tanto uma quanto outra não constavam de matéria regulamentada pelo legislativo. Como parte da política educacional constava o financiamento aos particulares, às municipalidades e às associações, por meio de auxílio pecuniário ou de fornecimento de materiais e livros

¹ Situação semelhante foi constatada por Ana Luiza Jesus da Costa (2007, p. 67) no município da Corte, no final do século XIX, quando o Estado também subsidiava cursos noturnos e outros, mantidos por instituições privadas, tais como a Associação Propagadora da Instrução às Classes Operárias da Lagoa, os do Lyceu de Artes e Officios e da Associação Auxiliadora da Indústria Nacional, que funcionava no prédio da Inspetoria Geral da Instrução. Mauricéia Ananias (2000) também destacou a participação de particulares, como a Sociedade Propagadora de Instrução, em Campinas, também ao final do Império.

didáticos, destinados aos alunos pobres. A solicitação de subvenção ao Governo poderia se concretizar por meio de dois encaminhamentos: o primeiro, via ofício enviado à Secretaria do Interior, por intermédio dos inspetores escolares; o segundo, por intermédio de representação, endereçada ao Congresso Mineiro, como visto no capítulo anterior.

No segundo procedimento, via Congresso, estaria também incluída o que se considerava “a parte facultativa de tais serviços”, isto é, os serviços prestados pelas associações beneficentes ligadas a asilos, hospitais, orfanatos; enfim, a algum tipo de entidade de misericórdia e caridade, religiosa ou civil; assim como as associações operárias; cabendo, nesse caso, o êxito da solicitação à capacidade de convencimento adotada na retórica do político que a defendesse. Os documentos consultados² nos mostram que ambos os procedimentos eram recorrentes em Minas e, em vista de ter localizado pedidos de subvenção à instrução primária particular, tanto no âmbito da Secretária quanto no do Congresso Mineiro, procurei mapear as normas que estabeleceriam as condições e exigências para tal concessão.

O texto seguinte trata, pois, de apresentar uma discussão sobre a tentativa do Legislativo de regulamentar essa matéria³. Num segundo momento, analisaremos como é que a legislação educacional tentou estabelecer critérios e normas para emprego dos recursos públicos por particulares. Em seguida, veremos de que forma a Secretaria do Interior lidou com a questão da materialidade da escola, bem como com os diversos pedidos que a ela foram encaminhados pelas escolas noturnas mineiras.

7.1. “Quem pede a esmola é porque dela carece”: a questão das subvenções no Congresso Mineiro

O que levou à discussão e proposição de uma lei para regulamentar o uso das verbas públicas no Congresso Mineiro, na primeira década do século XX, foi exatamente a

² Nesse caso, podemos citar os Anais do Congresso Mineiro e as correspondências enviadas e recebidas pela Secretaria do Interior.

³ Não foi possível constatar a sua concretização; o que não lhe retira o mérito e o significado, sendo-nos importante por ampliar um pouco mais a nossa compreensão sobre essa questão.

ausência de uma regulamentação definitiva dessa matéria que, a cada ano dependia de leis específicas, elaboradas, praticamente, caso a caso, após aprovação dos pedidos no Legislativo.

Um exemplo dessa situação foi a defesa da representação que o deputado Arthur Queiroga, em 1906, fez em nome da União Operária Beneficente de Diamantina, que mantinha um Lyceu de Artes e Ofícios subsidiado pelo Governo, havia quatro anos. A associação solicitava o restabelecimento “da verba a que tinha direito por força da consignação orçamentária até 1904”. Explicitando o pedido, o deputado relatou:

Este auxílio foi a princípio de cinco contos, ficando reduzido a 2 contos; e finalmente, em 1904, em virtude das condições pecuniárias do Estado, foi o governo obrigado a suprimi-lo justamente com outros que se destinavam a auxiliar a caridade pública em suas múltiplas formas. [...] leis posteriores têm restabelecido verbas que visavam o mesmo fim, verbas que procuram principalmente alargar o ensino. Acho, pois, que a representação veio em ótimo momento, uma vez que a “União Operária Beneficente” solicita auxílio para custear serviços com a instrução pública, mantida há muitos anos nas duas escolas que se acham unidas à sua fundação (QUEIROGA, 1906, p. 262).

Destacando os serviços educacionais que a associação vinha prestando ao Estado, por meio de duas escolas noturnas destinadas aos operários da cidade, o deputado procurou sensibilizar os colegas e mostrar a utilidade da entidade solicitante:

O serviço que as duas escolas têm prestado à sociedade, principalmente, aos filhos dos operários, que não podem frequentar escolas durante o dia, é de tal ordem que para avaliá-lo basta dizer que ele tem sido preenchido regular e escrupulosamente por esse instituto.

A matrícula dessas duas escolas excede às de escolas públicas na mesma cidade, e V. Exa. sabe que a população operária cresce na luta pela vida e vê-se obrigada a servir-se dos esforços de seus filhos para auxiliar nos trabalhos diurnos, não podendo, portanto, cumprir à obrigação imposta pelas leis de instruir seus filhos o que, em Diamantina, é feito por meio das duas escolas noturnas que ali funcionam (QUEIROGA, 1906, p 262).

Recorrendo aos perigos de uma classe sem instrução e, lançando mão de um discurso paternalista, o deputado acrescentou:

o operariado começa a levantar-se e começa a falar alto contra aqueles a quem se entrega ordinariamente a responsabilidade dos destinos do país; e isso o faz, porque não pode, a não ser tumultuosamente, explicar a seu próprio espírito que essa existência precária e má, essa anomalia de recursos está baseada na falta de instrução. Quanto a mim, tenho o direito de concluir

que ao poder público cabe dar instrução primária a quem murmura, para que não possa resolver a crise do país pelos meios dolorosos, como na Europa que arroga-se o monopólio da civilização mas que, entretanto, nos mostra em face o quadro doloroso de todas as misérias.

Quero o operariado preparado, principalmente, na arte prática, afim de que encontre no seu trabalho meios para matar a míngua do seu lar; quero, pois, que o operariado se levante e bendiga sempre o poder público; quero que ele abençoe à nação e não sei de outro meio de alcançarmos senão difundindo o ensino; e felizmente, é disso que cogitam todos os programas de todos os governos do Estado de Minas (QUEIROGA, 1906, p 263).

Aclamado, ao final de seu discurso, pelos demais legisladores, tudo indicava que o pedido seria aprovado:

Penso que assim o Congresso Mineiro terá dado um passo para melhorar a sorte do operariado, dando-lhe luz, ensinando-lhe a pensar no trabalho produtivo.

O pedido da “União Operária Beneficente”, repito, veio em momento feliz solicitar o restabelecimento da pequena verba de dois contos para ensinar a 150 meninos. (*muito bem! Muito bem!*) [encaminhado à Comissão de Orçamento] (QUEIROGA, 1906, p 263)

Com um propósito bastante semelhante, solicitando restabelecimento de subvenção anual de um conto de réis, o deputado Nelson de Senna representou a Associação das Damas de Caridade, de Belo Horizonte, em 24 de julho de 1916. De acordo com o deputado, a subvenção era necessária para a associação

poder continuar a distribuir os socorros que, de alguns anos a esta parte, vem, discreta e proveitosamente, distribuindo à pobreza envergonhada levando o conforto a tantos lares necessitados, e, ao mesmo tempo, poder continuar a manter a escola paroquial que aqui fundou e é frequentada por mais de 200 crianças, filhas das classes mais desprotegidas da fortuna, que, por carência de calçado, vestuário e outros recursos, não podem vir ao centro frequentar os grupos escolares oficiais (SENNA, 1916, p. 114).

Contando com a possibilidade de sua aprovação, o deputado prosseguiu sua defesa:

Estou certo de que o Congresso atenderá, como é de justiça, a representação que lhe é dirigida, tanto mais quanto reputa um dever de honra e de gratidão do poder legislativo o efetivo restabelecimento das subvenções para todas essas associações de assistência, que se viram privadas das modestíssimas quotas de auxílio anual, que constavam do nosso orçamento e que ficaram para ser custeadas pelo produto incertíssimo do malogrado contracto de loterias (SENNA, 1916, p. 114).

Finalizando o seu discurso, e falando de si para os colegas, assumiu que a sua defesa era à “pobreza envergonhada” que contava com a benevolência de instituições, como a que representava, para sobreviver:

Não tem o orador o menor escrúpulo de assegurar o seu apoio e o seu voto a pedidos de auxílio de semelhante natureza, que visam a manutenção dos socorros distribuídos por essas associações de caridade à pobreza envergonhada, às classes desprotegidas da sorte e que vivem batidas pelo mais atroz infortúnio, não querendo estender a mão na via pública, para receber a esmola; e, ao contrário disso, furtam-se à triste contingência da mendicidade, escondendo a sua miséria e sofrimentos nos lares sem conforto, à espera do socorro salvador de associações benéficas como é a das Damas de Caridade de Belo Horizonte (SENNA, 1916, p. 114).

Foram preocupações com esse processo de tramitação, que incidiam diretamente no orçamento do Estado, que levaram o deputado Alberto Álvares Fernandes Vieira, a apresentar ao Congresso um projeto de lei para normatização da questão. O projeto, sob n. 42, fora exposto em plenário no dia 24 de julho de 1916 (mesmo dia do pedido citado, anteriormente), com o objetivo de “regular a concessão de subvenções aos estabelecimentos de ensino ou educação, de caridade ou beneficência” (CONGRESSO MINEIRO, 1916, p. 128).

Colocado em primeira discussão, em 28 de julho, o citado deputado, ao justificá-lo, fez algumas ponderações dentre as quais reconhecia a importância da manutenção dessa política, em consideração aos seus beneficiários, sobre os quais assim se referiu:

Ninguém ignora que as subvenções votadas pelo Congresso aos hospitais e casas de caridade vão em regra beneficiar ao humilde trabalhador rural, aos heróis obscuros do trabalho, a esses anônimos operários da nossa construção econômica, que geralmente só estendem a mão à sociedade que eles tanto servem para pedir, num canto de hospital, um leito onde possa repousar pobremente nas vésperas de morrer (VIEIRA, 1916, p. 128)

Diversos eram os pedidos e, conseqüentemente, as concessões que o Congresso fazia, onerando dessa forma, os orçamentos já votados, a cada ano, tendo em vista que acabavam por superar a previsão orçamentária destinada a essa matéria. Além disso, por não existir regras permanentes, a cada ano as regras tinham que ser renovadas. Para isso, chamou a atenção, o deputado:

O Congresso precisa, por isto, por ordem a tão importante assunto, por onde o Estado despende, anualmente, centenas de contos da sua receita. Todos que fazem parte desta Casa hão de reconhecer a urgência deste alvitre. Cumpre que o legislativo tome medidas, sejam quais forem, tendentes à regularização permanente das subvenções aos estabelecimentos de ensino e educação, de caridade e beneficência. O que não parece razoável é que se continue como até aqui se vai procedendo (VIEIRA, 1916, p. 128).

O procedimento a que o deputado se referia constava da defesa particular, feita por cada legislador, das representações encaminhadas pelas entidades requerentes, e da aprovação sem verba afiançada para tal. Sendo assim, alertou:

A nós se nos afigura uma transgressão das boas normas do direito parlamentar que a lei do orçamento se transforme, por múltiplos dispositivos, em origens de despesas permanentes, quando nos parece que pela sua própria natureza ela deverá apenas consignar as verbas destinadas a fazer face a despesas regularmente autorizadas, por leis anteriores, além do cômputo da receita que regularmente lhe pertence.

Entretanto, com relação às subvenções, este salutar preceito não tem sido obedecido inteiramente, ou quase se pode dizer que não tem sido obedecido de modo nenhum: criam-se as despesas e votam-se as consignações orçamentárias na mesma lei. É uma irregularidade que só pode prejudicar os legítimos interesses dos cofres públicos e os das próprias instituições beneficiárias.

Além disto, é preciso não perder de vista que só a utilidade pública deve justificar qualquer favor pecuniário especial a instituições nascidas e mantidas pela iniciativa particular (VIEIRA, 1916, p. 128).

Além disso, continuou o deputado, da forma como o Congresso “de muitos anos a esta parte se tem procedido, faltam meios seguros de avaliar esse elemento decisivo”; o que considerava também de significativa importância para as deliberações do Congresso. Era, então, “por todas estas considerações” que lhe parecia “mais que oportuno que o poder legislativo [cuidasse] de regular as subvenções aos institutos de ensino e educação e de caridade e beneficência”, em Minas (VIEIRA, 1916, p. 130).

O Projeto de Lei apresentava-se em seis artigos⁴ e, para o deputado, exigia os três elementos essenciais para abalizar os pedidos de subvenção pública: “a existência regular, o patrimônio, que é o elemento segurança da mesma existência, e a utilidade pública”. Além disto, subordinava “a consignação das subvenções, nas verbas do orçamento, à autorização anterior por lei ordinária do direito parlamentar” (VIEIRA, 1916, p. 130).

⁴ Art. 1º. As subvenções aos estabelecimentos e instituições de ensino ou de educação, de caridade ou beneficência serão reguladas pelas disposições da presente lei. Art. 2º. Só poderão ser subvencionados os estabelecimentos ou instituições que previamente demonstrarem: a) existência regular; b) patrimônio próprio; c) utilidade pública, em virtude de sua organização e de seus fins essenciais. Art. 3º. Nenhuma subvenção será concedida sem anterior autorização por lei especial, mediante requerimento, ao Congresso, da instituição ou estabelecimento interessado, acompanhado dos estatutos e regimentos existentes. Art. 4º. Qualquer estabelecimento ou instituição de que trata a presente lei, uma vez subvencionado pelo Estado, deverá sujeitar-se à fiscalização, relativa à aplicação da subvenção recebida, bem como apresentar anualmente à Secretaria do Interior um relatório resumido do seu funcionamento regular. Art. 5º. As subvenções referidas nesta lei deverão ser entre si proporcionais à utilidade e aos benefícios públicos resultantes da natureza e do efetivo funcionamento da instituição ou estabelecimento subvencionado, e serão suspensas ou restituídas pela inobservância do disposto no artigo anterior. Art. 6º. Revogam-se as disposições em contrário (CONGRESSO MINEIRO, 1916, p.130).

O ponto de maior divergência entre os legisladores referia-se à exigência de patrimônio sobre o qual os deputados Modestino Gonçalves e Bias Fortes questionaram. O primeiro indagou se a subvenção somente seria concedida a quem tivesse patrimônio; e o segundo se não estaria aí uma medida cerceadora da liberdade do Congresso que, mesmo reconhecendo a utilidade pública do estabelecimento, estaria impedido de aprovar o pedido. Em resposta, o deputado Alberto Álvares alegou que não estava determinado o valor do patrimônio e que o Congresso não se veria cerceado, tendo em vista que ficaria sempre “a faculdade de deliberar como no momento julgar mais acertado”, mas, que, em todo caso, o projeto aceitaria as emendas que julgassem necessárias (VIEIRA, 1916, p. 131).

Aprovado em primeiro turno regimental, o Projeto de lei recebeu parecer favorável ao segundo turno de discussão, bem como à aprovação com cinco emendas, apresentadas na sessão do dia 17 de agosto, de 1916:

N. 1. À letra b, do art. 2º, depois da palavra – “patrimônio”- acrescente-se – “ou elementos próprios de existência, a juízo do congresso”. N. 2. À letra c, do art. 2º suprima-se a palavra “essenciais”. N. 3. Ao mesmo artigo acrescente-se parágrafo único – “Os estabelecimentos ou instituições de ensino ou educação deverão ainda provar possuírem aparelhamento adequados a seu funcionamento”. N. 4. Ao art. 3º - depois da palavra “especial” – suprima-se as demais. N. 5. Ao art. 4º - substitua-se pelo seguinte com a mesma numeração: Artigo. – qualquer estabelecimento ou instituição de que trata a presente lei, uma vez subvencionado pelo Estado, deverá sujeitar-se à sua fiscalização, relativa a aplicação da subvenção recebida apresentando anualmente à Secretaria do Interior um relatório resumido do seu funcionamento regular, bem como uma estatística mensal demográfica à Diretoria de Higiene do Estado (CONGRESSO MINEIRO, 1916, p.356).

Como se pode perceber, a questão do patrimônio fora resolvida com um acréscimo que acabou deixando brechas para o arbítrio do Congresso. A Comissão de Legislação e Justiça ampliou as exigências aos estabelecimentos de ensino, que deveriam provar que possuíam o aparelhamento adequado ao seu funcionamento e, por fim, quanto ao artigo 4º, propôs-lhe uma nova redação incluindo outra exigência, a de apresentar “uma estatística mensal demográfica à Diretoria de Higiene do Estado” (CONGRESSO MINEIRO, 1916, p.356). Mediante essas alterações, o projeto fora aprovado em 2º turno regimental e encaminhado à Comissão de Legislação e Justiça para proceder à incorporação das emendas e retornar para a 3ª e última discussão.

Contudo, onze dias depois, no dia 23 de agosto, o Projeto voltou ao plenário, embora não constasse em pauta, por solicitação do deputado Nelson Coelho de Senna que, ausente no dia da segunda discussão, levantou novamente a polêmica relativa ao artigo 2º, que tratava das condições exigidas para obtenção das subvenções.

O deputado Nelson de Senna tinha larga experiência, como ele próprio admitiu, em representar pedidos de subvenção ao Congresso Mineiro. Nesse caso, em especial, o deputado defendia um auxílio para a “Associação Mútua Beneficente Municipal” de Belo Horizonte, no ano de 1911:

Sr. Presidente [Prado Lopes], endereço à Câmara, por intermédio da Mesa, uma representação em que a “Associação Mútua Beneficente Municipal”, desta Capital, solicita do Congresso Legislativo do Estado a decretação de um auxílio, modesto que seja, em favor da mesma consignado no orçamento, que teremos de votar esse ano.

Várias vezes tenho encaminhado ao Congresso representações no sentido de se votarem auxílios orçamentários em favor de sociedades pias ou associações humanitárias e faço-o sempre com íntimo prazer porque estou convencido de que na partilha dos benefícios orçamentários em prol dessas associações, nada mais fazemos que liberalizar justiça àqueles que se organizam e se agrupam em sociedades para protegerem o desvalido e o pobre. (*Apoiados*)

A nossa missão, portanto, nessa decretação de auxílios, é toda de justiça; e espero que o Congresso Mineiro, atendendo a esses modestos e laboriosos obreiros da nossa capital, quais são os empregados municipais, operários da Prefeitura de Belo Horizonte, decrete em favor deles o auxílio que solicitam, porquanto se é certo que a sociedade a que eu me refiro tem caráter de mutualidade, não é menos certo que os seus associados arcam com todas as dificuldades inerentes à vida em uma cidade nova, onde a existência é demasiado cara; e para esses humildes proletários a vida tem asperezas que os filhos da fortuna, muitas vezes não conhecem.

[O Sr. Ferreira de Carvalho: Muito bem!]

Estou bem certo, portanto, Sr. Presidente, de que os empregados municipais de Belo Horizonte, que em boa hora se associaram para lenir as dores dos lares de seus companheiros, fornecendo-lhes medicamentos e assistência nos dias amargurados em que por motivo de enfermidade não podem trabalhar, encontrarão *écho* para o seu clamor no seio generoso do Congresso Mineiro.

[...] o Estado deve sempre assistir, consolar e auxiliar a esses que modestamente trabalham e mutuamente se auxiliam (*Muito bem!*). [...] É invocando os precedentes já habituais nesta Casa do Congresso Mineiro, sempre que aqui tratamos de assuntos de tal natureza, que eu solicito e espero que a ilustrada Comissão de Orçamento e a Câmara acolham e defiram favoravelmente o pedido dos empregados municipais de Belo Horizonte e sócios da “Associação Mútua Beneficente Municipal”. (*Muito bem! muito bem!*) À Comissão de Orçamento (SENNA, 1911, p. 95)

Esse documento bem retrata o procedimento habitual do Congresso, aprovar para depois incluir no orçamento, conforme “precedentes já habituais nesta Casa”; procedimento

que gerou a tentativa de regulamentação que era condenada pelo deputado, pois, para Nelson Coelho de Senna, as exigências eram restritivas e absurdas, visto que, “Em regra, quem pede a esmola é porque dela carece” (SENNA, 1916, p.501)⁵.

Mesmo reconhecendo que era de direito a fiscalização da aplicação do dinheiro público, o deputado ressaltou que o Estado não poderia “Fazer depender esse auxílio da exigência de uma prova de posses materiais”, pois isso era “tornar ilusório esse auxílio exatamente para as instituições pias mais pobres e carentes de recursos, impedindo-lhes o funcionamento” (SENNA, 1916, p. 501). Sobre as instituições de ensino subvencionadas, o deputado destacou “as escolas de educação profissional para menores desvalidos (o modelar Instituto João Pinheiro), os institutos similares, nem todos instalados, de Mar de Hespanha, Itajubá, Ouro fino e Uberaba”; e, acrescentou “nem nos preocupamos aqui com as criações e dispêndios diretos do Estado em serviços de outra natureza (instrução primária, justiça, polícia, obras públicas, etc.), que ninguém confundirá com os que ora cogitamos, na explanação deste modo pelo qual estamos apreciando o Projeto n. 42 (SENNA, 1916, p. 503).

Concluindo seu discurso, ressaltou que eram “as instituições particulares de caridade e beneficência, quando devidamente auxiliadas pelo Estado, verdadeiras preventoras de males aos quais competiria mais diretamente à assistência oficial remediar”. Nesse sentido, colocou-se novamente contrário aos dispositivos que vinham “entorpecer a ação benemerente de tais estabelecimentos, aos quais deve o Poder Legislativo Mineiro subvencionar do modo mais positivo e eficaz, sem restrições que redundem na privação do auxílio” (SENNA, 1916, p. 503).

Após o parecer da Comissão de Constituição, Legislação e Justiça, o Projeto foi para terceira discussão, em 24 de agosto de 1916. Infelizmente, não conseguimos localizar a continuidade das discussões nos anos subsequentes, até o ano de 1920, o que pode ser um indicativo de que não prosseguiu sua tramitação normal. Mas, tudo indica que o projeto de n. 42, não havia ainda, conseguido se transformar em lei tendo em vista a

⁵ Destacando a dependência do Estado, em relação à prestação dos serviços de assistência pública, alegou que, enquanto as condições sociais, políticas e econômicas não permitissem, seria indispensável contar com a “assistência particular”, auxiliando-a, acudindo-a, e “abrindo mão de exigências impertinentes na entrega das subvenções votadas e que a honradez proverbial da nossa gente converte em um “dinheiro sagrado”, pois que é destinado a minorar os males do próximo, na cura dos enfermos, na educação dos órfãos desamparados, na assistência aos indigentes de toda casta” (SENNA, 1916, p.502).

constatação do mesmo procedimento, quanto ao pedido de subvenção, numa sessão realizada a 17 de setembro de 1918.

Nessa ocasião, o deputado Nelson Coelho de Senna aproveitando-se da discussão sobre subvenção a diversas entidades, como asilos, hospitais, etc., pediu a palavra e retomou a representação da Associação das Damas de Caridade de Belo Horizonte. O que também nos leva a acreditar que o seu pedido também não havia sido aprovado, no ano de 1916. Se dirigindo à tribuna, o deputado representou a Associação, nos seguintes termos:

Assim, uma outra instituição que poderia também ser beneficiada por essa verba, é a Associação das Damas de Caridade de Belo Horizonte, associação que é constituída por senhoras da escola da sociedade da Capital mineira, que, largando suas ocupações domésticas, muitas vezes se sacrificam em dias tempestuosos, para irem acudir a essa pobreza envergonhada, que não estende a mão nas ruas, para implorar a caridade pública, mas deve ser discretamente socorrida no desconfortado tugúrio onde habita (SENNA, 1918, p. 477)

Enquanto no Congresso Mineiro os legisladores intentavam regulamentar, de vez, a questão da subvenção a particulares, no âmbito da Secretaria do Interior, as normas específicas a essa matéria foram estabelecidas no corpo da legislação educacional, como podemos acompanhar no texto seguinte.

7.2. O ensino particular e as condições para a subvenção pública

De acordo com a legislação que promoveu a primeira reforma republicana do ensino público, a Lei n. 41, de 1892, a iniciativa de oferecer o ensino primário, secundário, superior e técnico era livre aos particulares e às associações. Aos professores subsidiados, para ofertar o ensino primário, era necessário que enviassem ao Conselho Escolar um mapa de frequência trimestral, e ao Conselho Superior, um mapa anual. Deveriam, além disso, manter boas as condições de higiene de seus estabelecimentos de ensino. Ainda, de acordo com a Lei, para fazer jus à subvenção, era preciso que os estabelecimentos de ensino atendessem aos demais requisitos: estar em funcionamento há mais de um ano e dar instrução gratuita a mais de dez alunos pobres. Provar, ainda, que os prédios onde funcionavam as aulas se encontravam em boas condições de higiene; e que eram ensinadas somente as matérias obrigatórias. Para comprovar a

freqüência, deveriam entregar os mapas conforme orientações anteriores. No caso das associações, poderiam ser subsidiadas aquelas que dessem asilo à infância desamparada. A competência para fiscalizar o bom uso dos subsídios seria dos inspetores escolares ambulantes.

Com a implantação da Lei n. 281, de 1899, e do Decreto de n. 1348, de 1900, as regras não se alteraram muito, pois se manteve o ensino primário livre aos particulares e associações, continuando, os estabelecimentos de ensino, sujeitos à fiscalização no tocante à higiene, moralidade e estatística, tendo que comprovar a freqüência dos alunos por meio do envio de mapas trimestrais. Nesse momento, o regulamento previa a aplicação de multas ao estabelecimento que descumprisse as normas e a proibição do uso de compêndios reprovados pelo Conselho Superior. No caso de comprovada transgressão à ordem pública e desacato à moral e aos bons costumes, os estabelecimentos poderiam ser fechados. Mantiveram-se as orientações relativas aos subsídios; e os inspetores escolares, além de vistoriar os estabelecimentos quanto à higiene, poderiam ainda indicar à Secretaria quais os estabelecimentos poderiam ser subvencionados. Essas medidas não se alteraram com a reforma promovida pela Lei de n. 439, de 1906.

Com a nova regulamentação do ensino, por meio do Decreto n. 3191, de 1911, manteve-se a liberdade de ensino aos particulares, nos seguintes termos: “a faculdade de ensinar é ampla; a todos se reconhece o direito de exercer o magistério”, desde que o ensino fosse ministrado por pessoas “honestas e competentes”. O regulamento estabeleceu alguns critérios restritivos a essa liberdade, sendo, portanto, excetuados os sujeitos:

pronunciados por despacho definitivo; os que estiverem cumprindo pena; os mendigos; os ébrios e jogadores; todos que exerceram ou tiverem exercido na localidade profissões ilícitas ou consideradas tais na opinião pública; os condenados por crime de falsidade, furto, roubo, estelionato ou qualquer outro considerado infamante; os indiciados em qualquer dos crimes especificados nos artigos 266 *usque* 293 do código Penal; os condenados por crime contra a independência e dignidade da pátria (MINAS GERAIS, 1911, p. 259)

O Regulamento manteve as mesmas orientações quanto às condições de fechamento dos estabelecimentos particulares, acrescentando que, também, poderiam ser fechados os

estabelecimentos cujo ensino prejudicasse “a saúde mental das crianças” (MINAS GERAIS, 1911, p. 259)

A competência do Estado seria a de “animar, favorecer e auxiliar aos particulares”. O auxílio o que a regulamentação se referia seria devido ao professor particular que se destacasse em termos de aprovação de alunos e, nesse caso, seria concedida uma gratificação de cem mil réis por aluno aprovado em exame final do curso primário, a partir de “requerimento do interessado”. Para isso, deveriam ainda ser atendidas duas outras condições: a primeira, de “que o aluno [tivesse] começado e terminado o curso primário com um e mesmo professor”; e a segunda, “que [tivesse] sido aprovado em exame final do mesmo curso” (MINAS GERAIS, 1911, p. 259)

Como forma de subsídio, o Estado poderia também fornecer

aos institutos e escolas, em que as diversas matérias do curso primário forem professadas conforme os métodos e programas oficiais, gratuitamente, livros para os alunos pobres; pelo preço do custo, pago nas coletorias locais, carteiras e aparelhos didáticos (MINAS GERAIS, 1911, p. 259).

Essa medida era extensiva também às associações operárias, como se pode ver num despacho do Secretário do Interior, Delfim Moreira da Costa Ribeiro, expedido nesse mesmo ano. O pedido, encaminhado pelo inspetor regional, Sr. Francisco Álvares, fora feito pela diretoria da “União Operária”, da cidade de Curvelo. Em resposta, o Secretário do Interior condicionou o deferimento ao cumprimento de uma exigência:

trouxestes ao meu conhecimento o pedido de 25 carteiras escolares [...] a fim de mobiliar a sala da escola noturna mantida por aquela associação [...]. Tenho a declarar-vos que esses móveis poderão ser cedidos [...] pelo preço de custo, mas para tal fim, é mister provar o referido diretor que em sua escola são professadas as mesmas matérias do curso primário conforme os métodos e programas oficiais, que me informeis minuciosamente sobre esse ponto (MINAS GERAIS, 1911).

Nesse caso, em conformidade com as disposições regulamentares, para obter deferimento da solicitação o inspetor escolar deveria sindicá-la à associação para comprovar o cumprimento do programa e a utilização dos métodos estabelecidos pelo Estado.

A partir de 1920, a política da Secretaria para o financiamento aos particulares foi se complexificando e ganhando critérios mais bem definidos, e, aos estabelecimentos

foram acrescentadas algumas vantagens. De acordo com o Decreto de n. 6655, de 1924, o ensino primário poderia ser “praticado por particulares, indivíduos ou associações, ficando sujeito à fiscalização do Estado, somente no que respeita à higiene, moralidade e estatística” (MINAS GERAIS, 1924, p. 213).

No entanto, para se obter subvenção foram estabelecidos novos critérios que delimitavam ainda mais a concessão do financiamento. Segundo a Lei n. 800, a escola particular regida por normalista - moralizado, isento de moléstias contagiosas, habilitado a ministrar o programa e com trinta dias úteis de prática de ensino em um grupo escolar -, e não subvencionada por municipalidade ou associação, poderia ser subvencionada pelo Estado, caso atendessem aos demais requisitos:

existência de um prédio destinado à escola; freqüência legal de alunos não residentes dentro do perímetro de outra escola; distância não inferior a quatro km da escola pública mais próxima; observância das leis, regulamentos e programas do ensino público, verificada pela fiscalização. (MINAS GERAIS, 1920, p. 72)

Essa subvenção corresponderia a até três mil réis por mês, por aluno pobre, frequente à escola e que apresentasse “aproveitamento não inferior à média verificada nas escolas bem regidas”, chegando ao valor máximo de 50 mil réis (MINAS GERAIS, 1920, p. 72).

Segundo o regulamento de 1924, a escola fundada e devidamente registrada, mantida por particulares, municipalidade ou associação, “em qualquer ponto do Estado, onde não [existissem] escolas públicas em número suficiente para atender às necessidades da população escolar”, poderia receber auxílio pecuniário que não excedesse “à metade da dotação da escola de categoria correspondente” (MINAS GERAIS, 1924, p. 215). Mas, para ter direito ao auxílio, o estabelecimento de ensino deveria contar com o tempo de um ano, pelo menos, de funcionamento regular, apurada a freqüência legal e verificada a exata observância do regulamento. Caso o estabelecimento particular de ensino primário, devidamente registrado, e atendendo à exigência de tempo de funcionamento, não contasse com subvenção municipal, o Estado poderia conceder-lhe subsídio “correspondente à metade dos vencimentos relativos às escolas rurais, desde que [ministrassem] instrução gratuita a dez alunos pobres, pelo menos”. Ao professor particular, postulante ao subsídio, o regulamento abolira a exigência de ser normalista,

bastando que demonstrasse, “em exame de suficiência perante pessoa idônea, a juízo do governo, estar habilitado a ministrar o ensino pelo programa das escolas rurais” (MINAS GERAIS, 1924, p. 216).

Quanto ao subsídio material, o regulamento previa duas situações: aos estabelecimentos criados e mantidos por particulares, municipalidade ou associações, e subsidiados pelo Estado, poderia ser fornecido material didático para os alunos pobres; e para os “particulares, subvencionados apenas pelo Estado”, seriam fornecidos apenas os livros. (MINAS GERAIS, 1924, p. 217) O regulamento não explicitava se estava se referindo aos livros didáticos ou aos de livros de escrituração escolar, mas ao que tudo indica, estaria se referindo aos primeiros.

A despeito de serem ou não subsidiados, o Governo do Estado estabeleceu, a partir de 1924, que a todos os estabelecimentos de ensino primário particular seriam fornecidos exemplares do regulamento vigente, “além dos programas e dos hinos adotados nas escolas públicas, e fórmulas impressas para os boletins e mapas do movimento escolar”. Já aos professores das escolas particulares e municipais, seria concedida assinatura gratuita do órgão oficial do Estado, o jornal “Minas Gerais” (MINAS GERAIS, 1924, p. 217). Essas medidas podem ser entendidas como parte de um processo de tentativa de padronização do ensino primário em Minas Gerais.

Como visto, o Estado de Minas Gerais, mantinha uma política, embora carente de regulamentação permanente, de subvencionar e auxiliar aos particulares, às associações de caridade, associações operárias, estabelecimentos de ensino; além de professores particulares que se dedicassem a atender aos “laboriosos obreiros”, ou à “pobreza envergonhada” ou, bem ainda, “às classes desprotegidas da sorte”. Essa política poderia se materializar na forma de auxílio pecuniário ou de materialidade; no caso dos estabelecimentos de ensino, na forma de utensílios, materiais didáticos, livros didáticos e escriturários, além de carteiras, quadros, etc. Diante de tal especificidade, os pedidos de materialidade eram encaminhados à Secretária do Interior por intermédio dos inspetores escolares que tinham como função, dentre outras, fiscalizar os estabelecimentos subvencionados, indicar quais estariam em condições de sê-lo ou de perdê-la. Sobre essa questão, trataremos em seguida.

7.3 A produção material das escolas noturnas

A tão proclamada modernização da educação, que impregnou os discursos da elite política e intelectual brasileira no final do século XIX, como condição *sine qua non* para o ingresso do Brasil no rol dos países cultos e civilizados exigia mais do que palavras. Era preciso reinventar a escola pública e apagar as marcas do ensino retrógrado, herdado dos tempos imperiais, o que representaria, nas palavras de Souza (1998, p. 21), “novas finalidades, outra concepção educacional e outra organização do ensino”, mais racionalizado e padronizado, adequando-se às necessidades de difusão da escola elementar e de escolarização em massa. Isso exigia um novo modelo de ensino que correspondesse às inovações científicas e, para efetivar tal modelo, era preciso superar a carência de espaço, de materiais didáticos, de mobílias, de livros, manuais, compêndios e também de professores comprometidos e competentes; problemas que faziam parte da própria história de institucionalização da escola popular no país, e que não era novidade em Minas.

Em muitos discursos, os inspetores escolares, os Secretários do Interior e os governantes mineiros já reconheciam essa precariedade e admitiam a necessidade de se realizar as melhorias preconizadas pela moderna pedagogia, como se pode ver nas palavras do presidente Bias Fortes, ao Congresso Mineiro: “torna-se preciso [...] que doteis o Poder Executivo de recursos para a construção de casas onde funcionem as escolas de instrução primária, e para aquisição do material preciso para melhor difusão do ensino, de acordo com os modernos preceitos pedagógicos”. Os melhoramentos, reconhece, viriam aos poucos:

com os escassos recursos que têm sido votados nos orçamentos de anos anteriores, para a aquisição de mobília e material escolar para as escolas primárias do Estado, quase todas as cadeiras existentes nas cidades têm sido dotadas com este melhoramento na proporção da verba orçamentária. (BIAS FORTES, 1898, p. 13-14)

A questão da materialidade da escola esteve sempre presente nos discursos dos Secretários do Interior do Estado, ao lado da questão docente, ora como justificação das mudanças ora como impedimento das mesmas. Em 1906, apareceu como uma das necessidades prementes da reforma, conforme expressou Delfim Moreira da Costa

Ribeiro: “organizar pedagogicamente a escola pública dotando-a de prédio próprio e material escolar adequado ao ensino intuitivo” (RIBEIRO, 1906, p. 107). Entretanto, para alcançar os resultados previstos com a criação e expansão dos grupos escolares no Estado, anos depois, o Secretário admitia a insuficiência dos recursos que a essa iniciativa eram destinados:

Com tão notável desenvolvimento que vai tendo a instrução primária, principalmente quanto à difusão dos grupos, que, por sua organização especial, exigem mais cuidados da administração e acarretam maiores despesas, vai-se tornando cada vez mais insuficiente, não só a verba destinada à construção, reconstrução e consertos de prédios escolares, como a de fornecimento de livros, carteiras e material escolar (RIBEIRO, 1912, p. 55).

Na avaliação do ano seguinte, apesar de permanecem as dificuldades relativas ao orçamento, o Secretário reconheceu que a situação do ensino estava melhorando na maior parte das escolas mineiras:

Tudo vai se transformando e hoje podemos afirmar que as casas escolares sóbrias, simples, higiênicas e mobiliadas se espalham por toda a parte, que as classes estão se enchendo de matriculados, os professores sentem-se estimulados, a frequência é animadora nos grupos e escolas isoladas e a inspeção técnica e regular do ensino está produzindo os mais salutareos efeitos.

Há somente uma dificuldade opressiva – é a exigüidade da dotação orçamentária – para fazer maior movimento, atender as condições atuais dos docentes, que são mal remunerados, e as solicitações razoáveis e patrióticas das populações rurais que reclamam o prédio escolar, a escola, a mobilidade e o material escolar.

A Secretaria do Interior precisa desenvolver a sua ação dentro da órbita orçamentária e luta com sérias dificuldades para deferir todas as rogativas das populações, ansiosas pela escola e pelo ensino.

Essas rogativas vão muito além dos recursos orçamentários votados pelo Congresso e terão de ser satisfeita, não com tanta presteza como é o desejo geral, mais devagar, anualmente, sem precipitação (RIBEIRO, 1913, p. 33).

Diante do encaminhamento político das reformas mineiras, primeiro seriam atendidos os grupos escolares, em seguida as escolas das regiões mais densamente povoadas e, por fim, as distantes escolas isoladas das zonas rurais. Essas seriam atendidas “mais devagar e sem precipitação”. As dificuldades na aquisição do mobiliário para todas as escolas, levando à preferência das melhores situadas em detrimento das escolas do interior e das escolas que funcionavam em prédios particulares, se justificavam também pelo fato de que boa parte do mobiliário era importada. Assim, não era de causar estranheza que nem

todas as escolas estivessem devidamente providas, como comentou o Secretário Delfim Moreira:

Não é para admirar que não estejam ainda providas de carteiras todas as escolas primárias do Estado. Várias são as causas desse fato. A secretaria, vendo-se obrigada a restringir as suas operações às verbas orçamentárias, que, mesmo aplicadas com parcimônia, são às vezes excedidas, não poderia absolutamente importar de uma só vez o mobiliário preciso para todas as escolas existentes no Estado ou adquiri-lo em várias em várias fábricas do país, ao mesmo tempo. Além disso, funcionando uma parte dessas escolas em prédios particulares, alugados pelos professores, muitos dos quais não têm as necessárias condições de higiene e mesmo de segurança, é óbvio que seria contraproducente colocar-se neles mobiliário caro, que se estragaria em breve (RIBEIRO, 1913, p. 46).

Somam-se a essas questões, as circunstâncias impostas pelas condições de precariedade de comunicação no Estado, conforme reconheceu o Secretário:

Finalmente, dificuldade ainda maior é a dos meios de transporte, pois ainda não está devidamente servida de estradas de ferro e de rodam grande porção do território mineiro, acarretando despesas colossais a expedições de objetos às escolas, além da considerável demora por caminhos quase intransitáveis em certas épocas (RIBEIRO, 1913, p. 46).

Nesse sentido, ao se discutir sobre as condições materiais das escolas mineiras, nas décadas que inauguram a República, torna-se indispensável refletir também sobre o espaço geográfico e as suas implicações no projeto reformador republicano. Vencer as condições de precariedade das escolas implicava também em superar as dificuldades impostas pelo próprio meio natural; nesse caso, o progresso do ensino caminharia *pari passu* ao progresso e desenvolvimento do Estado mineiro, como admitiu o Secretário do Interior, Américo Lopes, em 1915:

De tempo a esta parte, a solução do problema da disseminação da instrução primária por todos os recantos de nosso território tem desafiado os esforços das administrações, que o tem colocado em paralelo com as questões econômicas e financeiras, de tal modo se convenceram da sua capital importância, como factor necessário desse aperfeiçoamento que constitui objeto de nossas melhores aspirações (LOPES, 1915, p. 73).

Assim, para a disseminação da instrução primária e para o processo de reinvenção da escola era preciso mudar, reformar, inovar, para formar o cidadão e o trabalhador virtuoso, obediente e respeitador das hierarquias sociais. Porém, a carência de materiais, de espaço adequado e de condições dignas de funcionamento dificultava a tão desejada modernização da educação. A situação das escolas noturnas mineiras não diferia das condições em que se encontrava o ensino diurno nas mais variadas regiões do Estado.

Precariedade ou falta de material didático, inadequação das salas de aula, incompetência dos professores, também faziam parte dos relatos dos inspetores escolares, assim como alguns raros elogios.

A despeito do argumento do *déficit* orçamentário e das condições naturais do Estado, as reformas do ensino deveriam ser viabilizadas, principalmente nos aspectos relativos à materialidade escolar. Nesse sentido, como parte da política educacional, o governo mineiro determinou o fornecimento de materiais às escolas oficiais, podendo esse fornecimento também constituir subsídio indireto às escolas particulares. Seriam fornecidos o mobiliário, os materiais didáticos, bem como os livros necessários à organização administrativa da escola, tais como ponto diário, atas de exames, expediente e outros que se fizessem necessários. Aos alunos pobres, seriam fornecidos livros didáticos, e, conforme previsto na Lei n. 41, de 1892, os livros seriam de propriedade da escola. Aos professores seriam enviados os materiais básicos, necessários ao desenvolvimento da aula, tais como pena, papel, lápis e tinta. Essas medidas foram mantidas também em 1906, e em 1911 a legislação ampliou a listagem do que considerou aparelhos indispensáveis ao ensino, compreendendo, desde bandeira nacional, globo terrestre, mapas, contador mecânico, sólidos e aparelhos para o ensino de geometria e para a execução de trabalhos manuais, além dos indispensáveis ao ensino intuitivo das noções e princípios de física e química.

A legislação também estabeleceu que as escolas deveriam compor um pequeno museu ou coleção de história natural, além de herbários, coleção de minerais, fósseis, etc. À biblioteca seriam remetidos dicionários, gramáticas, atlas e compêndios de pedagogia, zoologia, mineralogia, etc. Como material de consumo, a legislação previa a remessa a cada ano, após as férias, de pena, tinta, lápis, giz branco e de cor, ardósia, livro de leitura dos alunos e de escrituração, além de desinfetante. Aos grupos escolares seriam enviados ainda, os seguintes materiais permanentes: limpa-pés; relógio de parede; sofá, secretária e cadeiras; porta-chapéus; porta guarda-chuva; estantes (MINAS GERAIS, 1911, p.218-220).

Nos anos de 1920, a legislação já reconhecia que os prédios eram indispensáveis ao funcionamento de qualquer escola, podendo ser construídos pelo Estado, municipalidades ou particulares. Quanto ao aparelhamento, além dos materiais citados

anteriormente, faziam parte da listagem: talhas com filtro, utensílios de limpeza e higiene e cabides numerados para os alunos. Os livros, utilizados pelos alunos do 2º ao 4º ano, deveriam ter duração mínima de dois anos. Para fazer jus ao recebimento do material, a orientação era a de que fosse feito requerimento, encaminhado à Secretaria do Interior. Todo o aparelhamento escolar sob custódia do professor ou diretor deveria ser inventariado, para efeito de controle do governo (MINAS GERAIS, 1920, p. 268-271).

Apesar de determinado na legislação, o atendimento às escolas seria feito mediante disponibilidade de verbas ou de material, seguindo o curso do desenvolvimento da instrução primária no Estado, ou seja, primeiro seriam atendidos os grupos escolares e escolas situadas nas regiões mais densamente povoadas e de fácil acesso, em seguida às escolas mais distantes, tendo sempre preferência aquelas que funcionassem em espaço próprio.

Nos relatos dos inspetores escolares é possível perceber que as escolas noturnas mineiras funcionavam, muitas vezes, em condições de precariedade, tanto no que se refere aos materiais didáticos, quanto aos espaços físicos que ocupavam. Mas, ao mesmo tempo, as correspondências encaminhadas à Secretaria do Interior também nos permitem vislumbrar um movimento de reivindicação e de tentativas de superar as condições adversas enfrentadas pelas escolas mineiras, ao longo da Primeira República.

Fruto de iniciativas privadas e públicas, estaduais e municipais, as aulas noturnas aconteciam nas sedes das associações e ligas operárias, nas fábricas, nas casas de particulares, nos prédios cedidos pelas municipalidades e, em 1917, até mesmo nas dependências de um grupo escolar. Mas, no geral, ao longo da Primeira República, as aulas noturnas funcionavam nas escolas isoladas, ou ocupando as dependências de grupos escolares diurnos, já que, o primeiro grupo escolar noturno mineiro data de 1917, o segundo, de 1926, e o terceiro, de 1933.

Os relatos dos inspetores servem para nos mostrar em quais circunstâncias essas aulas eram ministradas, como no caso da escola noturna masculina de Paracatu, regida pelo professor Bernardo C. de Mello Franco, visitada em abril de 1901, pelo inspetor Francisco Jaques. O inspetor mostrava-se bastante animado com os resultados da escola,

visto que havia sido instalada há apenas dois meses e contava com boa frequência. Ao falar de suas condições gerais assim as explicitou:

seu movimento, que já é animador; já se acham matriculados 33 alunos dos quais estavam presentes à aula 15. O dito professor mostrou habilidade no magistério. Não tem ainda bem regularizada sua escrituração. A sala de aula é algum tanto acanhada e a mobília escassa. Os compêndios adotados e o método de ensino são bons, segundo verifiquei por ocasião de assistir as lições (JAQUES, 1901).

Apesar de lacônico, deixa a entender que a sala de aula era “acanhada” e que havia pouca mobília. Situação diferente foi encontrada pelo inspetor Luiz Ernesto Cerqueira, na escola noturna de Ponte Nova, sobre a qual relatou: “Funciona esta escola em uma sala do grupo escolar, suficientemente arejada e iluminada. Assistindo às lições, notei que o Sr. Professor procura, tanto quanto possível, observar o vigente método de ensino” (CERQUEIRA, 1915).

Situação boa, e rara, fora constatada pelo inspetor ao visitar a escola noturna de São João Del Rey. Conforme observação do inspetor, a escola tinha sido criada em 1885, pela Câmara Municipal, com a denominação Escola Noturna Municipal e “mais tarde, sob o governo do Dr. Bias Fortes, ficou sendo denominada Escola Noturna Municipal Dr. Bias Fortes”. A escola, por ocasião da visita, em 1901, era regida pelo professor do sexo masculino e normalista Guilherme José de Oliveira Barreto que, conforme pode-se constatar no relatório, também lecionava pela manhã, e percebia um ordenado de um conto de réis. O inspetor Albino Alves Filho parecia encantado com as condições ali encontradas e, pela riqueza de detalhes, vale reproduzir o longo trecho de seu relatório:

Mobília: Consta de seis carteiras de 2, 10 de comprimento e de dez bancos toscos, feios, antipedagógicos, mas de bom uso, *de propriedade do professor*.
Utensílios: Constan de dois belos quadros a óleo de altura de um metro, um representando um pescador de Nápoles, acendendo o cachimbo em uma noite escura, à beira do mar; outro, uma criada Napolitana entrando em um quarto com uma vela acesa na mão. Um outro quadro representando uma elegante figura de mulher, em êxtase, à beira-mar. Existem mais de seis quadros também a óleo, representando, um, belo crepúsculo, outros, uma Bahia em Nápoles na gruta azul, tendo ao fundo o Vesúvio; o berço de Joana D’arc (?); a Bahia de Mozeeli; e um estudo de cachoeira.

Nos portais, seis peauhas (?) distribuídas com gosto e simetria, sustentam seis jarrões com flores artificiais. Vários mosquiteiros de papel defendem das moscas estes objetos e o teto e a parede da sala.

Existem mais dois estrados, sustentando uma mesa secretária, um relógio de parede, um contador mecânico, um quadro negro, uma estante com livros de instrução secundária de uso do professor, vários sólidos de geometria para

estudo prático feito em cartão, dois mapas murais representando um o planisfério (já estragado) e o outro a América do Sul. *Todos estes utensílios são de propriedade do professor.*

De propriedade do Governo existem: uma coleção do museu escolar de Meneses Vieira e um mapa mural da América do Sul (ALVES FILHO, 1901). (grifos nossos).

A descrição do inspetor não deixa dúvidas quanto ao zelo com que ali se ministrava o ensino. Porém, como destacou o inspetor, “todos os quadros a óleo acima mencionados são devidos ao pincel do professor”, assim como os materiais didáticos para o ensino intuitivo. Com relação à escrituração, constatou que também estava em ordem, com “os três livros legalizados pelo presidente da Câmara e que o professor seguia as normas prescritas pelo regulamento”. A escola apresentava, no momento, “49 alunos matriculados, da maior parte, homens feitos”, ou seja, adultos que, segundo as informações, adquiriam os próprios livros didáticos, que não eram fornecidos pela Câmara.

Apesar da boa impressão que a escola havia causado ao inspetor, somente uma coisa o havia incomodado e para a qual sugeriu providências ao Secretário, tendo em vista que destoava da ornamentação tão bem curada:

O estado material da escola é muito bom. É raro encontrar-se no Estado uma escola que ofereça ao visitante tão bela ornamentação, feita com gosto e cuidado, a par de perfeita regularidade na disposição da mobília – o que altamente prova o zelo e capricho por parte do professor.

Possuindo esta escola (particular) prédio próprio e em boa condição e tendo a sua frente tão cuidadoso professor, era justo que o Governo a dotasse de mobília em relação com a ornamentação da sala (ALVES FILHO, 1901).

Somente a mobília, descrita como “bancos feios, antipedagógicos”, precisava da intervenção do Estado para completar o cenário de tanta beleza, descrito pelo inspetor. Tamanho zelo, entretanto, não decorria do fato de ser noturna a escola, pois ela funcionava na mesma sala da Escola João dos Santos, do sexo masculino, que era a escola diurna do citado professor que, provavelmente, nas horas vagas dedicava-se à pintura de quadros.

Mas, nem todas as escolas ofereciam esse belo espetáculo aos olhos dos inspetores, como nos mostra o inspetor regional, Lindolpho Gomes, ao visitar a escola de Água Limpa, município de Juiz de Fora, em 1917. Sobre essa, declarou:

A escola está instalada num salão imprestável, sem forro, sem vidraças, tendo ao centro uma grande “catadeira” de café, que impossibilita a livre movimentação da discência, e, portanto, a disciplina e boa ordem dos trabalhos, mas não havia outra sala na localidade (GOMES, 1917).

Noutra situação, apesar de funcionar nas dependências do grupo escolar de Ponte Nova, a escola noturna, regida pelo professor Joaquim Campos de Miranda, “estava provida de material didático quase insuficiente à boa marcha dos trabalhos”, conforme ressaltou o inspetor Antônio Orsini, em 1913. A escola noturna da Fábrica de Tecidos Cachoeira, regida pelo professor Avelino César, também foi alvo de críticas por parte do inspetor Albino Alves Filho, em 1901. Mas, nesse caso, embora a casa oferecesse condições de higiene, não havia nenhum utensílio e tampouco escrituração. A situação não diferia muito do que o mesmo inspetor constatou na escola da Fábrica do Cedro, em 1900. Sobre essa, o inspetor relatou:

A escola [...] é regida pelo Dr. Francisco Clorival Gentil Horta. A sala e mobília são muito ruins. Não existem utensílios, exceto uma grande palmatória que vi dependurada na parede. [...] Não há livros de escrituração. O professor rege a escola há dez meses e pelo que pude observar é incompetentíssimo (ALVES, FILHO, 1900).

A observação do inspetor acerca da palmatória é relevante tendo em vista que o Regulamento de 1900 determinou que não fossem mais aplicadas aos alunos “penas degradantes e castigos físicos, mesmo que fossem estes reclamados ou autorizados pelos responsáveis”, sob pena do professor ser suspenso das aulas ou pagar multas (MINAS GERAIS, 1900, p. 58). Mas, a sua presença naquele espaço também poderia ter um significado simbólico, pois a palmatória “representava, corporificava, simbolizava o poder do professor, o poder da escola, o poder da ameaça e da dor na tarefa de tornar instruídos” e dóceis aqueles meninos operários (GALVÃO, 1998, p. 136). Nesse caso, a simples presença do instrumento poderia estar cumprindo um papel disciplinador no ensino dos pequenos operários que ali estudavam, no sentido discutido por Foucault (1987), não como forma de punir por algo que se fez, mas sim, por algo que se poderia vir a fazer, enquanto virtualidade.

Situação crítica havia sido vivenciada pelo professor da escola noturna de Juiz de Fora, José Agostinho Mattos. O caso fora tratado com a Secretaria diretamente pelo professor, diante da morosidade da apresentação de uma solução por parte do inspetor. Em ofício, datado de abril de 1912, o professor cientificou ao Secretário do Interior que o prédio

onde lecionava e, também, morava com a sua família, estava carecendo urgente de alguns reparos no telhado. Solicitando providências, informou que não encontrava outro local e os aluguéis das casas na região eram caros, em torno de 120\$ a 150\$000, por mês, “não dando os seus minguados vencimentos margem para pagar tão elevados preços”. Em vista disso, solicitou à Secretaria que lhe pagasse o aluguel de uma casa - por volta de três a quatro meses, enquanto o prédio fosse restaurado -, para onde removeria toda a mobília, “às suas próprias custas” para “não haver um só dia de interrupção das aulas”, o que seria “de inteira justiça” (MATTOS, 1912).

Segundo o professor, ele havia solicitado, em dezembro do ano anterior, ao engenheiro do Estado, Sr. Burnier, que fizesse uma avaliação das condições do prédio, mas a visita ficou somente na promessa. O professor procurou, segundo seu relato, o “empreiteiro, Sr. Panteleoni, e depois a um outro, e ambos eles tendo me prometido a mesma coisa, apenas me fizeram esperar até agora, sem me fornecerem o orçamento pedido”. Continuando seu relato, informou que o inspetor municipal, Sr. Lustrosa, engenheiro da Câmara, foi examinar o prédio e fazer uma vistoria minuciosa, findo a qual ele declarou estar o prédio em ruínas, “por defeito das tesouras assentes sobre as paredes, forçando-as para os lados de fora, de modo que estão sujeitas a cair, a qualquer momento” (*Ibidem*, 1912). A situação era tão grave que a Secretaria transferiu as aulas noturnas para as dependências do grupo escolar da cidade de Juiz de Fora, e o prédio, de dois andares, foi logo demolido.

Essa situação remete a outra demanda bastante comum por parte das escolas noturnas, que dizia respeito ao espaço para funcionamento das aulas. Muitas aulas funcionavam nas dependências de grupos escolares e contavam com as restrições estabelecidas pelos diretores quanto ao uso de material ou do próprio espaço, como ocorreu com o professor Maximiliano de Oliveira, da escola noturna de Mariano Procópio, em Juiz de Fora, em 1913. Chama a atenção, dentre outras coisas, as condições estabelecidas, principalmente as rigorosas recomendações quanto ao uso dos espaços cedidos:

Comunico-vos que o Sr. Secretário do Interior, tomando conhecimento do vosso ofício de 27 de julho próximo passado, resolveu consentir que a escola sob vossa regência seja instalada e funcione no prédio, e vos recomenda todo o zelo possível como os objetos do estabelecimento, o maior cuidado por parte dos alunos com a higiene e asseio do salão, bem como com o mobiliário, de vez que a diretora do estabelecimento esmera-se em trazer o

prédio e os objetos escolares no mais rigoroso asseio e meticulosa ordem (MINAS GERAIS, 1913, p. 87).

Outro ofício, encaminhado pela diretora da citada escola ao Secretário, deixa a entender que ela não somente havia sido consultada previamente, como dependeu somente dela a resposta ao pedido do professor, bem como dela procederam as recomendações relativas ao uso do espaço:

Sra. Francisca Lopes, diretora do G.E. de Mariano Procópio.
Comunico-vos que o Sr. Secretário do Interior tomando conhecimento de um ofício a ele dirigido pelo Sr. Alfredo Maximiliano de Oliveira, professor da escola noturna dessa localidade, bem como da resposta que deste a esta Secretaria, em 05 do corrente, resolveu consentir se instalasse no prédio do grupo sob vossa direção a referida escola.
O inconveniente que apontastes, e que entende como o asseio e a ordem do grupo, naturalmente desaparecerá, visto que recomendado ao professor o máximo zelo com o salão de aulas e os objetos escolares, não só de sua parte como da parte dos seus alunos (MINAS GERAIS, 1913, p. 87).

Situação bem semelhante ocorreu com o pedido do Sr. Joaquim Campos de Miranda, professor da escola noturna de Ponte Nova, no mesmo ano. O pedido fora submetido ao diretor da escola:

Sr. diretor do G.E. de Ponte Nova.
Devendo ser brevemente instalada, nessa cidade, a escola noturna, sob a regência do professor Joaquim Campos de Miranda, peço-vos que ponhais à disposição do mesmo uma das salas de aulas do estabelecimento que dirigis, com o respectivo mobiliário facilitando-se assim ao referido professor os meios de ensino a exemplo do que acontece em outras localidades servidas por grupos e escolas noturnas (MINAS GERAIS, 1913, p. 91).

E depois comunicado ao professor:

Sr. Joaquim Campos de Miranda, professor da escola noturna de Ponte Nova.
Julgando de conveniência que a escola noturna dessa cidade, sob vossa direção, se instale no prédio do grupo local, oficiei, nesta data, ao respectivo diretor, pedindo-lhe ceder-vos uma das salas de aulas, com os objetos de ensino e mobiliário, sendo-vos assim mais fácil iniciar brevemente o vosso exercício. Fica por esse motivo, prejudicado o pedido de mobiliário e material escolar que fizestes a esta secretaria, salvo algum de que não disponha o grupo, então, deveis reclamar (MINAS GERAIS, 1913, p. 91).

Esse mesmo problema fez parte do cotidiano do Grupo Escolar Assis das Chagas, que funcionou durante os cinquenta anos de sua existência nas dependências de outros grupos, na Capital, desde a sua gênese. A partir das aulas do Curso Noturno feminino, que funcionou no período de 1913 a 1917, nas dependências do 3º Grupo Escolar que, por sua vez, também dividia o mesmo espaço com o 2º Grupo, os problemas foram

constantes e envolviam uma disputa de poder entre as duas diretoras a quem cabia, dentre outras funções, exercer o controle e manter uma boa reputação para o grupo sob seus cuidados.

Nesse caso, acusavam as diretoras a ausência de um espaço e, por conseguinte, de um lugar para o bom funcionamento dos grupos. Espaço que comunicava à sociedade o emprego que dele se fazia e carregava em si as marcas de uma possível má administração, afetando algo que era caro às diretoras responsáveis pelo perfeito funcionamento dos grupos, pois era a diretora “a alma” dos grupos escolares (FARIA FILHO, 2000, p. 95). Os grupos escolares deveriam ocupar não somente os melhores prédios como também as regiões mais centrais da cidade, evidenciando, com isso, “a centralidade que o lugar da educação escolar deveria representar no interior da cidade, como projeção política da ordem social que se queria impor ao conjunto da população, particularmente aos mais pobres” (FARIA FILHO, 2000, p. 42). A disposição e a localização do edifício escolar, segundo Viñao Frago evidenciam, na relação entre urbanismo e educação, a tentativa de se “levar para a prática, em termos concretos, os projetos mais ou menos utópicos de reforma social ou de criação de uma nova sociedade” (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 85).

O grupo escolar onde funcionavam os três grupos da Capital apresentava-se como um dos símbolos da modernidade republicana, mas, para os alunos do curso noturno, a sua ocupação não correspondia ao simbolismo ali representado, ou talvez, estivesse coerente com o lugar social a que correspondia a educação dos operários mineiros, visto que para eles essa ocupação poderia ser bastante constrangedora, pois, embora acampados num “palácio”, ocupavam, na verdade, as salas de aula localizadas no porão do prédio apresentado na FIG. 20.



FIGURA 20 - Fachada do edifício do Grupo Escolar Olegário Maciel - prédio onde funcionou o G. E. Assis das Chagas, na Capital, no período de 1917-1967⁶.

Fonte: Arquivo Público Mineiro (MM-065)

Além da visibilidade dos grupos, via arquitetura escolar, outra forma de dar visibilidade a esses se relacionava ao *status* adquirido junto à população. Essa era uma das principais preocupações das diretoras dos grupos escolares, responsáveis pelo sucesso ou fracasso dessa nova instituição. Para a diretora Anna Cintra de Carvalho, o fato de duas pessoas atuarem no mesmo lugar, com os mesmos poderes, impedia a responsabilização e o reconhecimento, por parte da sociedade, da responsável pela “desordem” no Grupo, pois:

Sejam quais forem as condições de um prédio, haverá sempre e nas coisas que pareçam mais insignificantes, o grande inconveniente de funcionarem nele duas diretoras com os mesmos poderes, porém, responsáveis indiretamente pela ordem geral do estabelecimento, porque a aparência exterior sendo de um só, o povo não pode fazer distinção da responsabilidade de cada um dos grupos distintos, interiormente, só quanto às professoras e alunos, havendo sempre alguma parte em comum (CARVALHO, 1913).

⁶ Essa fachada revela uma das possibilidades de disposição e ocupação do espaço urbano pelos grupos escolares, analisada por Viñao Frago (1998). Trata-se de um edifício urbano com fachada rente à rua, pátios internos fechados e invisíveis a partir do exterior, cujo modelo é semelhante ao adotado nos claustros europeus.

Diante dessa situação, eram recorrentes as recomendações aos alunos do noturno quanto ao cuidado que deveriam ter para não danificar o prédio e, tampouco, os poucos materiais que lhes eram disponibilizados. Na década de 1920, as relações entre o G.E. Olegário Maciel e G.E. Assis das Chagas não eram muito boas. No relatório dos trabalhos do G.E. Olegário Maciel, encaminhado à Secretaria no ano de 1925, a diretora Anna Cintra de Carvalho destacou como

Providências indispensáveis: Problema com o grupo noturno. Quanto à conservação do prédio e material escolar: 1º Mudança do grupo noturno Assis das Chagas para outro prédio. Motivos: não há tempo para se fazer rigorosa limpeza e inspeção; não há meios de se descobrir os autores dos estragos para lhes serem dadas lições de moral, e, além disso, a quem cabe a responsabilidade da conservação do material e do prédio? (CARVALHO, 1925)

A defesa de um espaço próprio para funcionamento não revela apenas um conflito de poder ou problemas administrativos ligados à materialidade da escola. A defesa desse espaço e, conseqüentemente, do tempo, revela também a necessidade de se assegurar dois elementos considerados básicos, constitutivos da atividade escolar e, bem assim, a forma de ocupação e utilização desse espaço como “lugar que se constrói”. Essa construção, do espaço como lugar, resulta de sua ocupação e de sua utilização, pois, o espaço é aquele que é projetado ou imaginado, já o lugar é o que é ocupado (VINÃO FRAGO, 1998, p. 61).

O fato de os três Grupos Escolares estarem funcionando num mesmo espaço, com alunos, professoras e diretoras ocupando o mesmo lugar contrariava a própria lógica da instituição dos símbolos da modernidade e da República, pois, conforme nos diz Viñao Frago, “a instituição escolar e o ensino só merecem esse nome quando se localizam ou se realizam num lugar específico”. E com isso, continua o autor, “quero dizer num lugar especificamente pensado, desenhado, construído e utilizado única e exclusivamente para esse fim” (1998, p. 69). A diretora Anna Cintra ao denunciar, relatar e reivindicar um lugar próprio reivindicava também o direito de assumir o espaço destinado a apenas um Grupo.

Essas situações nos permitem compreender um pouco da dinâmica de negociação para funcionamento das escolas noturnas mineiras. Também elas contavam com dificuldades no cumprimento das exigências legais, na demanda por um lugar próprio para funcionar

e, ainda, com a falta de materialidade, recorrendo, por isso aos subsídios do governo. Também nos permitem constatar que, além das escolas funcionando em fábricas, nas sedes das associações ou em espaços cedidos pelas municipalidades, havia ainda escolas noturnas funcionando em prédios de escolas diurnas, não podendo, com isso, fazer uso dos espaços e materiais disponíveis a essas escolas.

7.4. As solicitações dos professores das escolas noturnas

A mobilização dos professores das escolas noturnas também se voltava para a obtenção dos materiais necessários ao bom andamento do trabalho pedagógico, em consonância com as determinações legais, como se pode constatar no ofício encaminhado à Secretaria pelo professor Alfredo Maximiniano de Oliveira, de Juiz de Fora, em 15 de maio de 1911. Conforme rezava o Edital, publicado em abril de 1911⁷, os pedidos deveriam ser encaminhados observando as seguintes recomendações:

As escolas que ainda não possuem esses móveis podem endereçar a esta Secretaria os seus pedidos, instruídos dos seguintes esclarecimentos indispensáveis que deverão vir confirmados pela autoridade escolar local: dimensões exatas da sala, em metros (comprimento e largura), se é assoalhada, forrada e envidraçada, se o assoalho, forro e paredes estão convenientemente limpos, se não existem goteiras no telhado, se o prédio escolar está em bom estado de conservação e segurança e, finalmente, se ele é alugado ou de propriedade do professor, da Câmara Municipal, do Estado ou de quem não venha exigí-lo em qualquer eventualidade (MINAS GERAIS, 1911).

Assim, conforme determinado, o professor encaminhou o ofício contendo as informações exigidas:

Solicito de V. Exa. [...] para a aula noturna do bairro de Mariano Procópio, sob minha regência, os objetos necessários para o bom funcionamento da mesma, como sejam: carteiras, mesa, cadeiras, tela americana para servir de quadro negro e material didático como a “Primeira Leitura” de A. Joviano que não é encontrada nas livrarias da cidade.

⁷A Secretaria do Interior disponibilizava os seguintes livros para as escolas primárias, conforme estabelecido no Edital de 1911: para o 1º ano, a Primeira leitura, de Arthur Joviano ou os Primeiros exercícios de leitura de L. Gomes; para o 2º: Segundo livro de Francisco Vianna; para o 3º: As boas crianças ou Os nossos amigos; para o 4º: Contos pátrios, de O. Bilac; Páginas Infantis, de Presciliana de Almeida; Geografia, de Lentz; Chorographia, de Appollo; História Pátria, de E. Oliveira; Aritmética, de E. Werneck, e a Cultura dos Campos, de Assis Brasil, e, para consulta dos professores: História Antiga das Minas Gerais, Anuário de Minas, Língua Pátria, de Lindolpho Gomes; mapas do Brasil (Exposição) e de Júlio Pinto e a coleção da legislação escolar.

A sala em que iniciei os trabalhos é de propriedade do Culto Católico de Mariano Procópio, que cedeu-me gratuitamente, mede 7, 75 m de comprimento por 4 m de largura, tem duas janelas na frente e uma porta ao fundo, é forrada e assoalhada e, apesar de não ser numa casa nova, foi toda limpa e é a única que melhor se presta para tal fim no mencionado bairro.

Cumpre-me comunicar a V. Exa. que, satisfazendo o desejo da população iniciei os trabalhos escolares, de acordo com o Sr. Inspetor escolar municipal, achando-se matriculados 61 alunos, na totalidade adultos, que têm dada uma frequência média de 37 até hoje.

Certo de que minha resolução também merecerá a aprovação de V. Exa. aguardo a ordem e remessa do material necessário para instalação definitiva. Saúde e fraternidade. Alfredo Maximiano de Oliveira (OLIVEIRA, 1911).

De acordo com a listagem enviada à Secretaria do Interior pelo inspetor, os livros didáticos solicitados para a escola noturna foram os seguintes:

QUADRO 11

Livros didáticos solicitados ao Estado pela escola noturna de Juiz de Fora - 1911

Quantidade	Título
10	As boas crianças
10	Segundo livro de Francisco Vianna
15	Os nossos Amigos
03	Contos Pátrios de O. Bilac
03	Curso Complementar
10	Cultura dos Campos de Assis Brasil
01	Mapa da Exposição e de Júlio Pinto*
01	Geografia de Lentz
01	Corografia de Appolo
01	Língua Pátria de L. Gomes*
01	História Pátria
01	História Pátria Antiga*
01	Aritmética de E. Werneck
02	Anuarios*
01	Diário Vera Cruz

Nota: *Conforme previsto no Edital, de 22 de abril de 1911, seria fornecido apenas um exemplar para consulta do professor. Fonte: OLIVEIRA, 1911.

Como vimos, estes seriam os livros com os quais o professor iria trabalhar com os seus “61 alunos, na totalidade, adultos”. Quanto aos utensílios, foram solicitados os que se encontram listados no QUADRO 12.

QUADRO 12

Utensílios solicitados ao Estado pela escola noturna de Juiz de Fora - 1911

Quantidade	Utensílio
1	Caixa de Penas
1	Dúzia de lápis preto
1	Idem para lousa
1	Idem bicolor
1	Resma de papel
48	Canetas
2,5	Metros de tela americana

Fonte: OLIVEIRA, 1911.

Constava ainda, do ofício enviado pelo professor, uma observação do inspetor Belmiro Braga, nos seguintes termos: “E muito justo o pedido que faz o professor Alfredo Maximiano de Oliveira”. Tanto os livros quanto os utensílios constavam da disponibilidade da Secretaria, conforme divulgado no citado Edital de 1911.

Após analisar o pedido, o chefe da 7ª seção, no dia 26 de Maio de 1911, encaminhou-o ao Secretário, com as seguintes sugestões registradas ao lado de cada item:

- 1º Carteiras: poderão ser remetidas pela Recebedoria de Minas, no Rio de Janeiro, 20 carteiras, caso V. Exa. autorize.
- 2º mesa: só se V. Exa. autorizar a compra no lugar.
- 3º cadeira: idem, idem, determinando V. Exa. o número.
- 4º tela americana para quadro negro: depende de autorização de V. Exa.
- 5º material didático: pode-se remeter o constante da lista junto⁸.

O material fora despachado, conforme registro do chefe da seção:

Oficiei à Recebedoria de Minas para remeter 20 carteiras ao professor dando-lhe conhecimento desse expediente e autorizando-o a adquirir a mesa e a cadeira e avisando-o de que oportunamente será remetido o material. Dei nota ao depósito para remeter 2,50 m de tela e o material da lista. (SECRETARIA DO INTERIOR, 1911).

O material chegou à escola noturna em junho de 1911, quando o professor deu ciência à Secretaria: “Recebi, em 7 deste mês, o material didático constante nesta relação, vindo não só a tela americana como alguns livros um tanto estragados” (SECRETARIA DO INTERIOR, 1911).

Como se pode observar, a escola parecia pertencer à Câmara Municipal da cidade, mas funcionava em local cedido pela Igreja Católica, por não haver na cidade outro local indicado. O número de alunos, todos adultos, atendia às exigências legais e, como foi possível acompanhar, em um mês, o professor recebeu todo o material, mas conforme sua observação, parece que a tela e os livros não eram novos, ou sofreram danos durante o transporte. Pela quantidade de livros solicitados, parece que o professor contava, aproximadamente, com trinta alunos no primeiro e trinta no segundo ano, considerando que fez o pedido dessa quantidade de livros de leitura. No curso complementar, pareceria haver em torno de dez alunos. Essa diversidade de níveis de aprendizagem

⁸ O documento trazia escrito ao lado do pedido, em lápis de cor azul, a seguinte observação: Autorize-se a remessa das carteiras e aquisição de uma mesa simples, uma cadeira; remeter a tela e o material. 24/05/911 Assinado (ilegível). (SECRETARIA DO INTERIOR, 1911).

numa mesma classe, sob regência de um mesmo professor é uma das características que marcará a história da educação dos adultos ao longo de todo o período estudado.

A descrição do processo adotado pelo professor de Juiz de Fora serve para exemplificar como os demais professores, públicos ou particulares, interessados em obter os materiais e livros do Governo mineiro, deveriam proceder. Outros professores também fizeram uso desse expediente, como o professor particular da escola noturna de Contagem.

A solicitação de material e livros de leitura feita pelo professor particular, Antônio Sanches Baptista, e o pedido de auxílio feito pelo inspetor, ambos para a Escola Noturna Simplício Alves Pereira, nos permitem conhecer um pouco mais sobre a política de distribuição de material da Secretaria, ao mesmo tempo em que nos coloca diante de uma realidade que, provavelmente, seria compartilhada por inúmeras outras escolas, localizadas nas fazendas e zonas rurais do interior do Estado. Para conhecê-la, vale reproduzir os ofícios encaminhados à Secretaria, bem como a análise feita pelo chefe da seção responsável pelo atendimento⁹. O ofício, encaminhado pelo professor, foi o seguinte:

Escola Simplício Alves Pereira. Matta das Neves, Município de Contagem
Precisa-se para esta escola os seguintes objetos: para um quadro negro, dois metros de tela. Livros: 12 Cartilhas Analytica de Arnaldo Barreto; 15 História de Minha Terra; História do Brasil 2; papel, penas, tintas, giz, cadernos para cópia 1º. e 2º. Ano; lápis; lousa e etc; um lampião para aula noturna. [...] Matta das Neves, 13 de Setembro de 1917. Antônio Sanches Baptista, professor particular.

O inspetor, cuja escola levava o seu nome, solicitava auxílio para as despesas de manutenção da escola, nos seguintes termos:

Escola particular de frequência de 45 alunos, de sete anos a 35 anos, residentes em uma lavoura pertencentes aos Exmos. Senhores Coronéis João Gonçalves da Costa e o Sr. Major Antônio Miguel de Liqueiras, lugar denominado "Matta das Neves".
Cumpra em mãos de V. Exa. trazer as suas dificuldades para tal fim o que tão favoravelmente torna-se pelo patriotismo de nosso Glorioso Estado coberto de contentamento de receber os vossos auxílios para despesas limitadas, as quais são as seguintes:
Ordenado e despesa do professor 50\$000, 12 litros de kerozene 7\$00, uma sala em construção, despesas orçadas 600\$000; um lampião de parede 10\$000.

⁹ Os citados documentos encontram-se em SECRETARIA DO INTERIOR, 1917.

O peticionário conscrito em vossos atos de inteira justiça pede e espera favorável. Matta das Neves, 13 de Setembro de 1917. Simplício Alves Pereira, inspetor. (SECRETARIA DO INTERIOR, 1917)

Após analisar os ofícios, o chefe da 7ª seção fez os seguintes comentários:

Secretaria do Interior do Estado de Minas Gerais
Belo Horizonte, 22 de Setembro de 1917. 7ª. Seção.

O Sr. Simplício Alves Pereira, sob cuja proteção existe uma escola particular no lugar denominado “Matta das Neves”, município de Contagem, pede, neste ofício, auxílio para as despesas de manutenção da escola, sendo que o respectivo professor pede livros, etc.

O Exmo. Sr. Presidente do Estado, a quem o pedido foi endereçado, julgou conveniente que se mande algum material e também se mande examinar a escola, para ofício de receber auxílio. Quem assegurou o ofício, a rogo do protetor da escola, foi o respectivo professor, Antônio Sanches Baptista. Este vem aqui quase sempre, e leva livros de leitura. Nem é possível que esse fornecimento continue assim, nem se deve amparar a escola se ela não estiver em condições de o ter.

Parece ser o ensino ali rudimentaríssimo, a julgar-se pelo que o professor escreve. Seria melhor mandar V. Exa. o inspetor regional até lá para verificar em que condição a escola se acha, se ela enquadra no Cap. VI do Regulamento. Depois se fornecerá alguma coisa ao requerente (SECRETARIA DO INTERIOR, 1917).

Diante dessas informações pode-se afirmar que se tratava de um grupo de 45 alunos/lavradores, com idades de sete a 35 anos, cursando o primeiro e o segundo ano, numa escola noturna que, provavelmente, não atenderia aos padrões médico-higiênicos da época, visto que a sala de aula estava em construção e tinha iluminação precária que não favorecia uma boa visibilidade. A convivência intergeracional também era impressionante, pois numa mesma aula, o professor lecionava para crianças, jovens e adultos, situação bastante comum na época. Pode-se inferir que o professor não enfrentava uma situação muito fácil para desempenhar o seu papel. Além disso, parecia que o referido professor era um ‘cliente’ bastante conhecido do chefe da seção, o que pode indicar a sua persistência para a realização de seu trabalho.

Mas, pela avaliação que o chefe da seção fez (e, considerando a caligrafia do professor, constante no ofício), o professor parecia não ter as habilidades necessárias ao ofício, como destacou o inspetor: “Parece ser o ensino ali rudimentaríssimo, a julgar-se pelo que o professor escreve”. Confirmando o que havia deliberado o presidente Delfim Moreira, e diante dessas suspeitas sugeriu uma verificação *in locu* para se certificar de que a escola seria digna do provimento, conforme normas estabelecidas no Regulamento de 1911.

No despacho do chefe da 7ª seção, em 21 de novembro de 1912, podemos observar que também para a escola noturna Villa de Lagoa Dourada, regida pelo professor Antônio de P. Alves Faleiro, foram remetidos os materiais, conforme previsto no Edital de 1911, de acordo com a listagem apresentada no QUADRO 13.

QUADRO 13

Livros e materiais didáticos enviados à Escola Noturna de Villa de Lagoa Dourada – 1912

Quantidade	Discriminação
30	Cartilha Nacional de Hilário Ribeiro
30	Segundo Livro de Vianna
20	Os nossos Amigos
10	Curso Complementar
10	Contos Pátrios
10	Culturas dos Campos – Assis Brasil
1	Mapa de Minas (Viação)
1	Mapas de Minas (<i>Briguiet</i>)
1	Mapa do Brasil (exposição)
2,50	De tela americana
4	Caixas de giz
48	Lápis pretos
48	Lápis para louza
50	Cadernos quadriculados
50	Cadernos pautados
1	História Pátria
1	Geographia de Minas
1	Chorographia de Minas
1	Ponto de História
1	Ponto de Geographia
2	Caixas de pennas
40	Canetas
1	Diário de Vera Cruz
1	Escreituração mercantil
1	Anuario de Minas 909
1	Anuário de Minas 911
40	Louzas*
1	Fastos
1	Athas Sampaio
1	Resma de papel

Nota do professor: * vieram vinte.

Fonte: SECRETARIA DO INTERIOR, 1912.

A prática de fornecer materiais às escolas particulares fazia parte da política educacional do Estado, como se pode constatar por meio do ofício que a professora da 1ª cadeira da Escola Operária do sexo masculino de Guanhões, Maria Josefina da Silva, enviou ao inspetor escolar Albino Alves Filho, em 1901, atestando o recebimento dos seguintes materiais:

Cartilha Nacional de Hilário Ribeiro (06); 2º livro de leitura HR (12); 3º livro de leitura HR (10); Aritmética, 1ª de Trajano (06); Tabuada Barcker (12);

Sentimento de Thomas Brandão (04); Constituições (06); História do Brasil de Sylvio Romero (03); Sintaxe de Thomaz Brandão (01); Coleção de Caligrafia Olavo Freire (04); Vida Prática de Feliz Ferreira (01); Canetas triangulares (04); Arimética Elementar de Trajano (01) (SECRETARIA... 1901)

Noutra ocasião, o Secretário do Interior, Delfim Moreira da Costa Ribeiro, esclarecendo ao inspetor regional, Francisco Alves da Silva Campos, quanto à concessão de mobília à escola noturna privada da União Operária, da cidade de Curvelo, assim se expressou:

Em relatório que me apresentastes em fins do mês passado trouxestes ao meu conhecimento o pedido de 25 carteiras escolares, que faz à Secretaria a diretoria da “União Operária” da Cidade de Curvelo, a fim de mobiliar a sala da escola noturna mantida por aquela associação.

Tenho a declarar-vos que esses móveis poderão ser cedidos, nos termos do art. 402, letra b, do Regulamento em vigor, isto é, pelo preço de custo, mas, para tal fim, é mister provar o referido diretor que em sua escola são professadas as mesmas matérias do curso primário conforme os métodos e programas oficiais, que me informeis minuciosamente sobre esse ponto.

O pedido deverá, portanto, ser formulado em requerimento e acompanhado dos documentos exigidos pelo citado art. 402¹⁰.

Nestes termos, podereis levar à consideração do diretor da “União Operária” de Curvelo a minha resolução (RIBEIRO, 1911).

Com o mesmo procedimento, a escola do Centro Beneficente, destinada aos operários mineiros também recebeu livros e materiais didáticos do governo, adquiridos diretamente pelo mantenedor da Escola, no comércio local, conforme informou o funcionário da 7ª seção, e conforme previsto no Regulamento de 1911:

a Casa Alves, localizada na Capital, dá ciência da compra realizada em nome do Centro Beneficente das Classes Operárias, de Juiz de Fora, em 1911, dos seguintes materiais: 1º Livro de leitura, de João Kopke (20); Geografias de Lacerda (10); História do Brasil (10); 20 coleções de cadernos de escrita vertical (SECRETARIA..., 1911)

Vários foram os pedidos enviados, via ofícios, à Secretaria. Eram pedidos oriundos das escolas particulares, de fábricas, de associações. Enfim, pode-se dizer que a política de fornecimento de material às escolas noturnas era abrangente e atendia às mais variadas solicitações, como se pode ver:

Sra. Maria Júlia dos Santos, professora pública na Fábrica de Tecidos de Santa Bárbara, Diamantina. Declaro-vos, em resposta ao ofício no qual solicita a concessão de um auxílio para mandardes fazer um quadro negro para uso de vossa escola, que atualmente não é possível atender-se o vosso

¹⁰Rezava o artigo 402, do Decreto n. 3191, de 1911: aos institutos e escolas, em que as diversas matérias do curso primário forem professadas conforme os métodos e programas oficiais, o Estado fornecerá: a) gratuitamente, livros para os alunos pobres; b) pelo preço do custo, pago nas coletorias locais, carteiras e aparelhos didáticos (MINAS GERAIS, 1911, p. 260).

pedido, por escassez da verba respectiva, mas que podeis mandar procurar esse aparelho que existe sem serventia no G.E. de Diamantina, cuja diretora está autorizada a entregá-lo (MINAS GERAIS, 1912)

Sra. D. Suzana Alvarenga, professora particular de Villa Perdões. Comunico-vos que, nesta data, autorizei os Srs. Corrêa & Correa, industriaes, residentes na cidade de Juiz de Fora, a despachar para a estação local, à consignação do sr. Presidente da Câmara Municipal, 10 carteiras escolares. Essas carteiras vos são cedidas por empréstimo e deverão ser entregues à Câmara Municipal, caso desapareça a sua necessidade (MINAS GERAIS, 1913, p. 100)

Sr. Joaquim Campos de Miranda, professor da escola noturna de Ponte Nova. Comunico-vos que o Sr. Secretário do Interior, atendendo ao pedido acompanhado do vosso ofício de 02 de fevereiro passado, resolveu conceder-vos apenas autorização para adquirir 2 enceradeiras, 1 relógio de parede, 4 cofres, 1 bandeja, 2 vassouras, 1 espanador e 2 latas de creolina. Outrossim, comunico-vos que, oportunamente, serão enviados por esta Secretaria os 30 tinteiros para carteiras. Para ser efetuado o pagamento daquela despesa, deveis apresentar a esta Secretaria as respectivas contas documentadas com um atestado do inspetor escolar local provando as boas aquisições feitas. (MINAS GERAIS, 1914, p. 170).

Sr. Antônio Mourão, professor da escola noturna de Diamantina. Respondendo vosso ofício de 17 de fevereiro próximo passado, comunico-vos que o Sr. Secretário do Interior resolveu conceder-vos a autorização que solicitastes para adquirir um armário, onde sejam guardados os objetos pertencentes à escola que regeis, podendo ser despendida, por conta desta Secretaria, a importância de sessenta mil réis (60\$000) nessa aquisição. (MINAS GERAIS, 1914, p. 141).

Para o atendimento às solicitações percebe-se que havia variadas estratégias - doação, empréstimos de material, permuta, compra, etc.-, e que o Estado procurava não deixar os solicitantes sem uma solução. A concessão de subvenção às escolas particulares, municipais e às escolas de associações pode ser assim compreendida como parte integrante da política educacional mineira para a qual iniciativas dessa natureza eram imprescindíveis à difusão do ensino primário, por todo o território mineiro.

Este texto não abordou a questão do financiamento educacional relativo aos “serviços obrigatórios”, apenas aos serviços facultativos que diziam respeito à questão da subvenção destinada às instituições que se articulavam ao Estado para cumprir os princípios iluministas de derramar as luzes sobre as camadas pobres da sociedade.

Vimos que as subvenções poderiam se concretizar na forma de auxílio pecuniário ou de material para provimento das escolas para as quais poderiam ser enviados livros, para alunos e professores, livros de escrituração, objetos e utensílios escolares indispensáveis ao desenvolvimento do ensino, tais como tela para quadro, carteiras, penas, lápis e cadernos. Como forma de garantir a homogeneização das práticas e dos saberes veiculados pelas escolas subvencionadas, o Governo mineiro enviava-lhes programas e

regulamentos de ensino, cujo cumprimento constituía-se, ao lado da higiene e da moralidade, exigências para recebimento e manutenção da subvenção.

Apesar da política de provimento material das escolas noturnas, a questão do espaço e das condições físicas dos prédios escolares esteve em pauta durante todo o período investigado e, até mesmo o primeiro grupo escolar noturno enfrentou problemas relacionados à ausência de um espaço próprio para funcionamento, visto que o dividia com outras duas escolas. Quanto aos objetos mais “sofisticados”, como, por exemplo, “limpa-pés; relógio de parede; sofá, secretária e cadeiras; porta-chapéus; porta guarda-chuva”, somente eram enviados aos grupos escolares, em consonância com representação que se construiu em torno dos símbolos da modernidade republicana.

De modo geral, pode-se dizer que os livros de leitura, para os alunos pobres, foram bastante privilegiados nessa política, constando com freqüência dos pedidos encaminhados à Secretaria do Interior. Conhecer um pouco sobre esses livros pode nos ajudar também a compreender os pressupostos orientadores do processo de ensino da leitura e da escrita aos sujeitos que frequentavam as escolas noturnas mineiras.

7.5. Sobre livros, métodos de leitura e métodos de ensino na escola noturna mineira

No provimento material das escolas noturnas, o Governo enviava livros didáticos para os alunos e livros pedagógicos destinados ao estudo dos professores, desde que aprovados pelo Conselho Superior e, nesse caso, os livros seriam os mesmos para quaisquer escolas, fossem noturnas ou diurnas. A preocupação do professor com os livros tem pertinência se considerarmos, como nos esclarece Valdemarin (1998, p. 69), que eles passaram a desempenhar uma função diferente na instrução realizada segundo o método intuitivo. Nesse caso, os livros, principalmente os compêndios, deixaram de se constituir apenas como “depositários de lições a serem memorizadas” e passaram a conduzir o trabalho pedagógico do professor por conterem as prescrições para desenvolvimento de tal método. Do ponto de vista político, os livros podem ser

utilizados como instrumentos para a educação moral e doutrinação das camadas populares. Segundo Oliveira e Souza (2000, p.4),

a preocupação dos autores estava direcionada para o desenvolvimento das habilidades de leitura e para o cultivo de bons hábitos de moral, civismo e bom comportamento social, além de trazer para os livros de leitura as belezas do Brasil – uma incansável tentativa de abasileirar as obras didáticas e despertar o nacionalismo.

Apesar da importância que o livro didático adquire no projeto republicano, não muito raro os inspetores escolares e professores relatavam as dificuldades das escolas para promover o ensino de leitura em vista da dificuldade dos alunos adquirirem os livros em virtude de sua pobreza e dos preços que eram elevados. Todavia, a dificuldade de acesso aos materiais escolares já fazia parte da história da educação brasileira desde meados do século XIX. Segundo os estudiosos sobre a leitura no Brasil, a escassez de material didático nas escolas resultava da proibição lusitana de se publicar livros ou jornais, no país até 1808; conseqüentemente, poucos eram os materiais disponíveis para o ensino da leitura no país, e o que se tinha, no caso das cartilhas vinha de Portugal, não sendo, portanto, de fácil acesso à população pobre. A discussão sobre os métodos e as estratégias de ensino, baseada nas recentes descobertas científicas, em especial as descobertas da psicologia experimental, ganhou destaque nos discursos modernizadores e se tornou indispensável, especialmente, a partir da constituição dos sistemas escolares modernos de escolarização em massa da população (MACIEL, 2003).

No estudo da história da aprendizagem da leitura, Maciel (2003) destaca que os maiores debates na época foram marcados pela oposição entre os métodos tidos como inovadores, e mais modernos, e os tradicionais. Esses debates, na verdade, colocavam em cena apenas duas disputas: entre os sintéticos e os analíticos, embora ambos procurem fazer a criança compreender a existência de certa correspondência entre os símbolos da língua escrita e os sons da linguagem oral (MACIEL, 2003, p. 14).

7.5.1. Os métodos sintéticos de leitura

Como métodos sintéticos, podemos destacar o alfabético, o fônico e o silábico que

seguem a marcha que vai das partes para o todo [...] o método alfabético que toma como unidade a letra; o método fônico que toma como unidade o fonema e o método silábico que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba (FRADE, 2007, p. 1).

O alfabético, também denominado método de soletração, parece ser o mais antigo de que se tem notícia, tendo sido largamente utilizado no Brasil, no século XIX e boa parte do XX, especialmente por meio das chamadas “Cartas de ABC”, ou “Método João de Deus”, em referência ao seu criador, o poeta português que o lançou na Metrópole, em 1876, na Cartilha Maternal ou Arte da Leitura. O método de soletração, ou de João de Deus, foi divulgado no Brasil, por volta de 1880, principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo, pelo positivista, propagandista da República e professor de português da Escola Normal de São Paulo, Antônio da Silva Jardim¹¹ (MORTATTI, 2006).

Em vista da dificuldade de acesso a esses manuais, os professores produziam as suas próprias cartas para o ensino de leitura. Tem-se nesse caso, segundo Maciel, as primeiras Cartas do *a-b-c*; as Cartas de Nomes, com os nomes de todos os alunos, e as Cartas de Fora, para a leitura. Sobre essas, a autora relata que o “mestre recorria aos comerciantes ou, até mesmo, aos cartórios, onde eram comprados autos antigos que causavam pavor à meninada que sofria para decifrar as abreviaturas dos escrivães” (MACIEL, 2003, p. 12). Sobre o uso do silabário, no método de soletração, Frade (2007, p. 1-2) reconhece

em sua aplicação uma seqüência modelar: a decoração oral das letras do alfabeto e, finalmente, de letras isoladas. Em seguida a decoração de todos os casos possíveis de combinações silábicas, que eram memorizadas sem que se estabelecesse a relação entre o que era reconhecido graficamente e o que as letras representavam, ou seja, a fala.

¹¹ O método contido na Cartilha Maternal iniciava o processo de alfabetização partindo do sintético para o processo analítico. Considerado, assim, o mais moderno, segundo Silva Jardim, o método seguiria os três estados da doutrina positivista comtiana (o fictício, o metafísico e o científico). Nesse sentido, explicou Silva Jardim: “É fictícia a soletração, em que se reúnem nomes absurdos exigindo em seguida valores; transitória a silabação em que reúnem-se sílaba, isoladamente, para depois ler a palavra; definitiva a palavração, em que lê-se desde logo a palavra, partindo da mais fácil para a mais difícil, da simples para a composta. [...] como aprendemos a falar? Falando palavras; como aprendemos a ler? É claro lendo essas mesmas palavras. A palavração, pois, é o único processo racional; porque não nos ensina o alfabeto todo e, sim, por partes; porque não arbitrariamente e, sim, partindo das vogais, sons elementares e gerais, comuns, para as invogais, sons secundários e especiais, e ainda neste as das mais aproximadas d’aquelas para as mais afastadas n’uma complicação crescente e generalidade decrescente, porque finalmente torna explícito que para ler não são necessários nomes de letras e sim seus valores, por isso que estes são falados; que aqueles são sua abstração convencional” (citado por TRINDADE, 2001, p. 134).

Como estratégia de aprendizagem, as combinações silábicas eram cantadas ou memorizadas por meio de técnicas próprias. No caso do método fônico, que surgiu na Europa, em reação ao método de soletração,

começa-se ensinando a forma e o som das vogais. Depois ensinam-se as consoantes, estabelecendo entre elas relações cada vez mais complexas. Cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que, junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma seqüência que deve ser respeitada, segundo a escolha de sons mais fáceis para os mais complexos. Na organização do ensino, a ênfase na relação som/letra é o principal objetivo (FRADE, 2007, p. 2).

O seu uso no Brasil inseriu-se num movimento pedagógico que o relacionava à moderna soletração ou fônico, cujo maior “progresso se fez em nomear as letras do alfabeto mais próximas o possível da emissão sonora [...] de “efe” para “fê” [...] a principal unidade a ser analisada pelos alunos é a sílaba” (FRADE, 2007, p. 2).

A determinação oficial de sua abolição nas escolas mineiras adveio com a Reforma do Ensino Primário de 1906, em prol do método silábico. De acordo com as instruções para o ensino da leitura por meio do novo método, seria necessário que os professores prestassem bastante atenção para as modificações e novidades a serem implementadas nas escolas, conforme relata a instrução dos programas, de 1906:

Em vez de decorar sons e valores de letras, para depois formular as combinações que produzam o vocábulo, a criança começará pela palavra ao corpo de letras que a formam. Familiarizadas que estejam, pelas primeiras lições, com um certo número de palavras simples, os alunos acharão facilidade e até diversão em decompô-las para a formação de novas (MINAS GERAIS, 1906, p. 106)

Continuando as orientações, o Regulamento adverte: “Seria de grande vantagem que os Srs. professores adotassem, desde logo, este método, de preferência ao de *silabação e soletração*. Este último, deverão abolir em absoluto, por ser hoje universalmente condenado, no ensino moderno” (MINAS GERAIS, 1906, p. 106). (grifos no original). O método silábico estaria, assim, inserido nos ideais de modernidade que, juntamente, com a inovação dos grupos escolares, passariam a fazer parte da realidade educacional mineira.

Em vista das fontes localizadas e utilizadas não me é possível afirmar como se dava a circulação e a apropriação que alunos e professores da escola noturna faziam das cartilhas e livros, mas, conhecer as prescrições sobre as formas de uso e as orientações

para tal uso, bem como suas implicações na rotina organizacional dos alunos, já nos permite supor possíveis modos e formas de práticas de leituras, principalmente quando esse conhecimento é confrontado com os relatos dos inspetores escolares e professores das escolas noturnas.

A proclamação do uso de um método mais moderno pode ser vista por ocasião da visita do inspetor Albino Alves Filho à Escola Noturna Municipal Dr. Bias Fortes, em São João Del Rey, no ano de 1901. O inspetor elogiou o estado geral de organização da escola, destacando o método de ensino adotado, bem como a opção quanto ao método de ensino da leitura:

A escola se acha convenientemente organizada: os alunos são divididos em classes, sendo adotado o método simultâneo de ensino. Este é feito pelo método mais moderno – o de palavrção ou fonético, existindo as cartas de João de Deus, onde os meninos aprendem. De há muito que foi abolido o antigo método de soletração – denominado por quase todos os pedagogos - o método do absurdo, e que já é um adiantamento e provado que o professor não é rotineiro, como a quase totalidade dos que existem no Estado. Verifiquei que o professor procura ensinar pela forma expositiva, evitando, com cautela a socrática, a fim de que não haja abuso da memória (ALVES FILHO, 1901).

Vê-se que o inspetor fez questão de realçar a escolha e o uso do método que denotava a sintonia da escola noturna com as concepções científicas mais modernas do momento e, mais, evidenciava o esforço do professor em buscar as inovações, distinguindo-o dos demais professores do Estado. Destacou, ainda, um provável esforço do professor em evitar o uso excessivo da memória, embora a base metodológica para esse ensino fosse mnemônica e, em relação ao tipo de leitura requerida aos alunos, os métodos sintéticos privilegiavam a leitura oral, principalmente, durante os exercícios de soletração (MACIEL, 2003).

Dos livros que adotavam o método sintético de leitura, e que estiveram presentes nas escolas noturnas mineiras, podem-se destacar a Cartilha Nacional, de Hilário Ribeiro de Andrada e Silva¹² e a Cartilha da Infância, de Thomaz Paulo do Bom Sucesso

¹²Segundo Trindade (2001, p. 192-195), Hilário Ribeiro (1847-1886) era gaúcho e conhecido nacionalmente desde o período imperial, por sua produção didática. Estudou com o próprio pai, foi professor público de desenho, escritor didático e poeta, dramaturgo e biógrafo. Seus compêndios foram adotados na Corte e em várias províncias brasileiras, dentre as quais, Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Pernambuco. Há notícias de sua utilização até por volta dos anos de 1930.

Galhardo¹³, ambas produzidas na década de 1880, sendo essa última utilizada nas escolas brasileiras até por volta dos anos de 1980, segundo Frade (2007). Na Cartilha da Infância,

aparecem três tipos de estrutura: a primeira apresenta a letra e suas famílias silábicas que são mostradas em diferentes ordens a cada linha: ba, be, bi, bo, bu na primeira; bu, be, bo, ba, bi na segunda e assim por diante; a segunda apresenta palavras com sílabas separadas por hifens e a terceira, denominada “exercícios” é formada por um conjunto de pequenas frases ou textos, cujas palavras também são separadas por hifens (FRADE, 2007, p. 3).

Na justificativa do autor, para a escolha da estruturação do seu método, considerado por ele como um meio-termo entre os modernos pode-se perceber como a disputa entre eles se apresentava de forma acirrada:

dos três métodos de ensino da leitura, antigo ou da soletração, moderno ou da silabação, e moderníssimo ou da palavração, escolhemos o meio termo, sobre cujas bases foi escrito o presente sistema. Razão tivemos para esta preferência. O método antigo é o método do absurdo (GALHARDO, 1939, p. 5, citado por SANTOS, 2007, p. 336).

O método de Hilário Ribeiro fora utilizado pela primeira vez, segundo Trindade (2001, p. 311) nas suas aulas no Imperial Lyceu de Artes e Ofícios, no município da Corte, por volta de 1885¹⁴. Os alunos alfabetizados por esse método teriam alcançado o nível da “leitura corrente”, ao final de 32 lições, o que corresponderia “à capacidade de enunciar um trecho de leitura sem hesitações, ou seja, fluentemente”. Esse nível se localizava entre o de “leitura inicial”, no qual os alunos se preocupariam “em conhecer a forma, o nome e os valores das letras, associando-as a sílabas e palavras”; e o de “leitura expressiva”, que “envolveria um maior domínio da compreensão do texto lido”. No caso desse método, adotado por Hilário Ribeiro,

as palavras aparecem inteiras. O princípio silábico pode ser apreendido pela marcação gráfica (cores ou hachuras) diferente para cada componente silábico de uma lista ampla de palavras. [...] aparecem todas as palavras e casos de sílabas com a letra estudada, como “ouvía, vivía, uivava, ouviu” [...] sem distinção de mais fáceis e mais difíceis do ponto de vista da canonicidade e do número de sílabas da palavra (FRADE, 2007, p. 3).

¹³ Thomaz Galhardo (1855-1904) era paulista de Ubatuba; foi aluno da primeira turma da Escola Normal de São Paulo, foi promotor público, professor e secretário-geral da Instrução Pública de São Paulo. Publicou também o Segundo e Terceiro Livros de Leitura.

¹⁴ O sucesso da obra de Hilário Ribeiro pode ser constatado pelas várias edições: em 1887, foi a nona edição; em 1919, a 204ª edição; por fim, em 1959, foi a 246ª edição.

Em síntese, pode-se dizer que nos métodos sintéticos, seja de soletração, silábico ou fônico, a aprendizagem da leitura dirige-se das partes para o todo, exigindo-se que o aluno memorize o alfabeto para depois, unindo as letras, formar as palavras e, com a união dessas formar as frases.

7.5.2. Os métodos analíticos de leitura

No segundo grupo dos métodos estão os analíticos que, basicamente, procuram colocar o aluno diante da complexidade da linguagem escrita, partindo de sentenças ou de textos, ou seja,

partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração [...] supõem que baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos, sentencição ou palavração) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba (FRADE, 2007, p. 3).

Nos métodos analíticos, tanto na palavração quanto na sentencição, ocorre um movimento contrário ao dos sintéticos, isto é, os alunos aprendem a ler frases, que são decompostas em palavras para que, com outras estruturas, formem-se novas frases e textos.

Segundo Maciel (2003), embora também haja menção sobre a utilização dos métodos analíticos desde o século XIX, somente após as reformas dos anos 20, do século XX, é que eles se tornaram amplamente utilizados no Brasil. No caso de Minas Gerais, a reforma do ensino promovida por Francisco Campos, em 1927, é que determinou a adoção do método global de contos ou de historietas na alfabetização das crianças. Em relação ao tipo de leitura requerida aos alunos, os métodos analíticos privilegiavam a leitura silenciosa.

Os métodos analíticos constam dos livros produzidos no final do século XIX, tais como os Livros de Leitura de Abílio César Borges ou Livros do Barão de Macaúbas¹⁵; o

¹⁵Abílio César Borges (1824-1891) fundou várias instituições de ensino, renovando em vários aspectos as práticas e os métodos pedagógicos. O seu “Primeiro Livro de Leitura para Uso da Infância Brasileira” (1868) representou uma tentativa de simplificar o ensino de leitura. Nasceu em Minas do Rio Claro,

Primeiro Livro de Leitura, de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho¹⁶; e o Primeiro Livro de Leitura, de Hilário Ribeiro. São livros que se distinguiram ao se apresentarem “como um volume dentro de uma coleção de livros de leitura para séries graduadas”. Citam-se ainda, a Cartilha Analítica e a Cartilha das Mães, de Thomaz Galhardo; Cartilha da Infância, de Francisco Viana; e do Primeiro Livro de Leitura, de João Köpke¹⁷ (MACIEL, 2003, p. 19). Os livros para as séries graduadas se apresentavam com as seguintes características:

para cada ano era utilizado um livro da série, de acordo com a idade e o grau de conhecimento da criança. Os assuntos neles abordados seguiam-se gradualmente, de acordo com o nível de dificuldade. No dia-a-dia da escola, muitas práticas de aprendizagem de leitura e da língua portuguesa foram instituídas e reforçadas pelos livros de leitura. Neles apresentam-se mesclados às lições de cunho moral e patriótico, inúmeros exercícios, isto é, dispositivos para a fixação da aprendizagem de práticas de leitura que se pretendia desenvolver e reforçar nos alunos (OLIVEIRA, 2003, p. 2)

Também fizeram parte do cenário mineiro, nos anos iniciais do século XX, O Livro de Zezé, de João Lúcio Brandão; Livro de Leitura, de Arthur Joviano; e Lições para o

Bahia, era médico e educador. Em 1824, trocou a medicina pelo magistério. Fundou, em 1858, o Ginásio Baiano, em Salvador, responsável pela formação de grandes personalidades como Castro Alves e Rui Barbosa. Em 1871, transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde instalou o Colégio Abílio, retratado pelo escritor Raul Pompéia em O Ateneu. Teve atuação de destaque no ensino do período, abolindo o castigo corporal nas suas escolas e fazendo-as modelo para instituições similares no restante do país. O título de Barão de Macaúbas foi concedido por D. Pedro II, em 1881, em reconhecimento à sua contribuição na área educacional. Informações extraídas do site: <http://www.projetomemoria.art.br/RuiBarbosa/glossario/a/abilio-borges.htm>. Acesso em janeiro de 2008.

¹⁶Felisberto de Carvalho (1850-1898) nasceu em Niterói, foi jornalista, músico, professor da escola primária anexa à Escola Normal da capital da Província do Rio de Janeiro., além de autor de livros didáticos. No ano de 1892 publicou, pela Livraria Francisco Alves, o “Primeiro livro de leitura”, para a leitura elementar; o “Segundo livro de leitura” e o “Terceiro livro de leitura”, destinados à leitura corrente; em 1895, lançou o “Quarto livro de leitura” e o “Quinto livro de leitura”, para a leitura expressiva, a ser desenvolvida por meio de textos e exercícios especialmente preparados com essa finalidade.

¹⁷João Köpke (1857-1926) era natural de Petrópolis, no Rio de Janeiro. Estudou direito, foi um republicano ativo, amigo de Francisco Rangel Pestana e de Silva Jardim. Foi diretor de colégio, professor, “escreveu cartilhas e livros de leitura, artigos para revistas e jornais e peças de teatro; traduziu textos pedagógicos e histórias infantis; foi jornalista, polemista, crítico e conferencista”. Escreveu para a Revista do Ensino paulista e foi a partir do lançamento de seu método, “A leitura analítica”, apresentado numa conferência em 1º de março de 1896, na Escola Normal de São Paulo, que a polêmica entre os métodos “modernos” e “mais modernos” se acirrou. No período de 1910 a 1930 produziu inúmeras cartilhas divulgando o método de sentenciação. (TRINDADE, 2001, p. 236). De acordo com Panizollo (2006, p. 2), “o método expositivo utilizado por Köpke é o indutivo, assim, por meio de demonstrações práticas e de exemplos de leitura, vai conduzindo o público a refletir e a identificar as características comuns das demonstrações práticas para, enfim, concluir com a formulação de conceitos. Dessa forma, o método utilizado por Köpke para a exposição de seus princípios teóricos é o mesmo que propõe que seja utilizado com as crianças para o ensino da leitura”.

Ensino Completo de Leitura, de Anna Cintra de Carvalho¹⁸ (MACIEL, 2003, p. 19). Esses foram os livros de leitura com os quais os professores mineiros desenvolveram o ensino da leitura em Minas Gerais, por meio do método analítico, tanto nas escolas diurnas quanto nas escolas noturnas.

7.5.3. Os métodos utilizados nas escolas mineiras

Na virada do século XIX, um levantamento sobre a organização das escolas primárias municipais do Estado, apresentado pelo Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Wenceslau Braz Pereira Gomes, ao Presidente do Estado, em 1899, nos permite constatar a utilização de métodos diversificados de leitura em Minas Gerais¹⁹ (ANEXO 4). Na escola da Fábrica do Cedro, em Montes Claros, a informação foi a de que era utilizado o método sintético para a leitura e o analítico para o ensino de gramática. A escola da cidade de Lavras declarou utilizar um método próprio, não especificado. Nas escolas do município de Passos e Lima Duarte eram utilizados os livros de Felisberto de Carvalho; e no município de Cabo Verde, as quatro escolas utilizavam os livros de Hilário Ribeiro (GOMES, 1899).

Essa variedade no uso dos métodos retrata a própria dinâmica de organização das escolas municipais mineiras e a não linearidade no cumprimento das prescrições oficiais que tinham como objetivo estabelecer uma uniformidade na configuração das escolas mineiras²⁰. Também evidencia a convivência entre diferentes concepções de método de ensino e de aprendizagem, bem como os diferentes procedimentos didáticos, relativos a

¹⁸ Lembrando que Anna Cintra era diretora do Grupo Escolar Cesário Alvim, na Capital, e responsável pela Escola Noturna Feminina da Capital, em 1914. Suas “Lições de Leitura” foram publicadas e adotadas pelo Conselho Superior, em 1924, para uso no primeiro semestre do 1º ano.

¹⁹ Dos 62 municípios que forneceram os dados, dezessete não tinham escolas e se encontravam na seguinte situação: informaram que ainda não havia criado escola (12); havia criado, mas não instalado (02); não estavam providas (01); o município apenas subvencionava a escola estadual da cidade (01); subvencionava escola particular (01) (GOMES, 1899, p. 144-49).

²⁰ O levantamento das escolas municipais, obviamente, é apenas um recorte de uma realidade que, se considerada na sua totalidade, o Estado, poderia fornecer um quadro ainda mais rico para compreensão da história da leitura e dos métodos de leitura em Minas. Uma análise mais aprofundada desses dados, como a realizada por Amâncio (2003) sobre as cartilhas de ensino de leitura no Mato Grosso, no início do XX, por exemplo, poderia acrescentar mais elementos à compreensão dessa história em Minas Gerais, principalmente se fossem cruzados os demais dados constantes no quadro. Mas, vale destacar que esse objetivo ultrapassaria o que se pretende neste trabalho.

cada opção por um método. Essa diversidade também pode ser constatada a partir dos relatórios dos inspetores escolares que visitavam as escolas noturnas mineiras.

As citadas disputas entre os métodos de ensino de leitura, sintéticos e analíticos, não eram desconhecidas da realidade da escola noturna mineira, de final do século XIX e início do XX, que também conviveu com a diversidade de concepções e de uso dos métodos de leitura. Essa diversidade pode ser apreendida a partir dos documentos que atestam o provimento material da escola, tais como os ofícios, solicitando os utensílios e material didático, e os termos de visitas dos inspetores encaminhados à Secretaria do Interior, como discutidos anteriormente. Indicativos da presença de uma cultura material escolar, esses pedidos podem também indicar a configuração de uma prática cultural de leitura escolarizada, que buscava acompanhar os mais modernos preceitos pedagógicos divulgados no contexto internacional.

Das escolas municipais, citadas anteriormente, inseridas no grupo que adotava o método sintético de leitura, estariam aquelas que informaram utilizar as Cartilhas Nacionais de Hilário Ribeiro. De acordo com o material enviado à escola Operária, do sexo masculino, de Guanhães, em 1901, podemos constatar o uso da Cartilha Nacional de Hilário Ribeiro e dos 2º e 3º livros de Hilário Ribeiro, o que nos permite afirmar que havia nessa escola alunos em fase inicial de aquisição do domínio da leitura e alunos com capacidade de desenvolver a leitura corrente.

Quanto às escolas noturnas que fizeram as solicitações de livros didáticos, vistas anteriormente, tem-se também, nessa situação, a escola noturna de Villa de Lagoa Dourada e a Escola Noturna Operária de Guanhães (1901), que também utilizavam as Cartilhas de Hilário Ribeiro, indicando que atendiam aos alunos na fase inicial da leitura elementar. Na Escola Simplício Alves Pereira, em Matta das Neves, o professor também utilizava, em 1917, a Cartilha Analítica de Arnaldo Barreto, conforme consta da listagem de material lhe enviado.

Em visita à escola noturna masculina e urbana, da Villa Operária de Itajubá, em 29 de maio de 1918, o inspetor municipal, Jorge Tibiriçá de Bourcherville, após constatar a falta de orientação sobre o método de leitura, doou um exemplar à professora Francisca Salomon do Amaral, conforme relatou no termo de visita:

É um verdadeiro passatempo de grande utilidade prática. Ofereci à distinta preceptora, um exemplar do tratado sobre a leitura analítica, pelo notável educador paulista, Arnaldo Barreto, da Escola Normal de S. Paulo, obra que tem merecido os mais francos elogios dos entendidos em questão de ensino (BOURCHERVILLE, 1918).

Utilizando os livros graduados, de Francisco Vianna, estava também a Escola noturna de Mariano Procópio, em Juiz de Fora, cujo professor Alfredo Maximiniano de Oliveira, solicitou, em 15 de maio de 1911, o “Segundo livro” de Francisco Vianna (OLIVEIRA, 1911).

Mas, havia também escolas que não trabalhavam com livro específico, como as duas escolas particulares da Fábrica do Cedro, uma diurna e outra noturna (SECRETARIA., 1900). A situação relativa aos métodos de leitura, destacada pelo inspetor Albino José Alves Filho, foi a de que não havia livro didático nessas escolas, mas ao argüir os alunos constatou que os “mais adiantados tem noções de gramática, aritmética e leitura”. Como se pode ver no levantamento de 1899 (ANEXO 4), a escola da Fábrica do Cedro informou que utilizava tanto o sintético quanto o analítico, provavelmente por não haver um livro específico a seguir.

Em visita à escola particular noturna de São Braz do Suassuhy, regida pelo professor José Custódio Dias, em 1901, o inspetor Albino J. Alves Filho constatou uma pequena matrícula e frequência, de apenas nove alunos. Notou que a escrituração era feita em livros próprios e que se seguiam as normas prescritas pelo regulamento. Quanto aos livros, eram adotados os Livros de Abílio Cesar Borges. Observou que o ensino era “feito pelos métodos antigo”, mas que os alunos apresentavam “algum aproveitamento em leitura, contabilidade em geral e escrita” (ALVES FILHO, 1901).

O inspetor técnico, Bento Ernesto Júnior, visitando a escola noturna particular, regida pelo professor normalista Pedro de Oliveira Raposo, em São João Del Rei, em 1918, constatou a desatualização do docente e, após examinar os alunos, aconselhou “ao professor que organizasse sua escola de acordo com a orientação oficial, [dando] explicações sobre os métodos de palavrção e escrita vertical, fazendo exercícios com alunos do curso” (ERNESTO JUNIOR, 1918).

Em 1905, os coronéis Manoel Alves, Pedro Toledo e Olympio de Paiva, o capitão Pompílio Toledo e professor Alfredo Galdino divulgaram no “Jornal de Santa Rita”, de

Santa Rita do Sapucahy, a proposta e o estatuto da aula noturna, denominada “Dr. Delfim Moreira”, que estavam criando para “difundir a instrução gratuita a adultos de qualquer idade” que quisessem aproveitar-se do benefício. (SECRETARIA..., 1905) As aulas ficariam sob a regência dos professores Alfredo Galdino e Pompílio Toledo. Sem preocupação com a indicação de um método específico ou de um determinado livro didático a ser adotado, destacaram como seria desenvolvido o ensino para os alunos que cumprissem os seguintes requisitos: “ser maior de 16 anos; ser pessoa moralizada; não sofrer de moléstia contagiosa; não ter o vício da embriaguez” (SECRETARIA..., 1905). Nesse caso, a proposta era a de “ensinar aos alunos por um método expedito e claro, ler, escrever e contar, ensinando também gramática portuguesa, aritmética teórica e prática desenho linear e geometria, história e geografia do Brasil e álgebra” (SECRETARIA..., 1905). Quanto à metodologia de ensino, a matéria do jornal assim a explicitou:

Os professores vão adaptar para esse fim livros simples e bem apropriados de modo que os alunos possam sentir o valor das palavras, repetindo-as com os seus sinônimos, aproveitando ao mesmo tempo a ocasião de lhes explicarem no estilo mais singelo, sem entrar em dissertações científicas, tudo quanto lhes possa ser útil na vida prática. O ensino da língua portuguesa será despido de todo o aparelho de erudição filológica e terá essencialmente por fim dar aos alunos um conhecimento completo e perfeito da boa linguagem falada e escrita, isenta dos vícios de prosódia e de sintaxe próprios ao nosso meio. A gramática será estudada pela língua e não a língua pela gramática. A leitura de bons livros e de bons autores, análise lexicológica, sintática e literária, os comentários lexeographicos, exercícios de elocução, invenção e redação (SECRETARIA DO INTERIOR, 1905)

Percebe-se a intenção de simplificar o ensino evitando-se, assim, o eruditismo que poderia distanciar o ensino dos alunos adultos. Havia ainda, uma preocupação com a leitura de “bons livros”, o que poderia ser entendido com uma crítica aos livros adotados, todos, voltados ao mundo da criança.

Como se pode perceber não houve em Minas Gerais, no período estudado, um material específico para o ensino da leitura e da escrita aos adultos, sendo, portanto utilizadas as mesmas cartilhas e os mesmos livros indicados ao ensino das crianças.

Sobre a elaboração de cartilha própria para ensino de adolescentes e adultos, Barbosa (2006) destaca a iniciativa do professor paulista Theodoro de Moraes (1877-1956) que criou a “Cartilha do Operário”, baseada no método analítico, adotada nas escolas públicas paulistas, a partir de 1921. A Cartilha apresentava 52 lições, quase todas iniciadas com uma gravura e exercícios relacionados à lição. Trazia ainda dois anexos

nos quais apresentava um quadro com várias estampas, o seu nome e a letra que o iniciava. Todas as palavras faziam parte das lições desenvolvidas pela Cartilha. No ano de 1928 publicou também “Leituras do Operário”, indicadas para o trabalho nas escolas noturnas, profissionais e liceus, com temas relacionados ao mundo adulto. Em 42 lições, o livro reuniu fábulas, narrativas e poesias, cujo conteúdo enfatizava as “virtudes do trabalho, da generosidade, o patriotismo, os males do álcool, etc.” (BARBOSA, 2006, p. 118).

Preocupação semelhante com a adequação dos livros ao universo adulto teve a diretora e escritora de livros didáticos Anna Cintra de Carvalho que, em relatório apresentado ao Secretario do Interior, em 1914, sobre a Escola Noturna Feminina da Capital, fez uma severa crítica aos livros de leitura adotados pelo Estado. Segundo Anna Cintra, para o desenvolvimento das aulas de leitura previa-se, segundo o programa oficial, uma “leitura em livros escolhidos de histórias e narrativas que contenham conhecimentos úteis”, no primeiro ano, e uma “leitura em novo livro apropriado, desenvolvendo-se as interpretações e comentários”, no segundo. Para ela, os livros utilizados não se adequavam ao cumprimento do estabelecido no Programa por não serem apropriados à faixa de idade das alunas, ou seja, ela condenava a infantilização das alunas e a impossibilidade de se extrair proveitos morais das lições que eram endereçadas às crianças. Nas palavras de Anna Cintra:

os livros adotados devem ser escolhidos por pessoas competentes e da confiança do Governo de maneira que as alunas tirem proveito moral das lições. Que interesse pode ter uma moça em ler contos escritos para crianças? Foi o que se deu no decorrer deste ano, todas achavam intolerável a leitura, por não estarem os livros de acordo com a idade e a necessidade que tem de aprender neles alguma coisa que lhes seja útil (CARVALHO, 1914).

As preocupações de Anna Cintra demonstravam uma sensibilidade rara nesse período, que lhe permitiu reconhecer a natureza e as especificidades do trabalho de instrução de alunas adultas e analfabetas. O reconhecimento das especificidades do trabalho com adultos e da inadequação do material didático adotado pelo Governo, levou a diretora a questionar a competência daqueles que definiam o que se ler nas escolas noturnas. Por outro lado, pode se entender essa crítica como uma forma de dar visibilidade ao seu próprio trabalho na produção de livros de leitura. Vale lembrar que o Conselho Superior adotou, em 1924, as suas “Lições de Leitura” para uso no primeiro semestre do 1º ano primário. Mas, ainda assim, a diretora já vinha criticando, avaliando e sugerindo, ao

Governo mineiro, que fossem repensadas não somente questões de caráter pedagógico, como também de cunho administrativo, com foi o caso da definição e computação da frequência nas escolas noturnas, sugerida por ela.

7.5.4. Sobre os métodos de ensino

Dentre os diversos métodos de ensino utilizados nas escolas brasileiras - individual, mútuo/monitorial ou simultâneo²¹- esse último se apresentava como sendo o mais moderno em termos de concepção de ensino e de resultados. O primeiro, mais antigo, utilizado no sistema de educação doméstica e de preceptoria, foi praticado por longo período e perdurou na província mineira mesmo após a determinação oficial de se adotar o método mútuo nas escolas de primeiras letras do Estado, no ano de 1823²². Apesar de Minas se antecipar à lei de instrução primária de 1827, que oficializou o uso desse método em todas as províncias, sabe-se que várias outras províncias já o haviam incorporado às suas escolas de primeiras letras (BASTOS, 1999).

No levantamento de 1899, sobre o método de ensino adotado, tem-se que, dos 45 municípios onde havia escola funcionando: 22 escolas informaram que adotavam o “método do Estado”. De acordo com a legislação o método de ensino deveria ser o intuitivo e o de organização da classe, o simultâneo. Nesse caso, duas escolas informaram adotar o método simultâneo. Em quatro escolas, do município de Inhaúma,

²¹ Pierre Lesage (1999) caracteriza o método individual como sendo o mais difundido na França, principalmente nas zonas rurais onde havia carência de escolas. Constava de um atendimento individualizado em que o professor chamava cada aluno à sua mesa ou próximo de si para tomar a leitura; normalmente este método atendia ao ensino apenas da leitura, de forma que cada aluno lia o seu próprio livro e, após retornar ao seu lugar, repetia a lição de acordo com as orientações do professor. Além do pouco tempo dedicado a cada aluno, a manutenção da disciplina também era muito difícil. O método simultâneo, criado por Jean- Baptiste de La Salle, no fim do século XVII, apresentava-se com mais vantagens do que o individual, pois o ensino era coletivo e apresentado a grupos de alunos que se reuniam em função do que seria estudado; os alunos eram distribuídos em classes, que formavam subgrupos de acordo com o grau de adiantamento. Na experiência das escolas lassalistas, a primeira classe dedicava-se à leitura; a segunda classe, composta pelos que já soubessem ler, dedicava-se à escrita; e a terceira abordava as “disciplinas mais complexas e elaboradas”, tais como gramática, ortografia e cálculo. (LESAGE, 1999, p. 10-11). No método mútuo ou monitorial - atribuído ao médico e pastor anglicano A. Bell (1797) e a Lancaster (1798) - o ensino era de responsabilidade dos melhores alunos. A escola era dividida em classes de alunos comandadas por um aluno com conhecimento superior aos demais e sob direção imediata de um professor. Nesse caso, o professor não se relacionava diretamente com todos os alunos, somente com os monitores, mas se tornava suficiente para “dirigir com ordem e facilidade uma escola com até mil alunos” (BASTOS, 1999, p. 97).

²²Segundo Faria Filho e Rosa (1999), essa determinação foi expressa pela portaria de 29 de abril de 1823.

os professores trabalhavam com o método simultâneo e misto. Dois municípios, contando dezenove escolas, dentre elas uma noturna, declararam não ter método uniforme.

Quanto ao método simultâneo, fora introduzido na província mineira, pelos professores Francisco de Assis Pelegrino e Fernando Vaz de Melo que foram comissionados à Europa para conhecê-lo melhor²³. Esse método exigia uma mudança na organização espacial das escolas e no sistema disciplinar, pois bania os castigos físicos e privilegiava a emulação como principal elemento disciplinador e estimulador do desenvolvimento individual dos alunos.

Se, por um lado o inspetor Alves Filho, como dito anteriormente, realçava o avanço e modernidade da escola noturna de São João Del Rey, o mesmo não ocorria com o professor da cadeira noturna de Ponte Nova, como constatado por ocasião da visita do inspetor Luiz Ernesto Cerqueira, em 1915. Ao verificar o desconhecimento do professor acerca do método de ensino adotado pelo Estado, o simultâneo, imediatamente, o inspetor tratou de colocar em prática o seu papel de orientador: “sobre o método simultâneo, dei-lhe amplas explicações, mostrando-lhe que deve ser esse o preferido”. Percebendo as dificuldades do professor, também na condução do processo de escrita, Ernesto Cerqueira destacou: “a caligrafia vertical é ainda muito imperfeita e, assim, dei-lhe, também, as instruções precisas” (CERQUEIRA, 1915).

Um dos principais problemas para a adoção do método simultâneo referia-se à necessidade de um número maior de livros didáticos. Esse foi o problema destacado pelo inspetor regional, Lindolpho Gomes, em visita à escola noturna de Juiz de Fora, em 1917: “há falta de uniformização de compêndios, o que dificulta a organização de classes, providência indispensável para a boa ordem dos trabalhos, tendo em vista o

²³De acordo com Faria Filho e Rosa, a proposta de organização da instrução elementar em Minas, elaborada pelo professor Pelegrino, fora registrada num documento, por ele intitulado de *Memória*, em 1839. Nesse documento, o professor Pelegrino divide em quatro partes suas idéias de melhorar o ensino com a adoção do ensino simultâneo: “arranjo material, meios disciplinares, distribuição dos tempos e dos trabalhos, medidas legislativas e deveres dos professores, juntamente com observações gerais”. Aponta o método de ensino individual como um dos grandes responsáveis pela precariedade do ensino no Estado. Ainda segundo os autores, pela descrição do método na *Memória*, ele se assemelhava muito ao método mútuo, chegando a sugerir que o professor Pelegrino se referia a uma mistura do método simultâneo com o método mútuo, configurando assim, um terceiro, o método misto (FARIA FILHO e ROSA, 1999, p. 189). Entretanto, a despeito da propaganda em Minas, sua utilização nas escolas elementares, na década seguinte à sua oficialização, era quase insignificante, apenas nove contra 108 de ensino individual para meninos e 13 para as meninas (*Ibidem*, p. 186).

ensino simultâneo. A disciplina é boa, funcionando a escola num dos salões dos grupos escolares” (GOMES, 1917).

Já na Escola Noturna Municipal Dr. Bias Fortes, ao avaliar o estado geral da escola, o inspetor Albino J. Alves Filho destacou que esse era bom, posto que “a escola se acha convenientemente organizada: os alunos são divididos em classes, sendo adotado o método simultâneo de ensino” (ALVES FILHO, 1901).

Conhecer a dinâmica de organização da escola noturna nos coloca diante de uma variedade de métodos de leitura e de ensino, coerente com o momento pedagógico da época que nos permite afimar a coexistência de concepção de ensino e de aprendizagem diversas que disputavam um lugar no campo educacional sob a égide dos discursos modernizadores. A partir das orientações e da caracterização dos métodos podemos inferir que aos adultos, ou aos alunos das escolas noturnas, era ensinada a leitura por meio de uma metodologia que privilegiava a repetição em voz alta e os exercícios, normalmente, pelo método sintético, na sua mais aparente diversidade. Pode-se ainda destacar que a preocupação dos inspetores com o uso de métodos modernos os levava a intervir nas práticas de ensino dos professores para demonstrar quais seriam esses métodos e como desenvolvê-los. Embora os programas de ensino fossem sempre discutidos no Congresso Mineiro, na Secretaria do Interior, no Conselho Superior, demonstrando uma grande preocupação com as matérias a serem desenvolvidas nas escolas do Estado, com o fito de educar à população, parece razoável supor que aos alunos das escolas noturnas parecia suficiente o domínio das matérias básicas que sempre constaram dos programas, tais como a leitura, a escrita e os cálculos.

Este texto nos permite compreender a complexidade da produção da escola mineira e destacar o empenho do Governo no sentido de promover o ensino por meio de uma política que contava com uma rede de instituições e de pessoas determinadas a difundir o ensino pelo vasto território mineiro enfrentando as vicissitudes já bastante destacadas nas discussões de produção das reformas educacionais do Estado.

CAPÍTULO VIII

OS SUJEITOS ESCOLARES:

OS/AS PROFESSORES/AS E

OS/AS ALUNOS/AS DAS

ESCOLAS NOTURNAS

MINEIRAS

O objetivo deste capítulo é promover uma discussão inicial sobre os principais sujeitos que compõem o ato educativo: alunos/as e professores/as. Quanto aos primeiros, conhecer os sujeitos que frequentavam as aulas noturnas nos permite compreender os elementos constituintes de sua identidade como alunos. Identidade construída por meio dos discursos da elite política mineira ao se referir aos trabalhadores que buscavam as aulas noturnas nas diversas escolas distribuídas pelo Estado; e também nos mapas de matrícula enviados pelas escolas à Secretaria do Interior, em confronto com as determinações legais relativas ao estabelecimento de uma idade escolar específica pela legislação educacional e, ainda, com os relatórios dos inspetores escolares. O capítulo objetiva ainda discutir algumas das implicações da condição de trabalhador na vida escolar desses alunos, especialmente, no que se refere à questão da frequência escolar.

Sobre os/as professores/as, embora a preocupação com a formação docente ou com o magistério, de modo geral, tenha perpassado as discussões das reformas do ensino público mineiro, ao longo de todo o período investigado não foi possível localizar, na documentação consultada nesta pesquisa, discussões ou preocupações específicas em relação aos professores que lecionavam nas escolas noturnas. No entanto, com intuito de refletir sobre esses sujeitos, professores/as das escolas noturnas, cuja presença marcou a invisibilidade na formulação da política educacional mineira, recortamos um fragmento na trajetória profissional de uma personagem que atuou durante boa parte de sua vida na educação dos operários da Capital mineira: a professora d. Maria da Glória de Moura Costa.

Como vimos, as aulas noturnas poderiam ser ministradas por professores e professoras públicas ou particulares, remunerados para tal fim. A remuneração, conforme nos informam alguns documentos, variava bastante, mas não foi possível estabelecer um parâmetro para o cálculo. Acredito que a remuneração seguisse a tabela proposta ao quadro do magistério público, em conformidade com o tipo de escola, se rural ou urbana; bem como a categoria ou situação funcional a que o professor pertencesse, se provisório, se normalista, se efetivo ou se adjunto.

Alguns dados relativos à remuneração, entretanto, são passíveis de serem apresentados, ainda que bastante esparsos. Como se pode perceber no ANEXO 4, que relaciona as escolas municipais do Estado, no ano de 1899, os vencimentos dos professores variavam em função da localização e do gênero de escola.

Por exemplo, os professores da escola noturna da cidade de Itapecerica percebiam a metade dos vencimentos dos demais professores, isto é, “360\$ ano para escola noturna, os demais, 720\$ ano”. Em Mar de Hespanha, não havia distinção e a todos pagava-se “120\$ mês”; em Santa Luzia, a escola era subvencionada pela “quantia de 40\$000 mensais ao professor da escola noturna da cidade para admissão de 10 alunos”. Na escola noturna particular, mantida pela Companhia de Tecidos Cachoeira, em 1901, o inspetor escolar informou que “a professora recebe 5\$000, por aluno” (ALVES FILHO, 1901). Na Fábrica do Cedro, em 1917, o inspetor relatou que “a professora algo faz, prestando o alto serviço de integrar ao alfabetismo seres já perdidos para ela, mediante a gratificação de 60 mil réis” (QUEIROGA, 1917).

De acordo com o relatório da diretora do Grupo Escolar da Capital, Elysená Costa, a folha de pagamento dos contratados, relativa ao mês de outubro de 1917 era a seguinte:

TABELA 7

Folha de pagamento dos vencimentos do pessoal contratado do Grupo Escolar noturno “Assis das Chagas” - Outubro de 1917

Cargos	Nomes	Nº de faltas	Vencimentos \$
Adjunta	D. Evangelina de Miranda Lima	2	100,000
Adjunta	D. Virgílina Carmelita Martins	-	100,000
Adjunta	D. Maria do Carmo Serra	1	100,000
Adjunta	D. Júlia Cabral Penna	1	100,000
Adjunta	D. Rosa Francisca Junqueira	1	100,000
Servente	D. Ana de Figueiredo	-	60,000
Porteiro	Snr. Manoel Gomes Pereira	-	30,000
			590,00

Fonte: COSTA, 1917.

Durante o período investigado pode-se constatar que não havia uma remuneração única ou um padrão no estabelecimento de pagamento aos professores/as das escolas noturnas. Somente na década de trinta do século passado é que o governo mineiro promoveu uma suposta equalização dos vencimentos desses/as professores/as, por meio do Decreto de n.10.480, de 02/09/32, expedido pelo Presidente do Estado, Olegário

Maciel, que fixou os vencimentos dos professores das escolas noturnas urbanas em 3:000\$000 anuais (MINAS GERAIS, 1932, p. 650-51).

Com relação ao trabalho de fiscalização realizado pelos inspetores escolares, pode-se perceber que os professores das escolas noturnas eram submetidos às mesmas recomendações dos professores diurnos quanto ao cumprimento das legislações educacionais. Também sofriam críticas positivas e/ou negativas em relação ao trabalho desenvolvido nas escolas. Por exemplo, em visita à escola noturna da cidade de Juiz de Fora, em 1917, o inspetor regional Lindolpho Gomes, elogiou bastante as professoras, pelo trabalho que vinham desenvolvendo:

A cadeira do sexo feminino está a cargo da interina d. Malvina Malta, servindo de auxiliar de ensino a professora contratada, senhorita Jovita M. [...] tanto a professora como a auxiliar muito se esforçaram pelo bom andamento dos trabalhos. [...] A auxiliar de ensino é uma verdadeira vocação magistral.

A cadeira do sexo masculino, a cargo da substituta, senhorita Mercedes N. está desdobrada em duas classes que funcionam em salas diferentes: a do 1º ano, regida por esta substituta e a classe do 2º pela normalista D. Maria José Carvalho. [...] A professora D. Maria José é adjunta efetiva. A sua classe pode ser considerada verdadeiramente modelar. [...] Duvido de que no gênero, haja muitas aulas funcionando como essa em nosso Estado. A professora é preparada, dotada de grande capacidade didática, dispondo de vocação manifesta para o magistério. A substituta, D. Mercedes, também muito se esforça pelo progresso da classe a seu cargo. É preparada e encaminha bem as lições, conseguindo manter boa disciplina e aproveitamento (GOMES, 1917)

Situação oposta foi relatada pelo inspetor Albino Alves Filho, em 1900, ao visitar a escola da Fábrica do Cedro e se referir ao professor que lá se encontrava: “O professor rege a escola há dez meses e pelo que pude observar é incompetentíssimo” (ALVES, FILHO, 1900).

Obviamente, esses pequenos fragmentos são insuficientes para nos confrontar com a história dos sujeitos responsáveis pela produção da escola noturna mineira, o que se coloca como desafio para a investigação histórica sobre as políticas educacionais mineiras. Mas, uma situação, em especial, pode ser destacada como parte da realidade vivenciada pelos professores e professoras que se dedicaram à causa da educação dos adultos em Minas Gerais. Trata-se de um fragmento da trajetória de uma professora que viveu quase toda a sua vida em função da escolarização dos adultos, na Capital.

8.1. Dona Maria da Glória de Moura Costa: de professora do Curso Noturno a diretora do Grupo Escolar noturno

A implantação dos grupos escolares trouxe para a realidade educacional um novo agente encarregado de, no interior da unidade escolar, colocar em cena uma nova forma de organização e construir uma nova cultura escolar que desse conta de demonstrar e sustentar o caráter modernizador da reforma do ensino mineiro e, bem assim realizar a “vocação” dos grupos escolares (FARIA FILHO, 2000, p. 95). Para Rosa Fátima, os primeiros anos seguintes à implantação dos grupos escolares foram fundamentais para a construção da identidade do diretor como “autoridade do ensino” que encarnava o poder do Estado, “como legítimo representante do governo no âmbito de sua competência”. A escolha de uma diretora pressupunha, afirma a autora, uma competência a respeito das questões administrativas e pedagógicas do ensino. Nesse caso, eram os diretores que realizavam não somente os exames, como também “as festas escolares de grande visibilidade pública” e quem “difundia sua ação educadora por meio de conferências públicas” (SOUZA, 2000, p. 79). Nesse caso, ocupar o cargo de diretor ou diretora de um grupo escolar representava o reconhecimento de uma competência profissional ao mesmo tempo que significava tomar para si a responsabilidade pelo funcionamento e pelo sucesso da instituição símbolo da República, da modernidade e da civilização.

Dona Maria da Glória de Moura Costa é parte da história dos sujeitos quase “invisíveis ou anônimos”, que assumiram essa responsabilidade, de produzir a história da educação, sem deixar, contudo, de viver e lutar pela própria sobrevivência. De professora interina do Curso Noturno da Capital a diretora do Grupo Escolar Assis das Chagas, a trajetória de D. Maria da Glória de Moura Costa é uma história de luta, de reivindicações e também de dedicação de toda uma vida à educação. Foi professora das turmas femininas do Curso Noturno, das turmas masculinas e das turmas mistas do Grupo Escolar, bastante elogiada pelos inspetores que destacavam a organização de sua classe e a sua aptidão didática, elementos essenciais ao bom funcionamento das aulas.

Passando por momentos difíceis em sua vida familiar, a professora Maria da Glória, “viúva, tendo de educar quatro filhinhos em tenra idade”, encaminhou correspondência à Secretaria do Interior, no ano de 1917, solicitando o pagamento por serviços prestados à educação na Capital, tendo em vista a “deficiência de meios pecuniários” a que estava

submetida naquele momento. Sua reivindicação contou com o apoio da diretora Elysená Costa que, sensível à questão, assim se pronunciou:

Acho de inteira justiça o que requer a suplicante, pois, além de ter sido sempre feita toda a escrita, do extinto curso noturno, pela requerente segundo informações fidedignas que tive, foi ela também quem mais tem cooperado para que se eleve a matrícula do atual Grupo Noturno da Capital, sendo, além de tudo, auxiliar para o ensino e para manter a disciplina do estabelecimento. (COSTA, 1917)

Essa reconhecida cooperação foi relatada pela própria professora Maria da Glória em ofício enviado ao Secretário:

A abaixo assinada, professora do Grupo Escolar Noturno da Capital, vem pedir a V. Exa. uma gratificação por serviços extraordinários prestados no extinto curso Noturno, cuja escrita ficou sempre a seu cargo, além de ter angariado alunos em lugares distantes e de difícil acesso colaborando assim, com os apologistas da “Liga contra o analfabetismo” para arrancar os pequenos patrícios da ignorância total em que muitos se encontram por falta de quem os convide e incite a aprender.

Se V. Exa. digna-se atendê-la poderá informar-se se desempenhou com esmero essa tarefa; durante mais de quinze meses, e arbitrará a quantia que achar justa no seu alto critério.

Viúva, tendo de educar quatro filhinhos em tenra idade, sente-se pela deficiência de meios pecuniários obrigada a recorrer a V. Exa. pedindo-lhe este favor se assim julgar de justiça. Pede referimento.

Belo Horizonte, 13 de Abril de 1917. Maria da Glória de Moura Costa¹

Se o pedido foi deferido ou não, ainda nos foi possível descobrir. O que nos chamou novamente a atenção foi o fato de dona Maria da Glória ressurgir com uma nova reivindicação junto à Secretaria do Interior, no final do mesmo ano. O novo pedido era a cobrança de um direito relacionado à sua carreira profissional. Comparando a sua situação com a de outra professora, D. Maria da Glória percebeu que não estava percebendo remuneração que ela considerava justa. Por isso, encaminhou novamente correspondência ao Secretário solicitando o pagamento da diferença a que tinha direito. O pedido foi assim sumariado pelo funcionário da seção:

Diz Maria da Glória de Moura Costa que, sendo professora do 2º Grupo Escolar da Capital, foi por ato espontâneo dessa Secretaria, designada em fevereiro de 1914, para ter exercício no Curso Noturno, então aqui existente. Acontece que desde essa época até o dia 20/03 do ano que finda somente foi pago à suplicante o ordenado mensal de 150\$000 e não o que, pelo regulamento, lhe compete em virtude de sua categoria.

¹SECRETARIA DO INTERIOR. Relatório do Grupo Escolar “Assis das Chagas” – 1917. Códice: SI – 3652. Grupos Escolares. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1917.

Assim sendo, vem a suplicante sofrendo uma redução de 16\$666 mensais de fevereiro a junho de 1914 e de 20\$000 mensais (devido ao acréscimo havido) dessa data até 22 de março do ano passado.

Acresce que outra professora, em condição perfeitamente idêntica à da suplicante – D. Aurora Barcellos Cottelip – removida também do Grupo Escolar Henrique Diniz para o mesmo curso noturno, recebeu sempre integrais os ordenados que lhe competiam e não o de professora do curso Noturno, o que mostra ter havido, em relação à suplicante, manifesto engano no pagamento de seus ordenados.

Assim, vem requerer a v. Exa. se digne ordenar que seja paga a suplicante a importância que deixou de receber de seus ordenados no período acima referido, como é de inteira justiça. Capital, 18 de setembro de 1918².

Dez dias após a entrada do requerimento, o Secretário Raul Soares deferiu o pedido da professora, nos seguintes termos:

O Governo não removeu a requerente para o Curso Noturno (e não o poderia fazer em face do Regimento) nem a exonerou do cargo de professora do Grupo Affonso Pena, como poderia e deveria ter feito, se era esta sua intenção (...) O ato de designação, que não visou desclassificar a requerente ou impor-lhe qualquer pena, segundo se vê da informação, só pode ser interpretado como uma comissão. Em tais condições, na falta de declaração em contrário, pode ser entendido que a requerente continuaria com os vencimentos que tinha até o termo de sua admissão, o que se verificaria a 30 de novembro de 1915. Nestes termos defiro, em parte o pedido, mandando que se paguem a diferença até a data anunciada (MINAS GERAIS, 1918).

A situação parecia estar resolvida, porém analisando-a melhor, o funcionário da 6ª Seção, Turiano Pereira, apresentou um longo relatório no qual afirmava que a professora não tinha direito algum, como se pode ver:

D. Maria da Glória de Moura Costa, atualmente professora efetiva do Grupo Escolar Noturno julga-se com direito a vencimentos de professoras de Grupo da Capital durante o tempo em que esteve lecionando no curso noturno, hoje Grupo, e, nestes termos, pede pagamento da diferença que lhe deixou de ser paga, ou seja, segundo seus cálculos, 734\$000.

Examinando os assentamentos da requerente, verifiquei que não lhe assiste direitos ao que requer, pelos seguintes fundamentos:

D. Maria da Gloria de Moura Costa ocupava inteiramente uma cadeira vaga no 2º Grupo da Capital, hoje Grupo “Afonso Penna” (título de 23/12 de 1912) quando foi mandada prestar serviços no Curso Noturno, que então era equiparado às escolas singulares da Capital (ato de 13 de janeiro de 1914).

O Governo assim procedeu pela necessidade de colocar na cadeira do G. “Afonso Penna” como professora efetiva que não podia se manter em outro grupo a Capital (D. Dejamira de Sá Noronha).

Ora, D. Maria da Gloria de Moura Costa era professora interina e, sendo removida para o seu lugar uma professora efetiva, ficou *ypso facto* destituída de seu cargo.

² SECRETARIA DO INTERIOR. Correspondência relativa à 6ª Seção. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1918.

Mas, o Governo por magnanimidade, não quis, provavelmente deixá-la ao desamparo e, no mesmo dia em que a substituíra por uma professora do quadro, em vez de considerá-la despedida, como podia ter feito (art. 89 letra b do Regulamento da Instrução) mandou que ela continuasse a prestar seus serviços no Curso Noturno dando, por um eufemismo, a este ato o título de designação (ato de 13/01/1914).

Assim esteve a requerente até 30 de novembro de 1915, quando foi nomeada efetivamente para o mesmo lugar onde já se achava. Em 23 de março do corrente, ano em que o antigo Curso Noturno foi transformado em G. Escolar Noturno, passando as suas professoras (e entre elas a requerente) a gozar das mesmas regalias que as demais colegas dos outros grupos da capital.

Portanto, vê-se claramente que a requerente não tem direito a coisa alguma, e que, ao contrário, foi até favorecida quando se deu a sua transferência para o Curso Noturno, pois que nessa ocasião poderia perfeitamente ter sido dispensada, por ser então interina.

Sobre a comparação entre a sua situação e a da profa. Aurora, o funcionário alegou:

D. Aurora foi, de fato, transferida do Grupo de Aventureiro para o Curso Noturno, com melhoria de vencimentos, é certo, porque passou de professora de grupo distrital a professora de escola singular da Capital, mas não é menos certo também que, quando isso se deu, a sua situação jurídica deferia muito da requerente. D. Aurora era professora efetiva do grupo de Aventureiro, nomeada em 11 de julho de 1910, ao passo que a requerente era-o interina do G. Afonso Penna.

Demais, mesmo que, por longanimidade de V. Exa. pudesse a transferência da requerente ser considerada como em comissão, para o efeito de continuar ela a receber no Curso Noturno os mesmos vencimentos que receberia quando funcionava no G. Afonso Penna, a diferença a pagar lhe deveria neste caso ser somente durante o período de 13 de janeiro de 1914 (data da sua transferência) até 30 de novembro de 1915 (data em que foi nomeada professora efetiva do Curso Noturno) pois que aceitando esta nomeação e tendo pago os direitos do título respectivo, presume-se ter-se conformado com a sua nova situação e, conseqüentemente, com os mesmos vencimentos que eram pago as demais professoras do Curso, ou sejam, vencimentos de professoras de escolas isoladas da Capital.

Isto posto, conclui-se que, em qualquer dos casos, só por mínima generosidade de V. Exa: a requerente pode ser atendida. (PEREIRA, 1918)³. (grifos no original)

Como se pode ver, o funcionário acabou demonstrando que era por generosidade do Estado que a professora ali estava e que, portanto, não teria razão na sua petição. O que esses documentos revelam é a atenção de d. Maria da Glória quanto aos seus direitos e o fato de que havia mobilização, resistência e luta por direitos, da parte dos sujeitos que anonimamente estiveram produzindo as escolas noturnas mineiras. Essa não é uma história de passividade do trabalhador, mas sim de luta, de sobrevivência.

³ PEREIRA, Turiano. Secretaria do Interior. Relatório do Grupo Escolar “Assis das Chagas” – 1918. Códice: SI – 3653. Grupos Escolares. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1918.

D. Maria da Glória de Moura reivindicou os seus direitos como profissional junto ao Secretário do Interior e, nesse processo, foi se constituindo como sujeito social e construindo uma identidade profissional por meio de suas ações, intenções, utopias e decepções. Reivindicativa, batalhadora, querida e elogiada pelos inspetores da Capital, dedicou uma boa parte de sua vida em prol da educação dos operários mineiros. Sua história de vida, a despeito das dificuldades enfrentadas, se funde com a trajetória de criação e de manutenção das aulas noturnas.

A fotografia seguinte – FIG. 21 - mostra o corpo docente e a citada diretora do Grupo Escolar Noturno, num dos salões do Grupo Escolar “Olegário Maciel”, onde o Grupo Escolar Assis das Chagas funcionou durante os seus cinquenta anos de existência. D. Maria da Glória era a senhora de cabelos grisalhos entre as duas professoras assentadas. Não nos foi possível identificar as professoras que a acompanhavam.



FIGURA 21: Professoras e diretora do Grupo Escolar Assis da Chagas – década de 1920
Fonte: Arquivo Público Mineiro (MM-065)

Sua carreira teve início com a criação do Curso Noturno Feminino, em 1913; em 1920, Dona Maria da Glória de Moura Costa assumiu a direção do Grupo Escolar. Esse

somente fora dirigido por mulheres como se pode ver no QUADRO 14, que traz a relação das diretoras que assumiram a direção, inicialmente do Curso Noturno e depois do Grupo Escolar Assis das Chagas.

QUADRO 14

Relação de diretoras do Curso Noturno e Grupo Escolar noturno Assis das Chagas – 1914-1967

Ano	Diretora	Observações
1914	D. Anna Cintra de Carvalho	Diretora G.E. Cesário Alvim e responsável pelas turmas do Curso Noturno desde o ano anterior
1915 -1920	D. Elysená Costa	Diretora do G.E. Cesário Alvim
1920 - 1939	D. Maria da Glória de Moura Costa	Diretora do Grupo Escolar Noturno Assis das Chagas
1940	D. Mariah de Moura Costa (filha de Maria da Glória)	Diretora do Grupo Escolar Noturno Assis das Chagas
1950 - 1960	D. Argemira Costa D. Dirce Mundim (substituta)	Diretora do Grupo Escolar Noturno Assis das Chagas
1962	D. Maria Carolina de Souza	Diretora do Grupo Escolar Noturno Assis das Chagas
1966 - 1967	D. Margarida Maria Campos	Diretora do Grupo Escolar Noturno Assis das Chagas

Fonte: Relatórios do Fundo de Instrução Pública do APM e documentos diversos do acervo da E.E. Olegário Maciel

Quanto ao corpo docente, atuaram no Grupo Escolar noturno, nas três primeiras décadas do século XX, as seguintes professoras:

1. Alda Ferraz
2. Aldina Menicuci Paes
3. Alexina Soares de Oliveira
4. Amélia C. da S. Paranhos
5. Ana Albertina Felicíssimo
6. Anacleto Costa
7. Angélica Maria de Almeida
8. Anita Bagno Cruz
9. Anna Figueiredo
10. Aurora de B. Gotelip
11. Clara de Paula Lima
12. Clara do Espírito Santo
13. Clélia Gauzzi
14. Ecyline Fritsch
15. Etelvina Vianna de Lima
16. Eurydice de Paula e Silva
17. Evangelina de M. Lima
18. Georgina Amélia de Carvalho
19. Georgina B. de Araújo
20. Gilberta Ferraz
21. Helena Nogueira Braga
22. Izaltina Cajubi da Silva
23. Josefina Ferreira da Silva
24. Josina Mota
25. Júlia Cabral Penna
26. Júlia Ferraz
27. Julieta Linhares Cabral
28. Juracy M. dos Santos Torquato
29. Maria da Glória de Moura Costa
30. Maria do Carmo Lana
31. Maria Ephygenia S. de Oliveira
32. Maria Felicianá Vieira
33. Maria Henriqueta Ferreira Lopes
34. Maria Lydia C. Fulgêncio
35. Maria Rita de Lima e Silva
36. Martiniana de Carvalho
37. Olga Santos
38. Regina Breyner
39. Sylvia Itabirana
40. Waldete Fernal Bicalho
41. Zoe de Oliveira

As mulheres marcaram presença no curso noturno, como se pode ver e, de acordo com os documentos consultados (termos de visita, relatórios das diretoras e documentos internos), pode-se afirmar que praticamente todas elas eram casadas e tinham, em

média, de quatro a cinco filhos, ocasionando um volume muito grande de pedidos de licença, em função da maternidade ou de doença dos filhos. A constatação da presença feminina na direção das escolas ou compondo o corpo docente não é novidade, pois Faria Filho já destacava esse fenômeno e a necessidade de se compreendê-lo como forma de reconstruir o “processo histórico vivido por essa categoria em termos de sua constituição social e de gênero”⁴. (2000, p. 107). Essa temática é mais uma que incorpora as demandas de investigação sobre a história da educação dos adultos em Minas Gerais.

Durante os cinquenta anos de existência do Grupo Escolar noturno somente um homem ali lecionou. A chegada desse professor primário ocorreu ao final da década de cinquenta, quando o Sr. Joel Carneiro de Magalhães⁵ aprovado em concurso público assumiu as aulas, numa turma de quarto ano, tendo ali permanecido até a extinção do Grupo Escolar em 1967.

Pouco se sabe sobre os sujeitos que como d. Maria da Glória de Moura Costa, produziram a história da educação de adultos em Minas Gerais. Conhecê-los mais se coloca como uma demanda de investigação importante para uma melhor compreensão desse campo. Também fundamental é conhecer a história dos/as alunos/as dos cursos noturno. Afinal, quem eram esses sujeitos? Adultos? Crianças? Qual o perfil desses sujeitos? É o que o texto seguinte intenciona fazer: dar rosto, corpo, vida a esses sujeitos.

⁴ Vários pesquisadores se dedicaram ao estudo da temática ligada ao gênero e magistério, dentre os quais, Louro (1997; 1997a); Campos e Silva (2002); Almeida (1998), Chamon (1996); Costa (1995); Catani e outros (1997). Precisamos ainda investigar sobre os professores que atuavam nas escolas noturnas mineiras.

⁵ Em conversa informal com o professor Joel ele nos contou como se deu o ingresso no Grupo Escolar. Bancário, nos relatou que num determinado dia, do ano de 1959, uma notícia sobre um concurso para preenchimento de vagas no magistério lhe chamou a atenção. Recortara o anúncio e ficara, por um tempo, a contemplá-lo, até que “levado pela emoção e solidariedade” decidira enfrentar “com segurança e muita coragem, a missão do professor primário”. Feito o concurso, “alcançara o décimo quarto lugar dentre grande número de participantes”. Sua chegada ao Grupo Escolar foi assim relatada, por ele: “em quatorze de outubro de 1959, ali pela tardinha, depois do encerramento das atividades do Banco, dirigira-me ao grupo escolar “Assis das Chagas”, pioneiro estabelecimento noturno de Minas Gerais e tomara posse. Lembro-me bem, eram quase dezenove horas quando a diretora fizera-se presente. Fôra-lhe apresentado e tivéramos diálogo franco e sincero. Á mesa, coberta por uma toalha aveludada e, de lado, caprichosamente ornada de rosas miúdas, via-se linda jarra que protegia um livro de capa vermelha, onde inseri, numa de suas páginas, a minha assinatura”. A partir de então, teria início a sua jornada de trabalho. (MAGALHÃES, p. 155-6).

8.2. Educação e trabalho na formação da identidade do/a aluno/a trabalhador/a

A consolidação da escola moderna trouxe importantes contribuições, não somente para a compreensão da distinção geracional, ao instituir uma referência cronológica para a infância escolarizada, traduzida na definição de uma idade escolar, como também para consolidar o espaço escolar como *locus* de produção de uma cultura que lhe é própria, a cultura escolar. A afirmação dessa escola se deu sob o reconhecimento de sua capacidade de agir como viabilizadora do projeto de construção de uma nova ordem social, pautada nos princípios de modernidade e de civilização.

Em meio ao processo de reflexão que se produziu sobre as condições de educabilidade da infância e o papel civilizatório da educação, foi possível a definição de um período considerado ideal para a aquisição da instrução elementar, compreendida como devendo se realizar em espaços próprios, a ela destinada. Esse período compreendia, nos diversos países, a faixa etária em torno dos sete aos quatorze anos, aos quais foram dirigidos os projetos de instrução pública. Nesse sentido, para a difusão da escolarização à massa da população, em vista do reconhecimento de sua capacidade de disciplinar e moldar os sujeitos, transformando-os em pessoas civilizadas, tornou-se necessário que os diversos países ocidentais formassem as suas políticas públicas de escolarização, estabelecendo assim, quais seriam os destinatários dessa política (GOUVEIA, 2004).

Essa formulação implicou também na necessidade de se estabelecer a obrigatoriedade escolar, determinando-se, com isso, além de uma idade escolar, a responsabilização dos pais ou tutores pelo envio das crianças à escola. Para Schmitt (2000, p. 345) tornar a escolarização obrigatória “marcou finalmente a conclusão da longa descoberta da especificidade da ‘infância’, ao passo que, para os jovens das classes privilegiadas, colégios e liceus, com os respectivos internatos, constituíram outras tantas etapas distintas da sua ‘educação’ e da sua formação escolar”⁶. Ou seja, a escolarização

⁶ Segundo a análise do autor, a revolução industrial também incidiu na classificação das gerações, de duas maneiras: “desestruturando a classificação tradicional prevalecente nos campos, subtraindo o elo mais forte” (os jovens), levando ao envelhecimento da população rural; e a outra maneira, “comportando rapidamente, no âmbito do proletariado industrial, a formação de novas gerações e a constituição de novas relações entre elas, a partir do momento em que a primeira geração havia procriado e envelhecera progressivamente”. Essa nova realidade também alterou o aprendizado dos “modelos de comportamentos” ao distanciar as gerações e impor uma nova ordem social. Com isso, os novos modelos

implicaria na determinação da infância, mas para as demais gerações ela poderia se constituir apenas como mais uma etapa de um processo de formação.

O recorte geracional, que configura o período privilegiado para a aprendizagem é vinculado à questão do estabelecimento da obrigatoriedade escolar, entendido por Veiga (2006, p.77) como um acontecimento político fundamental que “esteve relacionado à necessidade sociocultural de produção da consciência de um pertencimento nacional, sentimento esse radicalmente novo, dado o acúmulo histórico das experiências anteriores de hierarquias e estratificação social”.⁷

Como parte da produção das políticas ocidentais de escolarização em massa produziu-se também uma identidade de aluno cuja marca principal foi o recorte geracional específico que determinou a idade escolar. No caso das políticas de escolarização brasileiras, de acordo com Gouvea e Jinzenji⁸,

à semelhança do contexto europeu, nos textos legais, foi a identidade geracional que definiu o perfil do aluno das primeiras letras. Educar a população por meio de sua escolarização significava trazer para o centro das discussões das políticas educacionais questões relacionadas à identidade do aluno. Esse sujeito era definido por um recorte geracional – a idade da meninice –, período considerado ideal para a realização da aprendizagem escolar. Assim é que o pertencimento geracional seria um dos eixos em torno dos quais foi construída a identidade do aluno (2006, p. 118)

Dessa forma, ao realizar um estudo sobre política educacional não podemos nos furtar de refletir sobre os destinatários dessa política, o que, no caso desta pesquisa, implica

de comportamentos, exigidos pela revolução, não poderiam mais ser aprendidos com as gerações antecedentes. Assim, na nova sociedade eles tiveram que ser inventados. Esses novos modelos de comportamento foram: “a greve, o sindicato, a associação de mútuo socorro ou mais tarde os movimentos dos jovens, muitas vezes de inspiração cristã”. Desta forma, conclui que “todas as relações entre gerações sofreram modificações” (SCHMITT, 2000, p. 346).

⁷Para Veiga (2006, p. 76), a imposição da obrigatoriedade escolar fechou um ciclo de monopolização estatal e criou as condições de governabilidade dos estados modernos, visto que a obrigatoriedade “foi um componente do processo de produção das civilizações ocidentais, presente em diferentes países, com variações das épocas em que se efetivou ao longo do século XIX. Tais variações indicam para a existência de tensões para a sua realização mesmo que tenha sido uma temática que de certa forma homogeneizava o pensamento das elites. Tornar a frequência à escola uma rotina obrigatória para amplas camadas da população fecha o ciclo das monopolizações constituidoras do Estado Moderno e das repúblicas – a monopolização da força física, a monopolização da tributação e a monopolização dos saberes elementares. O caminho percorrido entre o desenvolvimento do Iluminismo e o século XIX indicou para a confirmação do anunciado por Diderot (1713-1748) de que é mais fácil governar um povo instruído que um povo ignorante”.

⁸ Ainda segundo Gouvea, no Brasil, “as concepções das idades da vida dialogaram com os padrões europeus, ao mesmo tempo em que seriam marcadas por recortes diferenciados, tendo em vista os pertencimentos não apenas sociais, mas também raciais, diverso dos europeus” (2004, p. 276). A identidade infantil que se constituiu, no país, esteve associada “à condição social da infância, à inserção da criança num grupo social, étnico e de gênero que se superpõe à condição geracional”. (*Ibidem*, p. 277).

em discutir sobre quem era o sujeito que frequentava as aulas nas escolas noturnas mineiras.

A questão da obrigatoriedade escolar, de um modo geral, fora discutida no âmbito da produção das reformas mineiras, ora vinculada à possibilidade de se ofertar o ensino, ou seja, de se ter escolas suficientes ao atendimento de todas as crianças em idade escolar; ora em relação às condições naturais do Estado, isto é, em relação à localização geográfica da escola em vista da grande dimensão territorial de Minas. Algumas vezes, colocou-se em questão a dificuldade de se obrigar os responsáveis pelas crianças a colocá-las e mantê-las na escola, fazendo com que a penalização do não-cumprimento da obrigatoriedade recaísse exatamente sobre a população mais pobre que não teria meios de pagar as eventuais multas. Discutiu-se, também, a necessidade de se implementar uma fiscalização mais efetiva, por meio de inspetores profissionais que não tivessem vínculos políticos com as regiões fiscalizadas.

No caso da obrigatoriedade escolar para os jovens e adultos, a tentativa de estabelecê-la ocorreu na década de 1920, quando o Congresso Mineiro debatia a proposição de reforma instituída pela Lei de n. 800. Entendendo como Veiga (2006, p.77) poderia afirmar que a definição da obrigatoriedade escolar para os jovens e adultos mineiros deu-se como um “acontecimento predominantemente político” que, num nível micro das relações de poder, significou a proteção de determinado setor econômico sob argumento de que esse não poderia assumir uma tarefa que era do Poder Público, conforme já visto neste trabalho.

O estabelecimento da obrigatoriedade importa, obviamente, na definição de uma idade escolar⁹. Sobre a questão da idade escolar no Brasil, Gouvea (2004) afirma que, ainda

⁹ Em 1891, a idade escolar era de sete a quatorze anos, para ambos os sexos, nas escolas de primeiro grau e até vinte anos de idade, nas escolas de 2º grau. Em ambos os casos, os alunos que completassem a idade máxima poderiam continuar os estudos, desde que fossem aplicados e tivessem um bom comportamento; em 1892 e 1900, a idade escolar obrigatória era de sete a treze anos de idade; em 1906, a idade escolar era de sete a quatorze para meninos; e de oito a doze anos para meninas; em 1910, de sete a quatorze anos para ambos os sexos, podendo se estender até os dezesseis, quando seriam excluídos da matrícula. Nas escolas mistas a exclusão se daria ao se atingir quatorze anos; em 1911, mantém-se a mesma orientação, de sete a dezesseis, mas os púberes de um e outro sexo, maiores de quatorze, poderiam ser excluídos das escolas por motivo de indisciplina; era vedada a matrícula de menores de sete e maiores de dezesseis nas escolas diurnas, bem como a matrícula de menores de dezesseis nas escolas noturnas; em 1920, a idade escolar obrigatória era de sete a quatorze anos, mas no Regulamento de 1924, manteve-se a faixa para sete a dezesseis anos de idade, todavia, nos grupos escolares os menores poderiam frequentar as aulas, sob autorização do Governo.

que a presença da escola tenha sido reduzida no cotidiano das famílias mineiras dos oitocentos,

a definição de um recorte geracional conferiu visibilidade social a um grupo específico de indivíduos: os meninos e meninas de 8 a 12 e, posteriormente, de 7 a 14 anos, anunciando, ainda que de forma pouco efetiva, uma idade escolar. Porém, fica claro que a concepção de idade no período referia-se não a uma associação com o calendário anual como se afirmou ao longo do século XX, principalmente através dos estudos de uma psicologia genética e com a conformação de uma escola seriada. O progresso individual, seu desenvolvimento, envolvia recortes geracionais mais difusos, no qual a idade da razão, período de realização da aprendizagem escolar, englobava um período de mais ou menos 7 anos de duração, uniforme internamente quanto às possibilidades de aprendizagem (GOUVEA, 2004, p. 280).

Entretanto, a despeito da definição de um recorte etário, segundo a autora, os mapas de frequência e a composição etária das salas de aulas, mostram que era comum, em meados do XIX, numa mesma sala de aula, o convívio entre as diferentes idades, assim como também era comum a retirada dos filhos, pelos pais, após o término da idade considerada obrigatória, isto é, após os quatorze anos.

Essa situação não difere do que encontramos nas escolas noturnas mineiras ao longo da Primeira República. Nesse caso, para os alunos do ensino noturno, a definição de uma idade escolar ocorreu a partir do Regulamento de 1911, quando se determinou o recorte geracional de quatorze a quarenta anos para matrícula e frequência nas escolas noturnas e, em 1920, como referência da obrigatoriedade.

Se consideramos a esperança de vida da população masculina para a época – TAB. 8 - veremos que a medida propunha um atendimento universalizado, já que a expectativa de vida para os nascidos naquela década, de um ou de outro sexo, não chegava aos quarenta anos de idade. Se considerássemos, então, os adultos nascidos nas décadas anteriores, provavelmente, a esperança de vida seria ainda menor.

TABELA 8
Esperança de vida da população brasileira - 1910 a 1930

HOMEM		MULHER	
Ano de nascimento	Anos de vida	Ano de nascimento	Anos de vida
1910	33,4	1910	34,6
1920	33,8	1920	35,2
1930	35,7	1930	37,3

Fonte: IBGE: Estatísticas do século XX.

Nesse caso, em relação à abrangência prevista para o ensino primário, a proposição educacional do Governo mineiro pode ser considerada bastante democrática, tendo em

vista que a idade de escolarização obrigatória era de sete aos quatorze anos; e a faixa de atendimento noturno ia até os quarenta anos de idade.

Apesar de proibida a matrícula aos alunos na idade escolar regular, à noite, e da exclusão dos cursos diurnos daqueles que atingissem o limite máximo, o que se pode perceber, com base nos documentos encontrados, é que definir uma faixa etária específica não implicou na eficácia desse dispositivo, tendo em vista que foi possível constatar a convivência intergeracional nas escolas noturnas, até por volta da década de trinta do século XX. Isso me levou a indagar quais seriam os motivos para essa “transgressão” e a tentar entender o que, afinal, caracterizaria os sujeitos dos cursos noturnos e lhes conferiria uma identidade de aluno.

8.3. Quem, afinal, frequentava as escolas noturnas mineiras?

Conforme já visto no primeiro capítulo deste trabalho, as escolas das fábricas podem ser compreendidas como uma forma de atendimento à questão relativa à obrigatoriedade escolar, tendo em vista a presença de um grande número de crianças em idade escolar compondo o quadro de trabalhadores das indústrias têxteis. Se as escolas noturnas das fábricas atendiam, em grande parte aos pequenos operários, quem eram os sujeitos que frequentavam as escolas noturnas públicas, particulares e as escolas das associações de classe? Conhecer esses sujeitos torna-se fundamental para compreendermos os elementos que configuram a identidade do aluno das escolas noturnas mineiras.

Ao estabelecer os estatutos da escola particular noturna “Delfim Moreira”, em Santa Rita do Sapucahy, em 1905, os seus fundadores foram bastante explícitos quanto ao alunado esperado: “adultos de qualquer idade” que quisessem receber instrução gratuita, “sem distinção de classe nem de política”. Mas, o que estariam entendendo por adultos? O artigo 3º do estatuto, relativo às condições para admissão, nos oferece alguns elementos que o caracterizam: maior de dezesseis anos de idade. Ou seja, estava sendo considerado adulto, naquela ocasião, o sujeito que tivesse idade superior a dezesseis anos. Mas, para ser aceito como aluno era necessário ainda mais: “ser pessoa moralizada”, “não sofrer de moléstia contagiosa”, e, também, “não ter o vício da embriaguez”. Essas exigências podem ser indicativas do valor atribuído à escola pelos

seus fundadores, bem como da representação sobre os sujeitos considerados dignos de frequentá-la, ou seja, a escola não era o lugar da desordem e dos vícios, mas sim, um lugar de respeito, enfim, de ordem. E, como forma de obtê-la, além dos cuidados na admissão dos alunos, o estatuto determinava, ainda, as seguintes normas disciplinares: não eram permitidas mais que oito faltas seguidas, sem justificativas, mediante exclusão da matrícula; o aluno deveria se portar “com respeito nas aulas, observando rigorosamente a disciplina escolar”; após ser “admoestado, particularmente, pelos professores e depois em presença de seus colegas, por mais de três vezes, não se corrigir, poderá ser expulso, a juízo dos professores” (SECRETARIA DO INTERIOR, 1905).

A escola particular noturna exigia que os adultos que a frequentassem se portassem com o devido respeito, com responsabilidade e comprometimento com as aulas, sendo, alertados quanto à tolerância em relação às faltas e às penalidades em relação ao desrespeito. Submetidos à disciplina do tempo, a um controle rígido do comportamento, deveriam aprender a respeitar a hierarquia, as normas e a desenvolver “valores como assiduidade, autodisciplina, obediência, responsabilidade” que revelam “a existência social de um protótipo do bom trabalhador, mais um mecanismo que colabora na internalização de uma ética do trabalho” (DAYRELL, 1992, p. 26).

Em outras ocasiões, pode-se inferir quem eram os/as alunos/as por meio das referências feitas pelos inspetores escolares em seus relatórios, como é o caso do inspetor regional, Lindolpho Gomes. Em visita à cadeira noturna feminina, anexa ao grupo escolar José Rangel, de Juiz de Fora, regida pela professora d. Malvina Malta, e “coadjuvada” pela contratada d. Jovita Malta, em 1917, o inspetor fez as seguintes observações: “a matrícula atual é de 128 alunas, sendo a primitiva de 150, compreendidas adultas e menores de dezesseis anos. [...] a maioria, senão a totalidade das alunas é constituída de mulheres empregadas no serviço doméstico e cuja moralidade não se pode verificar”. Continuando suas observações, relatou: “tanto a cadeira do sexo masculino (só para menores de 16 anos) como as do sexo feminino são noturnas e funcionam como anexas aos grupos escolares” (GOMES, 1917). Tudo indica que nas duas cadeiras, feminina e masculina, estudavam menores de dezesseis anos, pertencentes à camada operária da cidade e, novamente, as maiores de dezesseis anos eram consideradas adultas.

Os alunos do Grupo Escolar Noturno Assis das Chagas, da Capital, foram assim descritos pelo inspetor regional Ernesto Cerqueira Santiago, em 1919:

os alunos deste grupo são crianças de famílias operárias; durante o dia essas crianças trabalham em oficinas e em outros trabalhos manuais, só podendo frequentar escola à noite depois de um dia de serviços exaustivos. Vão do trabalho direto para a escola, sendo assim difícil manter a freqüência superior a cinquenta alunos (Santiago, 1919).

Essa descrição era bastante coerente com o anúncio publicado no jornal Minas Gerais, quando da inauguração do Grupo, em 1917, como se pode ver, mas totalmente contrária à regulamentação da faixa etária para os cursos noturnos, de 1911, incorporando, exatamente as crianças na idade escolar obrigatória:

GRUPO ESCOLAR NOTURNO DA CAPITAL

Acha-se aberta a matrícula para meninos de ambos os sexos, de 7 a 14 anos, a partir de hoje, 23 de Março até dia 3 de abril, das 6 horas da noite às 9, todos os dias úteis. As aulas funcionarão no mesmo edifício destinado ao grupo escolar “Cesário Alvim”, à Rua Guarany- A diretora, Elyseno Costa¹⁰.

A configuração discente do Grupo Noturno parece ter mantido essas características por várias décadas, como se pode constatar no resumo do quadro de matrícula do mês de janeiro de 1938¹¹. De acordo com esses dados, o público era predominantemente jovem, sendo que, dos quinhentos alunos matriculados, 88%, encontravam-se na faixa de oito a dezenove anos de idade, e 12% de vinte a 36 anos.

TABELA 9

Idade dos alunos matriculados no Grupo Escolar Noturno “Assis das Chagas” - 1938

Idade	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total
8	02	-	-	-	02
9	01	-	-	-	01
10	08	02	-	01	11
11	08	10	02	03	23
12	17	24	07	04	52
13	10	36	18	12	76
14	09	36	15	14	74
15	10	32	17	18	77
16	05	21	20	11	57
17	01	04	12	05	22
18	03	05	08	07	23
19	05	07	04	06	22
20	04	04	04	02	14
21	03	02	05	01	11
22	02	04	05	-	11
23	01	03	01	01	06
24	01	03	-	-	04
25	01	01	-	-	02

¹⁰ Jornal “MINAS GERAES”, 24 de março de 1917, p. 8.

¹¹ Os dados completos encontram-se ao final – ANEXO 5. Não foram desconsiderados, para efeito de cálculos, os alunos eliminados da matrícula ao longo do ano. O avanço no período objetiva mostrar a persistência dessa situação ao longo de várias décadas.

Idade	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total
26	-	01	-	-	01
27	-	-	-	-	-
28	-	-	-	01	01
29	-	01	01	-	02
30	-	-	-	-	-
31	-	01	-	01	02
32	-	-	01	-	01
33	-	01	-	-	01
34	-	-	-	01	01
35	-	-	-	-	-
36	-	01	01	-	02
Total	91	199	121	89	500

Fonte: Livro de Registro de matrículas dos alunos do G.E. Assis das Chagas, maio de 1938. Acervo: Escola Estadual Olegário Maciel.

A maioria dos alunos encontrava-se no segundo ano do curso, aproximadamente, 40%; seguido do terceiro, com 24%; e do primeiro e quarto, em torno 18% dos alunos. A faixa etária predominante era a de quatorze a dezesseis, com 208 alunos, quase 42% de todos os alunos. Na idade escolar obrigatória, isto é, até quatorze anos o percentual de alunos matriculados era de 47,8%, ou seja, menos da metade dos alunos matriculados no mês de janeiro de 1938.

Outros dados, constantes do ANEXO 5, mostram que, quanto à nacionalidade, todos os alunos eram brasileiros; a maioria dos pais/responsáveis que informaram a escolaridade tinha o nível primário; sete, o secundário, sendo: uma doméstica, uma cozinheira, duas professoras, dois dentistas, outro sem dado de profissão; de nível superior havia um médico, um engenheiro e um advogado; os pais sem escolarização tinham filhos no primeiro ano do curso. Quanto às profissões dos pais/responsáveis, o rol é extenso e a diversidade é muito grande, mas pode-se ver a predominância de serviços domésticos e de operários. Dentre outras profissões encontravam-se também: pedreiros, comerciantes, mecânicos, militares, empreiteiro, ambulantes, costureira, hortaleiro, leiteiro, tropeiro, etc.

A divergência entre as determinações legais, acerca da idade escolar noturna e o cotidiano escolar pode ser constatada, também, na Escola Prática noturna do sexo masculino, da União Operária Beneficente, da cidade de Diamantina. O mapa traz a relação dos alunos matriculados, nos três anos do curso primário, que compunham a classe regida pela professora Augusta Pereira de Andrade, em 1912¹².

¹² Os dados completos encontram-se no ANEXO 6. Algumas colunas constantes do quadro e que não estavam preenchidas (o que nos levou a não reproduzi-las) diziam respeito a informações sobre média das notas de procedimentos e de aplicação; frequência semestral; condição social – se pobre ou rico; a única

TABELA 10

Idade dos alunos matriculados no curso noturno masculino da Escola da União Operária Beneficente de Diamantina - 1912

Idade	Ano do curso	Número de alunos
7	1º	5
8	1º	6
9	1º	3
9	2º	1
10	1º	5
10	2º	1
11	1º	9
11	2º	1
12	1º	13
13	3º	1
13	1º	4
13	2º	3
14	2º	2
14	3º	1
14	1º	6
15	3º	2
15	2º	5
15	1º	4
16	3º	1
16	1º	1
Total	-	74

Fonte: SECRETARIA DO INTERIOR. Correspondências referentes ao Ensino Particular. 4ª Sessão - Códice: SI - 2907. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1912.

Como se pode ver na TAB. 10, dos 74 alunos matriculados, 56 cursavam o primeiro ano; treze, o segundo ano, e cinco, o terceiro ano. A maior parte dos alunos do primeiro ano, quase 24%, tinham doze anos de idade, que correspondia também ao maior grupo etário do curso, cerca de 17%, do total de alunos matriculados. No quadro completo - ANEXO 6, podemos ver que 36% dos alunos estavam frequentando a escola pela primeira vez, e 54% já eram alunos da escola. Desses, 31% estavam cursando o primeiro ano do curso, o parece indicar que estivessem repetindo o ano. Quanto à profissão dos pais dos alunos, percebe-se uma diversidade muito grande de profissões, destacando-se as profissões de lavadeira, quinze pessoas; oito militares; sete negociantes e costureiras, além de pedreiros, carteiros, cozinheiras, mineiros, lapidários, etc. Na coluna que deveria indicar a condição social dos alunos, somente havia observação para os filhos dos negociantes, considerados ricos. Como se pode ver somente treze alunos, correspondente a 17%, estavam na faixa etária definida pelo regulamento, mas, a julgar que esses dados constam do relatório de inspeção do Pe. Porphiro Fernandes de Azevedo, suplente do inspetor municipal, encaminhado à Secretaria do Interior, parece haver aí um “consentimento” dessa autoridade.

indicação lançada era a de rico para os filhos dos negociantes. Além desses dados o quadro informava que todos os alunos eram naturais do Estado de Minas Gerais e residentes na cidade de Diamantina.

No ano seguinte, essa mesma escola encaminhou um mapa (ANEXO 7) contendo outras informações, tais como o número de faltas e o aproveitamento de cada aluno, além da idade¹³, conforme a TAB. 11. Nesse caso, a relação consta de 48 alunos da aula noturna masculina regida pela professora normalista Augusta Pereira de Andrade. A matrícula foi realizada em janeiro de 1913 e o cômputo da frequência era relativa ao segundo semestre, ou seja, de julho a novembro. Do total dos 48 alunos matriculados, apenas 33 foram considerados frequentes. O perfil da turma era bastante jovem, como é possível verificar na TABELA seguinte:

TABELA 11

Idade dos alunos matriculados no curso noturno masculino da Escola da União Operária Beneficente - 1913

Idade	Total de aluno
7	3
8	6
9	4
10	8
11	6
12	7
13	7
14	7
Total	48

Fonte: SECRETARIA DO INTERIOR, 1914.

A escola manteve a orientação do ano anterior, atendendo aos alunos na faixa etária de sete a quatorze anos. Podemos supor que eram filhos de trabalhadores e, a julgar pela matrícula noturna, também deveriam ser trabalhadores impedidos de frequentar as escolas diurnas. No tocante ao aproveitamento (apresentado no ANEXO 7), os dados informam que 48% apresentavam “algum” aproveitamento; 31%, “nenhum” e 21%, “muito” aproveitamento, o que nos leva a supor que a maioria (69%) estaria aprendendo o mínimo esperado, o que seria um índice considerado como bom em termos de aproveitamento.

A maior diversidade etária podia ser encontrada na Escola noturna particular, Simplício Alves Pereira, de Matta das Neves, no município de Contagem, em 1917. O professor Antônio Sanches Batista lecionava para alunos, do sexo masculino, do primeiro e segundo anos, na faixa etária que variava de sete a 35 anos, como se pode ver na TABELA 12:

¹³ Os dados completos constam do Anexo 7

TABELA 12
 Mapa dos alunos da aula noturna de Matta das Neves – 1917

Idade	Ano do curso	Número de alunos
7	1º	4
8	1º	4
9	1º	3
9	2º	2
10	1º	3
10	2º	3
11	1º	1
11	2º	1
12	1º	4
13	2º	3
13	2º	1
14	2º	2
15	2º	1
19	1º	1
21	1º	1
22	2º	2
23	1º	1
28	1º	2
29	1º	2
32	1º	1
34	1º	1
35	1º	1
Total		44

Mais da metade dos alunos da Escola estavam na faixa etária obrigatória, ou seja, tinham menos de 14 anos de idade e, segundo informações do professor, os alunos eram residentes em uma lavoura, o que nos leva a supor que todos eles fossem trabalhadores rurais. A convivência intergeracional nessa escola é uma realidade inquestionável e, como os dados nos mostram, havia um certo equilíbrio em relação à distribuição por idade, sendo o grupo maior, de quatro alunos, se encontrando com sete, oito e doze anos de idade.

No caso da Escola Noturna Operária, da Confederação Auxiliadora dos Operários do Estado de Minas, localizada em Belo Horizonte, a correspondência encaminhada ao Secretário do Interior, Delfim Moreira, pelo 1º secretário, Pedro de Carvalho Mendes, informa que “só se matriculam os alunos que tenham atingido a idade de 14 anos”. Informa ainda que, “devido ser o cômodo pequeno e haver somente um professor, o número da matrícula foi limitado em 50”; embora o mapa conste de 57 alunos. E, por fim, comunica que a aula noturna seguia o programa oficial do Estado. Assim, de

acordo com as informações, a aula noturna masculina, era frequentada por alunos cujas idades variavam de quatorze a 38 anos, como mostra a TABELA 13¹⁴

TABELA 13
Idade dos alunos da Escola Noturna Operária de Belo Horizonte – 1912

Idade	Número de alunos
14	15
15	5
16	5
17	8
18	7
19	3
20	2
21	3
22	3
23	3
32	1
36	1
38	1
Total	57

Fonte: Correspondência referente ao Ensino Particular. 4ª Sessão. Códice: SI – 2907. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1912

A maioria, cerca de 26%, tinha idade de quatorze anos e poucos eram os alunos com idade superior a trinta anos. Na faixa etária de quatorze a dezoito anos havia cerca de 74%, dos alunos; o que revela um perfil bastante jovem para essa escola. Com relação à nacionalidade, dos 57 alunos matriculados tem-se a informação de que 28 eram italianos, 23 brasileiros, 06 alemães, respectivamente: 49%, 40,5% e 10,5%. Os pais exerciam diversas profissões, dentre as quais, pedreiro, marceneiro, sapateiro, lavrador, mecânico, alfaiate, pintor, eletricista, ferreiro, bombeiro e caseiro.

De um modo geral, pode-se afirmar que as escolas noturnas mineiras eram frequentadas por crianças, jovens e adultos trabalhadores, de ambos os sexos, pertencentes à camada popular, cujos pais e/ou responsáveis tinham formação primária e exerciam profissões tipicamente urbanas, com raras exceções. Percebe-se também que as escolas, com exceção da Escola Noturna da Confederação Auxiliadora dos Operários, não cumpriam os dispositivos legais no tocante à proibição das matrículas de crianças em idade escolar e, tampouco, se restringiam ao atendimento dos maiores de quatorze ou dezesseis anos de idade.

Essa situação parecia contar com a tolerância dos inspetores escolares que tinham conhecimento do público que frequentava as aulas noturnas, como se pode ver pelo

¹⁴ O quadro contendo as informações completas encontra-se no ANEXO 8.

relato do inspetor Ernesto C. Santiago, ao se referir aos alunos do Grupo Escolar Assis das Chagas: “Os alunos deste grupo são crianças de famílias operárias; durante o dia essas crianças trabalham em oficinas e em outros trabalhos manuais, só podendo frequentar escola à noite depois de um dia de serviços exaustivos. Por esse motivo é natural não serem tais alunos muito assíduos nas aulas” (SANTIAGO, 1919)

Também a diretora do citado Grupo, ao justificar o absenteísmo dos alunos, destacou como principal motivo a condição social de operários:

Pelo frio excessivo de algumas noites ou pela chuva abundante de outras, torna-se mais difícil do que às escolas diurnas, manter-se uma frequência animadora, acrescentando ainda que os meninos, pequenos operários, na sua maioria falham, principalmente aos sábados, para desempenharem a tarefa marcada pelos patrões, para fazerem a limpeza das casas onde trabalham ou por terem de entregar a roupa lavada aos fregueses, aqueles cujas mães são lavadeiras (MINAS GERAIS, 1918).

Como se pode ver, a condição social de trabalhador era o elemento que unificava e homogeneizava o público das escolas noturnas servindo, inclusive, para justificar o descumprimento dos dispositivos legais que regulamentavam o funcionamento das escolas, bem como para justificar o menor controle, ou a falta de controle, por parte dos agentes responsáveis pelo acompanhamento, avaliação, fiscalização e bom andamento dos trabalhos escolares. Nesse caso, a escola se apresentava como uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos que a produziam cotidianamente, e onde se realizavam alianças, transgressões, burlas e acordos vários, de modo a garantir a permanência dos trabalhadores no seu interior.

A condição de operários, de trabalhadores, encontrava ainda legitimidade nos discursos proferidos no Congresso Mineiro, obtendo da elite produtora das reformas educacionais e, conseqüentemente, da política educacional mineira, o respaldo político necessário para a perpetuação dessa situação por toda a Primeira República. As palavras do deputado Ferreira de Carvalho são elucidativas a esse respeito. Ao se referir ao pedido de subvenção de uma associação operária mineira, destacou a importância das iniciativas particulares operárias na difusão do ensino primário aos

Pobres, humildes e ignorados operários que se viram privados, na idade própria, de receber as luzes da instrução, ou por suas condições de pobreza, ou pela desídia dos encarregados da sua educação; e que agora se recolhem, após as fadigas do trabalho quotidiano, ao instituto de ensino mantido por essa sociedade benemérita, a fim de poderem receber essas luzes de que tanto

precisam para prestarem seus serviços à pátria, à família, e à sociedade (*Muito bem!*) (CARVALHO, 1911, p. 102).

O reconhecimento de que os operários eram ignorados, certamente pelas políticas educacionais, serve de argumento para convencer os legisladores a darem um parecer favorável ao pedido de uma instituição que deseja levar as luzes aos pobres, privados “na idade própria” de recebê-las. Entretanto, continuando o seu discurso, o deputado reconheceu que os governos não tinham descurado “desse ramo importantíssimo da administração pública”, difundindo o ensino “de modo muito superior aos recursos com que aos poderes do Estado é lícito contar” por todo o “Estado populoso e próspero como o que nos orgulhamos de ter por berço”. Entretanto, admitiu o deputado: “não é menos verdade, que a esses pobres operários se tem fechado as portas dos institutos oficiais de ensino, porque a legislação vigente veda que frequentem as escolas primárias mantidas pelo governo àqueles que atingiram idade superior a quatorze anos”. O que o deputado admitiu foi que nessa situação,

se encontravam muitos indivíduos que estão em idade de não poderem frequentar as escolas mantidas pelo governo, principalmente quando estas funcionam em horas em que eles se vêm privados de frequentá-las, devido à sua condição de operários, de trabalhadores que necessitam buscar o amargurado pão quotidiano, exercendo a sua atividade justamente naquelas horas (CARVALHO, 1911, p.102).

Duas situações foram levantadas na tribuna, uma relativa à exclusão dos maiores de quatorze anos das matrículas diurnas; pelo menos é o que prescrevia o Regulamento de 1911, e que se manteve até a Reforma de 1920; e a outra referia-se à condição de operários, de trabalhadores, que os impedia de estudar naquele horário. As duas questões parecem não fazer sentido, visto que em muitas escolas noturnas os alunos encontravam-se, justamente, na idade escolar, com exceção da Escola da Confederação.

Pode-se dizer que os trabalhadores mineiros tiveram de conformar o tempo social ao tempo escolar orientado pelo mundo do trabalho, onde se encontravam crianças, jovens e adultos que não viam outra saída senão enfrentar os bancos escolares após um dia de trabalho. Não se pode afirmar, nesse caso, como ocorreu com o ensino de primeiras letras nos países ocidentais, que a identidade geracional tenha definido o perfil do aluno do ensino noturno, tendo em vista que esse sujeito não se definia por um recorte geracional específico. Ao contrário, o que se percebe é que esse aluno tinha, no pertencimento de classe, o elemento definidor de sua identidade de aluno de escola noturna, como se fosse o trabalho e não a escola que assim o definisse. Trata-se,

portanto, de uma situação, em que a centralidade assumida pelo trabalho assalariado fez com que a categoria trabalho assumisse uma dimensão de categoria organizadora do social e fornecedora de uma identidade escolar.

Esse aluno, que se distinguia como trabalhador, também se constituiu nos e pelos discursos dos políticos mineiros que a cada referência tratava de adjetivá-los resgatando o discurso da mineiridade, tão caro à formação da identidade de todo o povo mineiro. Dessa forma, os alunos trabalhadores que frequentavam as escolas noturnas mineiras foram traduzidos/nomeados como “honestos, pacatos, ordeiros, harmoniosos, avessos às revoltas, pacíficos, disciplinados e submissos”, “deserdados da fortuna” que, após a lida diária, se dirigiam às reduzidas escolas noturnas em busca do “alimento do espírito”, como já visto anteriormente. Essa busca, entretanto, não ocorria sem maiores problemas, pois, exatamente a condição de trabalhador se transformou num dos maiores problemas enfrentados pelos alunos trabalhadores mineiros, como veremos.

8.4. Infreqüência e atrasos na escola noturna: conflitos entre os tempos do trabalho e da escola

Um dos principais problemas enfrentado pelo Governo para a institucionalização da escola e consolidação da política educacional mineira referia-se à dificuldade de garantir a freqüência escolar. A infreqüência escolar era o principal motivo de extinção das escolas primárias rurais e de várias outras cadeiras diurnas e noturnas logo no início do século XX e se constituiu preocupação dos responsáveis pelo ensino, ao longo de várias décadas. Sobre essa questão, o Presidente do Estado, Francisco Silviano de Almeida Brandão em 1899, ao comentar a situação precária em que se encontrava o ensino público primário, reconheceu:

uma das tristes conseqüências que decorre desse estado de cousas, é a falta de freqüência que se nota nas escolas. Da liquidação de mapas existentes na Secretaria do Interior, apresentados pelos próprios professores e competentemente visados pelos inspetores escolares, verificou-se que em 338 escolas primárias não havia freqüência legal; por aí pode-se calcular o número que deve existir de outras nas mesmas condições (BRANDÃO, 1899, p. 18-19)

A falta de freqüência tinha características regionais visto que se agravava na medida em que as escolas se distanciavam dos centros mais populosos, nas “escolas situadas em

bairros, de população esparsa, nas quais a inspeção, mesmo defeituosa como é, torna-se quase impossível” (BRANDÃO, 1899, p. 19). A solução apontada para esse problema era a de melhorar a efetividade da inspeção escolar. Nesse caso, a fiscalização reclamada visava ao controle e à garantia da fidedignidade dos dados informados e ao cumprimento do preceito da obrigatoriedade pelos responsáveis pelas crianças em idade escolar. A primeira, para os professores, era uma questão fundamental visto que a existência e manutenção da cadeira estavam diretamente ligadas à comprovação dos dados de frequência. Essa vinculação levou à constatação e à denúncia de fraudes nos dados estatísticos desde finais do XIX. Diversas autoridades do ensino relataram casos em que o professor falseava os dados alegando um número superior de alunos, não somente matriculados como também frequentes, no intuito de preservar o seu próprio emprego. Nesse caso, garantir a frequência era quase uma questão de sobrevivência para os professores, donde se conclui que eles deveriam se empenhar em tal tarefa. Entretanto, para o Presidente, isso não ocorria e a motivação para a falta de presença nas escolas estava ligada, justamente, “à falta de habilitações e de cumprimento de deveres por parte dos respectivos professores” que se ocupavam, em sua maioria de outros misteres alheios à profissão (BRANDÃO, 1899, p. 19).

Quanto à obrigatoriedade, essa se fazia necessária principalmente pelo caráter impositivo da escolarização que se confrontava com as representações da população pobre sobre o lugar ocupado pela escola, levando o Presidente a reconhecer que a ausência às aulas também se devia à “desídia por parte dos pais em mandarem seus filhos às escolas”, demonstrando, segundo Silviano Brandão, “a indeclinável necessidade de ser efetiva no Estado a obrigatoriedade do ensino” (BRANDÃO, 1899, p. 34).

Uma tentativa de se deixar livre a frequência às escolas ocorreu em 1906, quando não se incluiu no regulamento a obrigatoriedade do aprendizado primário. De acordo com o Presidente João Pinheiro da Silva, o regulamento, por resultar de observações atentas “do meio onde vai vigorar, combinada com a experiência colhida alhures”, havia se furtado de reproduzir “disposições inexecutáveis de regulamentos anteriores, que nunca passaram de letras morta no corpo de nossas leis”. Referia se, nesse caso, à “estatística escolar e ao ensino obrigatório [...] porque o governo não se julga aparelhado para

executá-las” (SILVA, 1906, p. 3). O Governo reconhecia, nesse caso, a sua incompetência para assegurar o cumprimento da obrigatoriedade.

Dentre os argumentos para tal medida estava a impossibilidade do Governo assumir o compromisso de efetivar a obrigatoriedade, num universo de, aproximadamente, oitocentas mil crianças em idade escolar, para o que deveria despende, somente com o ramo da instrução pública primária, um montante em torno de 30.000:000\$000, enquanto “a verba orçamentária destinada ao custeio da instrução primária era apenas de 1.950:000\$000” calculada para atender às matrículas de 54.825 alunos.

Encarando essa realidade sob outro ângulo, a saída encontrada pelo Governo fora a de estimular a iniciativa privada, inclusive, oferecendo “um prêmio em dinheiro ao professor particular para cada aluno que apresentar preparado no curso primário de acordo com o programa oficial” (SILVA, 1906, p. 4). O prêmio também seria extensivo aos professores públicos que, nos exames finais, desse certo número de alunos aprovados. Além disso, possibilitaria a ascensão na carreira do magistério, caso conseguissem assegurar a freqüência e atender à exigência anterior.

Os prêmios também seriam extensivos aos alunos, conforme defendeu o Secretário do Interior, Dr. Manoel Thomaz de Carvalho Britto, em 1907:

pretendo estabelecer as bases para a distribuição anual por parte do Estado de prêmios aos alunos que forem mais assíduos aos deveres escolares. Não só deverá ser premiado o aluno que tiver maior freqüência, em absoluto, mas aquele que no primeiro semestre tiver conseguido por maior esforço compensar as faltas em que tenha incorrido nos primeiros meses e que no segundo semestre tenha alcançado com maior assiduidade completar as faltas do primeiro semestre, realizando a freqüência exigida no total do ano (CARVALHO BRITTO, 1907, p. 45)

A ausência da obrigatoriedade escolar no Regulamento de 1906, porém, foi contestada pelo Secretário do Interior, Delfim Moreira da Costa Ribeiro, e revogada no regulamento de 1911. Segundo o Secretário, o povo mineiro ainda não estava esclarecido o suficiente para arbitrar sobre tal temática e “uma legislação sobre a instrução primária, que não estabelece nesse caso o ensino obrigatório, só seria aceitável num país já completamente educado e onde os pais de família, conhecendo o que vale o saber dispensassem, por supérflua, a imposição do ensino”. Nesse caso, para o Secretário “a obrigatoriedade do ensino deve estar na razão direta da ignorância de um

povo” e, sendo o povo mineiro muito ignorante não estaria preparado para tamanha liberdade (RIBEIRO, 1911, p. 27).

Contrariando os princípios liberais que fundamentaram o Regulamento de 1906, Delfim Moreira, reconheceu a necessidade de se cumprir o princípio constitucional e defendeu a intervenção do Estado, diante das condições em que ainda se encontrava a sociedade mineira:

Quando o pai de família não pode, não quer ou não sabe ser verdadeiro pai, deve intervir a sociedade, fundada em título legítimo de sua própria conservação, para assumir o encargo de instruir e educar a infância. [...] Portanto, a obrigatoriedade relativa, dentro do perímetro escolar, com as incursões necessárias, deve permanecer nas leis e regulamentos sobre instrução primária. Será o desenvolvimento do próprio texto constitucional. É cedo ainda para se pretender a completa abstenção do Estado a respeito, quando nações antigas, de maior florescimento intelectual, acatam e veneram o princípio e não duvidam da sua eficácia (RIBEIRO, 1911, p. 27).

Assim, estabelecida a obrigatoriedade - dentro do perímetro de um quilômetro para o sexo feminino e dois para o masculino, para as crianças de sete a quatorze anos, de ambos os sexos - no Regulamento de 1911, as preocupações com a frequência ainda se faziam presentes. Segundo o Secretário Delfim Moreira, “se o movimento da matrícula era animador, a frequência legal das escolas ainda não satisfazia. A matrícula nada significa, a frequência é tudo nas grandes lutas da instrução”. Às condições geográficas somavam-se o não reconhecimento da importância da escola e a ausência de amor à instrução, no discurso do Secretário, quando ele reconheceu que a falta de presença ainda era problema no Estado:

Com relação à frequência nas escolas, é notável o desenvolvimento da mesma na Capital e nas principais cidades mineiras, ao passo que decresce nas sedes dos municípios e distritos afastados da zona mais movimentada. Duas causas cooperam para isso: - a maior pobreza desses lugares e o pouco amor à instrução, ainda mesmo a elementar, que predomina nas classes menos favorecidas da fortuna. Em determinada zona do estado, as classes estão cheias, os prédios escolares são insuficientes para conter a grande massa dos frequentes, sendo necessário o desdobramento de diversas escolas e grupos oficiais em dois turnos, um que funciona pela manhã e outro à tarde. [...] Em outra zona, porém, já não acontece o mesmo: as classes estão mais vazias, apesar do grande esforço empregado pela administração para animar, estimular e desenvolver a frequência das escolas (RIBEIRO, 1912, p. 48)

Percebe-se que, ainda naquele momento, o problema persistia e que houve, segundo discurso do Presidente do Estado, um deslocamento da justificativa do âmbito da escola/professor para o familiar e social, reforçando a idéia de que era preciso “obrigar” os pais a enviarem os filhos à escola (BRANDÃO, 1912, p.23).

Por se constituir um elemento fundamental na consecução da política educacional mineira, a frequência escolar pode ser entendida como uma das principais categorias que podem contribuir para a compreensão da dinâmica de institucionalização dessa política. Assumida como compromisso do Estado democrático, a difusão do ensino primário deveria se estender por todas as regiões onde houvesse crianças das camadas populares em idade escolar. E é aí que a temática da frequência e obrigatoriedade tange as questões relacionadas às políticas de escolarização dos adultos trabalhadores, pois retiram da obscuridade os sujeitos que frequentavam as aulas noturnas nas várias regiões do Estado mineiro, inclusive na Capital, mostrando afinal quem era os trabalhadores mineiros que deveriam promover o progresso moral e econômico do Estado. Permite, ainda, no caso da escola noturna, compreender a relação que se estabeleceu entre essa política e a condição social e de classe dos sujeitos das camadas populares, evidenciando os conflitos e as tensões na conciliação dos dois tempos sociais distintos: o da escola e o do trabalho. Isso nos incita a refletir sobre uma situação que pode ser considerada até mesmo bastante controversa, pois, enquanto a infrequência dos menores encontrava justificativa na incúria dos pais, ou dos responsáveis, que não percebiam, segundo os discursos oficiais, o valor da instrução, não seriam esses mesmos sujeitos os frequentadores da escola noturna? Se o absenteísmo das crianças se constituía num sério problema a ser enfrentado pelas políticas educacionais, esse não era prerrogativa somente das escolas diurnas, pois também era um grave problema enfrentado pelos professores das escolas noturnas, conforme constatavam os inspetores escolares.

8.5. Atraso e infrequência nas escolas noturnas: sobre a incompatibilidade dos tempos

A presença dos alunos na escola noturna mineira encontrava, na natureza da distribuição do tempo escolar, um dos principais obstáculos à frequência regular às aulas. O tempo aqui referido não era o tempo do transcurso da aula, mas sim, aquele que demarcava o início das atividades escolares se contrapondo ao término das atividades de trabalho¹⁵.

¹⁵ Regulamentado pelo Decreto de n. 6.655, de 19/08/1924. Normalmente, o horário de funcionamento das escolas noturnas girava em torno de 19:00 às 21:00 horas. Na regulamentação de 1924 houve uma uniformização na prescrição dos horários das escolas isoladas e dos grupos noturnos, passando o início

Era o tempo que punha em discussão o embate entre a legitimação de dois tempos distintos: o tempo do trabalho, que era também o tempo do aluno que trabalhava, e o tempo institucional, da escola. O que se questionava não era o último, mas sim, o tempo que ainda não estava regulamentado e que constava das reivindicações dos trabalhadores na época. Tempo de trabalho que, muitas vezes, por exigir a alternância nos turnos das fábricas, provocava os atrasos dos operários das regiões de concentração industrial.

A condição de trabalhadores colocou em cena o confronto entre a construção e a imposição de um tempo escolar na relação com um tempo que é também social, cultural. Tempo escolar que interfere e se impõe a outros tempos vividos por todos os envolvidos no processo educativo, alunos, professores, inspetores, etc. Tempo constituído como específico, mas, segundo Viñao Frago (1998, p. 5) vivido também “pelas famílias e pela comunidade em seu conjunto, mediante sua inserção e relações com o resto dos ritmos e tempos sociais”. Nesse sentido, nos alerta Faria Filho que “o tempo escolar não pode ser desligado das relações e tempos sociais dos quais a escola participa ativamente, seja para construir e reforçar, seja para destruir e desautorizar” (2000, p. 77). O que se percebe é que a escola tentava impor um tempo, denunciado por diversos inspetores, por não atender aos sujeitos que buscavam a escola noturna, após uma longa jornada de trabalho, por dificultar não somente a participação como também o aproveitamento desses alunos e o desenvolvimento do programa. O principal problema residia no horário de início das aulas que, muitas vezes, era muito próximo do término do horário de trabalho. Trabalho que era desenvolvido não somente por adultos, mas, também pelas crianças, como os relatórios atestavam.

As descrições que evidenciam a incompatibilidade entre os tempos vividos pelos alunos das escolas noturnas mineiras, encontram-se presentes nos relatórios dos inspetores e nas diversas comunicações, enviadas à Secretaria do Interior, pelos professores e diretoras. Em visita à escola noturna que funcionava em uma das salas do Grupo Escolar da cidade de Ponte Nova, o inspetor Antônio Orsini destacou as qualidades do jovem professor que ali desempenhava a sua nobre tarefa, de inspiração iluminista, “que era levar luzes nos cérebros já maduros de quase todos os seus discípulos. Tarefa árdua

para as 18:30 h e o término para 21:00 h, não beneficiando, portanto aos alunos trabalhadores por confrontar-se com o tempo do término da jornada diária de trabalho.

e de pouco resultado junto aos discípulos de cérebros já maduros”, em decorrência de um dos principais problemas enfrentados pelo jovem no cumprimento do

grande ideal: infelizmente, porém, óbice quase insuperável se antepõe aos seus altos desígnios, porquanto, sendo seus alunos, todos empregados na indústria e serviços domésticos locais, muitos chegam, à escola, fora de hora de início dos trabalhos e destarte perdem algum tempo precioso (ORSINI, 1913).

Como medida reparadora dessa situação não foi o tempo escolar o questionado, pois o inspetor sugeriu ao governo estadual “aconselhar” à Câmara a regulamentação do trabalho “dessas pobres classes”, para possibilitar o cumprimento do horário pelos alunos “devendo a referida Câmara, resolver ou decretar que durem tais trabalhos – masculino – dez horas, inclusive a do almoço e terminem às quatro da tarde para os operários terem tempo de jantar e preparar-se, a fim de estarem na escola às seis em ponto” (ORSINI, 1913)

Arthur Queiroga, inspetor regional, em visita à escola noturna de Sabará realçou a questão da frequência associada ao rendimento dos alunos e à condição social operária: “É pouco o adiantamento das crianças, devido a falhas contínuas dos referidos alunos, que são meninos de ganhos, em Sabará” (QUEIROGA, 1918). O que nos parece é que o fato de serem crianças, contrariando o Regulamento, que proibia a matrícula de menores, é secundarizado ou desconsiderado por se tratar de trabalhadores, o que, por si só já garantiria imunidade às prescrições oficiais. Antonio Viñao Frago (1998) destaca que, em meados do século XIX, para enfrentar o problema de impuntualidade ou de abandono escolar por parte de crianças trabalhadoras espanholas, principalmente, nas zonas rurais a saída encontrada foi a adequação do calendário e do horário escolares às necessidades familiares e produtivas (p. 109). A preocupação com o trabalho infantil, em todos os aspectos, inclusive o escolar, também determinou a promulgação de uma série de leis proibindo o trabalho de menores de dez anos de idade, a jornada noturna e limitando a jornada diária. Em Minas, o que se pode perceber, entretanto, é que a presença das crianças trabalhadoras nas escolas noturnas não se constituiu como problema social ao ponto de deflagrar discussões sobre tal temática, ao contrário, essa presença foi tolerada por muitos anos e, por vezes, ocultada dos dados enviados à Secretaria.

Na escola noturna de Paraguassú, localizada em Fama, apesar do número de alunos matriculados ser considerado alto pelo inspetor, cinquenta alunos, a frequência por sua vez era “sempre pequena”, relatou José Ferreira de Seixas, inspetor regional; sendo no segundo semestre de 1917, relativa a dezenove alunos. Novamente, a questão da frequência aparece associada à condição operária, conforme se pode ver nas palavras do inspetor: “os alunos são de ordinário, operários, que nem todos os dias podem ir à escola” (SEIXAS, 1917).

Situação semelhante também fora constatada no Grupo Escolar Assis das Chagas, da Capital, quando o inspetor regional Ernesto Santiago realizou sua visita em maio de 1919 e relatou serem “boas as condições de ordem, disciplina e higiene” do estabelecimento, mas deixou claro que o problema da frequência, enfrentado pelo Grupo Escolar noturno não seria resolvido, visto que

os alunos deste grupo são crianças de famílias operárias; durante o dia essas crianças trabalham em oficinas e em outros trabalhos manuais, só podendo frequentar escola à noite depois de um dia de serviços exaustivos. Por esse motivo é natural, não serem tais alunos muito assíduos nas aulas. (SANTIAGO, 1919)

A naturalização das ausências, em vista das condições sociais dos alunos, levava a uma atitude de condescendência por parte do inspetor que a utilizava, inclusive, para justificar a dificuldade de se alcançar uma boa organização no Grupo noturno. Em visita, no mês de setembro de 1925, ele destacou a aptidão didática “heterogênea do corpo docente” e ressaltou que “dada a influência proletária era impossível conseguir organização perfeita”. Essa situação perdurava até que, visando a melhorar as condições do grupo escolar, sugeriu à diretora e professoras, dentre outras medidas: o “absoluto silêncio durante as aulas” e “a pontualidade dos docentes e alunos para condições de ordem, disciplina e eficiência do ensino”. Para isso, determinou, conforme regulamento do ensino, que fosse feita a chamada “no início das aulas, impreterivelmente às 18:30h e, depois de efetuada, que os portões da escola fossem fechados; sendo assim impossibilitada a entrada de algum aluno” (SANTIAGO, 1925).

Também o professor José Agostinho de Mattos, da cadeira noturna do sexo masculino do município de Juiz de Fora, se queixava, dentre outras coisas, da falta de assiduidade de seus alunos, ao inspetor regional, Lindolpho Gomes que, com todo formalismo relatou ao Secretário do Interior: “queixa-se ele da falta de assiduidade da discência, o

que muito embaraça a marcha do ensino e o aproveitamento; o que é, de fato, uma verdade, por se tratar de alunos adultos, operários, sujeitos em determinados dias a trabalhos noturnos” (GOMES, 1917). Essa cadeira contava com uma matrícula de 64 alunos, maiores de dezesseis anos, porém, no dia da visita apenas vinte se encontravam presentes. Dentre as justificativas para tal, destacava-se, como se pode ver, o fato de os alunos trabalharem em turnos alternados na fábrica.

A cada relatório evidenciavam-se ainda mais a incompatibilidade entre a configuração do tempo escolar e as necessidades dos alunos trabalhadores, como se pode ver no relatório do inspetor Regional Lindolpho Gomes, acerca da visita a outra cadeira noturna do sexo masculino, também em Juiz de Fora.

Na cadeira do sexo masculino, desdobrada em duas classes que funcionam em salas diferentes, servem a substituta senhorita Mercedes N. e a adjunta efetiva normalista S. Maria José Carvalho. A matrícula total dessa cadeira é de 174 alunos, tendo sido a frequência, no dia da visita, sábado, em que os filhos dos operários são ocupados em trabalhos domésticos ou em sessões nas fábricas, de 55 (GOMES, 1917).

Constatação feita também pelo inspetor, ao visitar outra cadeira, na escola noturna do sexo masculino do bairro Mariano Procópio, na mesma cidade, dois meses após a visita anterior e encontrar somente o professor efetivo, Sr. Alfredo Maximiliano de Oliveira. Explicou o inspetor:

Visitei hoje, nesta cidade escola noturna do sexo masculino de Mariano Procópio. A matrícula atual é de 50 alunos. Encontrei o professor em seu posto, mas não compareceu nenhum dos alunos, o que quero atribuir a ser o dia desta visita sábado, dia em que a frequência decresce em todas as escolas noturnas desta cidade. Ocorre ainda que o dia de hoje calhou entre um feriado, 12 de outubro, e um domingo, e talvez, por esse motivo os alunos, mesmo os mais frequentes ou assíduos, não quisessem comparecer. A culpa não é devida à desídia do professor que, para dar aula, se transportou da cidade onde reside, para o local da escola, que fica situada quase no fim do bairro de Mariano Procópio (GOMES, 1917).

O desconfiado e irônico inspetor regional da 4ª circunscrição, Juscelino da Fonseca Ribeiro, diferentemente do inspetor Lindolpho Gomes, não se dobrava diante das justificativas para a ausência às aulas aos sábados, entendidas por ele como “desculpas”, conforme se expressou, após visitar a escola noturna de Diamantina e constatar reincidentes faltas, nesse dia:

Teve 11 alunos apenas, de matrícula que se eleva a 67, e disse-me [o professor] que este número reduzido se explicava por ser sábado, dia em que seus alunos, que são operários, ao deixarem o trabalho vão aos negócios fazer

compras, porque o comércio não se abre aos domingos. Tem sempre uma desculpa para as pequenas freqüências... (RIBEIRO, 1917).

Tal situação evidencia os conflitos entre a tentativa dos adultos se manterem na escola e a necessidade de manutenção dos costumes e dos afazeres da vida familiar, pois se tratava de sujeitos adultos que se inseriam na escola como alunos operários, que não deixaram de sê-lo e que tentavam conciliar o tempo da escola ao tempo de garantia da própria subsistência. Retornando em nova visita ao final do mesmo mês, o inspetor se deparou novamente com a situação verificada, anteriormente, e com a mesma justificativa:

Com a presença respectiva de 14 e 11 alunos, de 64 matriculados, fiscalizei, a 11 e 20 do corrente, a cadeira noturna, desta cidade, a cargo do professor sr. Antonio dos Santos Mourão. A pequenez da primeira freqüência explicou-me o professor, dizendo que se deu por ter sido a escola em uma quinta-feira, em substituição ao feriado do dia seguinte, a do segundo, por ter sido em um sábado, dia em que os alunos fazem suas compras, por fechar-se o comércio aos domingos (RIBEIRO, 1917).

No primeiro caso, conforme organização vigente, as aulas normalmente não aconteciam às quintas-feiras, podendo, entretanto, ser alterada essa norma, caso houvesse algum feriado durante a semana, o que ocorreu na escola de Mariano Procópio. Essa situação era prevista no Decreto n. 3.191, de 1911, que determinava em seu art. 324 que as escolas não funcionariam “às quintas-feiras, salvo havendo outro dia feriado na mesma semana”. Nesse caso, não havia anormalidade. No segundo caso, porém, segundo o inspetor, mantinha-se a “desculpa” anterior, que era costume dos operários fazerem suas compras aos sábados.

Para alguns inspetores, como o regional de Água Quente, Polydoro dos Reis Figueiredo, a infreqüência parecia constituir quase um atributo da escola noturna, sendo, por isso, tolerada, como se pode apreender do seu relatório de visita, em 15 de maio de 1917: “vai também, frequentado bem ordinariamente e com diminuta freqüência legal, devido ao seu caráter de escola noturna para rapazes” (FIGUEIREDO, 1917).

A preocupação com a freqüência, também constatada logo no primeiro ano de funcionamento do Curso Noturno da Capital, em 1914, levou a diretora Anna Cintra de Carvalho a sugerir ao Secretário do Interior uma forma mais adequada de apurar a freqüência nas escolas noturnas, mediante a consideração das justificativas para as ausências das alunas. O curso noturno contava com cinco turmas e uma matrícula de

361 alunas, sendo a média de frequência em torno de 115 alunas, no primeiro semestre, e 120, no segundo. Essa frequência, abaixo de 50%, e também menor do que a frequência do curso diurno, era motivo de preocupação para Anna Cintra de Carvalho, que assim a justificou:

Ora deixam de frequentar, porque proibem os patrões, ora pela distância e falta de companhia, de sorte que por maior que seja a matrícula, é impossível exigir-se a mesma frequência exigida para as escolas diurnas. Pela frequência não se pode julgar o benefício destas escolas. (...) a frequência também exigida deveria ser proporcional ao tempo, isto é, o mínimo de 15 em vez de 30, pois a professora, por muito que faça em classe de analfabetos, não conseguirá muito resultado, ensinando a 20 ou mais alunos (CARVALHO, 1914).

A questão levantada pela diretora, ao afirmar que era impossível exigir a mesma frequência das escolas diurnas, pode ser considerada como um indicativo forte da sua compreensão sobre a distinção entre os dois públicos da escola e as características específicas dos alunos do curso noturno. Revela uma nova sensibilidade no trato com os alunos trabalhadores cuja condição operária ainda não era considerada na formulação das políticas educacionais, mas francamente tolerada por muitos dos inspetores que lidavam com esses sujeitos.

Em outros momentos, o que se pode perceber é que a condição social dos alunos era utilizada como uma justificativa *per si*, conforme se pode ver nas palavras do inspetor Ernesto Cerqueira Santiago, quando, em visita ao Grupo Escolar Assis das Chagas, afirmou que dos 515 alunos matriculados, 160 haviam sido “eliminados por causas sociais” (SANTIAGO, 1925).

A preocupação com a frequência parece ter se acentuado principalmente na segunda década do século vinte, após a retomada da criação de escolas noturnas em Minas. O que se percebe nos relatórios apresentados na década anterior é que alguns dos inspetores apenas colhiam os dados de matrícula seguidos dos de frequência sem tecer nenhum comentário quanto à situação de infrequência, como os descritos até então. Vejamos como o inspetor extraordinário da 1ª circunscrição, Sr. Dr. Albino Alves Filho, ao fiscalizar as duas escolas particulares, mantidas pela Companhia de Tecidos Cachoeira, se pronunciou quanto à escola noturna, em 1901: “é de 45 o número de alunos matriculados, segundo informou o professor. A frequência: é de vinte alunos, mais ou menos” (ALVES FILHO, 1901).

Esse relato conciso não deixa entrever nenhuma preocupação com a frequência, abaixo de 50%, o que também se percebe no relato da visita às escolas da Fábrica do Cedro, mantida pela Companhia, quando o mesmo inspetor assim se pronunciou: “A noturna tem dez alunos matriculados. [...] Por ocasião de minha visita encontrei oito alunos presentes...” (ALVES FILHO, 1900):

Se o tempo escolar, entendido com um tempo construído socialmente, pode ser alterado de forma a amenizar os problemas relativos à frequência ou aos atrasos dos alunos, o mesmo não se pode dizer dos fatores naturais, que também afetavam a frequência às aulas noturnas, como relatou o inspetor, Juscelino da Fonseca Ribeiro:

fui à cadeira noturna, masculina da “União Operária Beneficente”, sob a regência da normalista D. Dulce de Miranda Leão. Sendo noite bastante chuvosa, só 14 alunos compareceram, de 71 matriculados, tiveram regular procedimento e pouco adiantamento manifestaram. Ontem, voltei ao estabelecimento e fiscalizei a cadeira noturna, feminina, regida pela normalista d. Julia Corália Mayer. Deu-se o mesmo aguaceiro da véspera e só 14 alunos, de 52 matriculados, compareceram (RIBEIRO, 1917).

Como se pode ver, o “aguaceiro” reduziu drasticamente a frequência na escola operária, como também ocorreu nas escolas noturnas de Juiz de Fora, conforme constatado pelo inspetor Lindolpho Gomes:

Nos dias 28 e 29 do corrente visitei novamente as escolas noturnas anexas ao Grupo Escolar José Rangel, nesta cidade. A cadeira do sexo feminino está a cargo da professora interina S. Malvina Marta, tendo como auxiliar de ensino a senhorita Jovita. A matrícula é de 128 alunos, tendo sido a frequência, por ocasião da visita, de 23 apenas, devido ao mau tempo que então reinava (GOMES, 1917).

Muitos eram os fatores que impediam a frequência regular dos alunos trabalhadores às aulas noturnas. Contudo, os dados obtidos nesta pesquisa não me permitem afirmar que a infrequência noturna fosse maior do que a diurna, mas sim, que essa também era um problema com o qual os professores, inspetores e diretores se deparavam e não tiveram como resolvê-lo, principalmente porque a condição social de operário, categoria que marcava a identidade desses alunos servia, muitas vezes, como justificativa para essa situação, como pode ver adiante.

8.5.1. A infreqüência como consequência da origem dos alunos e da representação social sobre a escola

Em uma correspondência recebida pelo Secretário Dr. Américo Ferreira Lopes, enviada pelo professor Francisco José Torres, da Escola Pública de Boa Vista do Jequitinhonha, em Nova Lima, a 15 de dezembro de 1913, a condição social dos alunos apresentou-se como argumento de justificação da baixa freqüência. O professor, demonstrando desânimo e ter esgotado seus esforços, creditou à origem dos alunos e à representação dos mesmos acerca da instrução, os motivos para tal problema:

[...] Com franqueza que não posso empregar mais esforços para manter a freqüência aqui, pois parece-me, e é pura verdade, que este pessoal, composto em sua quase totalidade de lavradores (pessoas pobres e ignorantes, em extremo) não compreende todo o alcance, toda a vantagem, oriunda da instrução, e não querem absolutamente instrução alguma. [...] Não compreendem, tão pouco, o sacrifício feito, em prol da instrução em nessa terra mineira (TORRES, 1913)

Mesmo a contragosto, o professor não tinha outra escolha senão pedir o fechamento de sua cadeira, pois além da infreqüência também havia conseguido preparar nenhum aluno para exame:

Portanto, em benefício da instrução, mesmo contra os meus próprios interesses, tomo a liberdade de, apelando para os sentimentos de patriotismo de V. Exa. e sua nítida compreensão da justiça, suspender o ensino da aludida cadeira. Pois, com desgosto meu, em amor à justiça é verdade, tomo a liberdade de comunicar a V. Exa. que ainda mesmo em janeiro próximo, não me é possível dar alunos preparados para exame (TORRES, 1913)

Esse desânimo parecia também acometer outros professores, como podemos depreender do relatório do inspetor regional Luiz Ernesto de Cerqueira que, ao visitar as turmas de 1º e 2º anos da escola noturna de Ponte Nova, ressaltou: apesar da “ordem e disciplina durante os trabalhos”, o aproveitamento dos alunos deixava a desejar, especialmente, em decorrência “das constantes faltas”. Por isso, como incentivador da causa da instrução, “ao Sr. Professor falei sobre isso e, em aula, também falei aos alunos presentes, pedindo-lhes mais assiduidade à escola, afim que possa ela preencher os fins institucionais” (CERQUEIRA, 1915).

A cada relatório, aqui considerado como um discurso portador e constituinte de uma representação de sujeito, torna-se possível reconhecer os traços constitutivos da identidade social do aluno da escola noturna. Identidade resultante da “relação de forças

entre as representações impostas por aqueles que têm poder de classificar e de nomear e a definição, submetida ou resistente, que cada comunidade produz de si mesma” (CHARTIER, 2002, p. 73). Representações que dão visibilidade e que perpetuam a existência dos sujeitos que frequentam as aulas noturnas, enfrentando as adversidades sociais e naturais para apreender os “rudimentos escolares” disponibilizados pelos promotores das reformas educacionais e produtores da sociedade mineira.

Sujeitos, às vezes, percebidos pelos inspetores como incapazes de alcançar algum êxito na vida escolar, “não podendo ser por menos”, como afirmou Arthur Queiroga, ao fiscalizar a escola noturna da Fábrica do Cedro. Demonstrando toda a sua incredulidade na integração daqueles “seres já perdidos” ao analfabetismo, pois que eram “alunos duros pela passagem da idade escolar”, assim se dirigiu ao Secretário do Interior:

Há progresso lento em tal escola, não podendo ser por menos, visto a sua natureza, tratando-se de alunos duros pela passagem da idade escolar e cansados pelo serviço mecânico durante o dia. Certo é que a professora algo faz, prestando o alto serviço de integrar ao alfabetismo seres já perdidos para ela (QUEIROGA, 1917).

Quando nos aproximamos do repertório utilizado pelos inspetores para nomear os adultos que frequentavam a escola noturna – pessoas pobres e ignorantes, em extremo; alunos duros pela passagem da idade escolar; sujeitos com cérebros já maduros; seres já perdidos - nos deparamos com um universo simbólico, compartilhado pelos profissionais responsáveis pela difusão do ensino entre as camadas “rústicas” da população, que acabam por desqualificar o adulto como sujeito escolarizável. Enquanto trabalho simbólico, a linguagem, entendida como um sistema de signos mediador da relação entre homem e realidade, é constitutiva do homem e de sua história, visto que “o trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana” (ORLANDI, 2001, p. 15).

Pensando como Prost (1996, p. 312), que “as maneiras de falar não são inocentes; para além da sua aparente neutralidade, revelam estruturas mentais, maneiras de perceber e de organizar a realidade denominando-a”, podemos afirmar que a escola noturna mineira vai se delineando como um ambiente de conflito, principalmente, quando comporta num mesmo espaço e tempo, a convivência entre um sujeito legitimado e um sujeito desqualificado pela escola. Isso porque a escola moderna criada pela República reiterava a todo o momento em suas práticas, seus programas, suas normas, seus

discursos, uma escola idealizada para a infância como herdeira do novo regime que se instalava (FREITAS, 1997, p. 13).

Provavelmente, por ter sido idealizada e produzida para acolher à infância, a convivência intergeracional tenha revelado a relação conflituosa e “inconveniente” entre as alunas da escola noturna de Juiz de Fora, como explicitado pelo inspetor Lindolpho Gomes. Nesse sentido, além da infrequência se constituir um dos principais problemas da escola noturna mineira, o convívio intergeracional também se apresentava como sendo conflituoso e responsável por sérios inconvenientes ao andamento das aulas. Foi nessa perspectiva que o inspetor Lindolpho Gomes, após constatar a presença de mulheres adultas numa mesma cadeira frequentada por menores, sugeriu ao Secretario do Interior uma medida excludente para resolver a situação:

Acho desvantajosa, debaixo de todos os pontos de vista, inclusive o higiênico, semelhante proximidade. A maioria, senão a totalidade das alunas adultas é constituída de mulheres empregadas no serviço doméstico e cuja moralidade não se pode verificar. Além disso, não primavam por uma frequência regular, de modo que pouco podem aproveitar no ensino que lhes faculta. Seria vantagem a eliminação dessas alunas, ficando somente as menores de 16 anos (GOMES, 1917).

A sugestão do inspetor poderia ser atendida pela professora, tendo em vista que, apesar de o Regulamento de 1911 determinar a idade escolar na faixa de sete a dezesseis anos, o mesmo previa, no artigo 209, que as crianças maiores de quatorze anos poderiam ser excluídas das escolas, caso se alegasse motivo de indisciplina (MINAS GERAIS, 1911, p. 224).

Além dessa preocupação, com a convivência entre os “menores” e os “maiores”, outro tipo de convivência também preocupava as autoridades que inspecionavam as escolas e se responsabilizavam pelo bom andamento das aulas noturnas. Trata-se de uma preocupação que atravessou décadas, não deixando de incomodar as autoridades responsáveis pelo cumprimento dos regulamentos: a questão da convivência entre rapazes e moças, num mesmo espaço escolar. Sobre essa questão, várias foram as preocupações demonstradas pelos inspetores e assistentes técnicas que realizavam as visitas rotineiras ao Grupo Escolar Assis das Chagas. A principal medida sugerida pelos inspetores foi a separação de rapazes e moças, no interior do próprio estabelecimento escolar. Numa dessas visitas a assistente técnica, Helena Penna, orientou da seguinte forma a organização das turmas:

Para maior rendimento do ensino e principalmente, pelo lado moral, recomendei a Snr^a diretora que a organização definitiva das classes de 1º, 2º, 3º e 4º anos fosse feita, quanto possível, pelas idades, dividindo-se os alunos em turmas de maiores e menores. Quanto às meninas e mocinhas que frequentam o estabelecimento, seria de muita vantagem que elas constituíssem classes à parte ou fossem colocadas nas salas de alunos menores (PENNA, 1930, p. 23).

As palavras da assistente também encontravam eco nas sugestões do inspetor Ernesto Santiago que também era de opinião que a separação deveria ocorrer para a total melhoria do grupo. Após a separação definitiva das turmas – as turmas femininas constituíram o Grupo Escolar Bueno de Paiva, 3º grupo escolar noturno do Estado, e as masculinas permaneceram no Grupo Escolar Assis das Chagas - ele não poupou elogios, principalmente quanto ao desempenho do grupo masculino. Segundo o inspetor, “depois de dividido este grupo escolar em seção masculina e feminina, suas condições econômicas, técnicas e de ordem e disciplina bem melhoraram” (SANTIAGO, 1934, p. 28).

Nos discursos dos inspetores e da assistente técnica percebe-se que a preocupação é menos pedagógica e muito mais apoiada em uma justificativa de ordem moral que buscava “proteger” a menor – menina ou mocinha - separando-a do convívio das pessoas mais velhas, fossem homens ou mulheres, colocando-a no mesmo patamar dos menores, o que não significava um risco à sua moralidade. Preocupação dessa natureza teria orientado, por exemplo, a prescrição contida no Regulamento de 1924, de se excluir, das escolas mistas singulares, as crianças de sexo masculino maiores de quatorze anos, afastando-as dos perigos do convívio com o sexo oposto, no desabrochar da sexualidade.

Os inconvenientes de natureza cultural, social e cognitiva, destacados pelos inspetores e diretoras, e que se interpunham entre a escola e os adultos, não se constituíam obstáculos capazes de levar os adultos a desistirem da escola. Ao contrário, essa procura chegava a causar estranhamento aos legisladores responsáveis pela elaboração das políticas educacionais. Numa situação exemplar, em Sessão da Câmara dos deputados, a 6 de agosto de 1919, o deputado Mário Ferreira de Azevedo, ao comentar sobre a criação de uma escola noturna pela Câmara de seu município, deixou escapar a sua surpresa: “no meu município a câmara criou uma escola noturna. Não esperava, absolutamente, que essa tivesse freqüência; entretanto, no 8º dia estava a matrícula

completamente esgotada, com oitenta e tantos alunos, quase todos da zona rural” (AZEVEDO, 1920, p. 75).

Outro comentário, do inspetor regional Lindolpho Gomes, nos permite apreender o pensamento da sociedade mineira acerca das escolas noturnas. Após a visita de inspeção e de ter assistido às aulas do professor João Carlos Alves da escola noturna masculina, do Bairro de Mariano Procópio, o inspetor, admirado com o que presenciou, declarou:

A escola acha-se organizada com muita regularidade, podendo eu afirmar que o esforço docente está provando que as escolas noturnas, ao contrário do que se supõe, não foram apenas criadas para o ensino imperfeito da leitura, da escrita e das quatro operações fundamentais... (GOMES, 1918)

Pelo exposto, pode-se perceber no interdiscurso, ou no discurso relatado (MAINGUENEAU, 2000, p. 46) do inspetor que a idéia corrente era a de que a função da escola noturna era a de “ensinar imperfeitamente” o mínimo de conhecimentos aos alunos e, ao realizar o seu trabalho e alcançar bons resultados, o professor estaria provando o contrário. Nesse caso, o que o inspetor deixou transparecer foi uma relação com outros discursos contemporâneos que evidenciavam uma representação de escola noturna como instituição de ensino “imperfeito”. Seria essa a representação que as escolas noturnas mineiras teriam que enfrentar e transformar para construir a sua legitimidade e alcançar efetivamente um espaço na agenda dos formuladores das políticas educacionais?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa procurei demonstrar que nas três primeiras décadas do regime republicano desenvolveu-se em Minas Gerais uma política educacional para a população jovem e adulta trabalhadora, especialmente via instrução primária noturna. A construção dessa política se deu em meio a grandes tensões, divergências, resistências e manobras políticas. Além disso, compreendeu, não somente as iniciativas oficiais, com a participação do Estado, como também as iniciativas de professores particulares, de empresários do setor têxtil e das associações operárias mineiras.

Essa política educacional se configurou por meio de um conjunto de normas jurídicas de natureza prescritiva (BOBBIO, 2005) cujo objetivo era o de recomendar, advertir, influenciar e modificar a organização escolar mineira, por meio de leis, decretos e regulamentos. Essas modificações foram empreendidas no sentido de garantir a nova ordem social e formar o bom cidadão-trabalhador para a República. A garantia da ordem social significava criar as condições de governabilidade que o novo regime precisava; transformar o povo em cidadão; superar as condições precárias na qual a educação se encontrava e, com isso, colocar o Estado em pé de igualdade com os países ditos cultos e civilizados. Nesse sentido, o olhar dos reformadores mineiros esteve sempre mirando o horizonte dos países civilizados, cientes, porém de que as limitações para alcançá-los, assim como as adversidades que teriam que enfrentar seriam muitas. Limitações de ordem financeira, mesmo considerando que em Minas o orçamento do ensino era o mais significativo das três Secretarias existentes; restrições de ordem natural, ou, como dizia Delfim Moreira da Costa Ribeiro, “condições mesológicas” adversas, que acabavam determinando o sentido do avanço das luzes pelo vasto território mineiro.

O cidadão a ser formado pela e para a República, por sua vez, deveria ser educado, ou apenas instruído como defendiam alguns legisladores, desde a infância, pois tal como uma “árvore silvestre”, a criança precisava ter o seu crescimento acompanhado pelos “horticultores”, desde o momento em que “rompesse o solo” e ser encaminhada ao trabalho, pois esse a afastaria dos três grandes males que, nas palavras das elites, o Estado, como toda a nação, enfrentava naquele momento: “o tédio, o vício e a miséria”. Nessa perspectiva, o trabalho era, assim, considerado como o “abrigo do naufrago”.

Mas, o trabalho que orientou as medidas voltadas para a formação do trabalhador foi aquele demandado pelo Estado que tinha na lavoura a sua principal fonte de riqueza e, assim como destacou o presidente João Pinheiro da Silva, era preciso ensinar ao menino da roça não somente a ler, a escrever e a contar, mas “todas as coisas que se fazem mister para que ele seja amanhã um inteligente operário rural” (SILVA, 1906, p. 208). Formar o trabalhador de amanhã tornou-se, nesse sentido, um dos princípios fundamentais à formulação da política educacional mineira. Coerente com os mais modernos pressupostos científicos da época, e em consonância com a expansão ocidental da escolarização das massas, a política educacional mineira teve como referência a infância e, ainda que postulasse o adulto como destinatário das medidas reformadoras, era a criança que subjazia ao pensamento educacional e às suas proposições.

A política educacional mineira no período analisado, no que se refere ao ensino noturno, constituiu-se em dois momentos: o primeiro evidenciou um recuo das iniciativas que vinham sendo desenvolvidas, desde os anos finais do século XIX, amparado pelo discurso da crise que assolava o Estado e pelos resultados insatisfatórios do ensino, ocasionando a extinção de todas as escolas noturnas estaduais, excetuando a cadeira que funcionava em Ouro Preto, antiga capital. Poderíamos entender essa ação como uma forma de o Estado pressionar os municípios a assumirem a criação e manutenção dessas escolas, o que se coloca como uma questão para futuras investigações tendo em vista que, conforme tem demonstrado Wenceslau Gonçalves Neto (2008), diversos municípios mineiros assumiram a instrução primária no período. A extinção das escolas rurais e noturnas e, posteriormente, a tentativa de alguns deputados de reverter o processo também poderia se transformar em objeto de investigação, tomando como referência a questão da regionalidade política dos signatários do projeto apresentado à Câmara. Se pensarmos que os deputados representavam os interesses de sua região e que um mesmo deputado, por exemplo, que defendeu a extinção das escolas primárias, apresentou um projeto, logo no ano seguinte, pedido a criação de escolas para um setor específico (industrial), poderíamos tentar descobrir o acontecido, respondendo à indagação: o que aconteceu para que os legisladores mudassem de opinião de um ano para outro?

Outra questão a ser considerada diz respeito à ausência das discussões relativas à educação dos sujeitos adultos no Congresso Mineiro. A documentação analisada, nesse caso os Anais do Congresso Mineiro, se silencia a respeito dessa temática, o que nos leva a indagar sobre o lugar onde essas discussões poderiam ocorrer. Onde se pensava, se discutia, se refletia sobre as condições de educabilidade do adulto?

O segundo momento da formulação da política educacional, correspondente à terceira década republicana, possibilitou-me perceber um processo de diferenciação nas medidas implantadas pelas reformas do ensino primário. Nesse caso, podem ser destacadas a definição da idade escolar noturna e a intenção de diferenciar os programas de ensino. Sobre a primeira, embora o Regulamento de 1911 determinasse a faixa etária de dezesseis a quarenta anos, o que a pesquisa revelou foi que as escolas noturnas mineiras se constituíram, ao longo de toda a Primeira República, como um espaço de encontro geracional, cujo traço identitário que definia os diferentes sujeitos como alunos, não era o recorte etário, mas sim, a condição social de classe, isto é, a condição de operários. Essa condição parece ter justificado a presença de crianças nas aulas noturnas, contrariando, assim, as determinações legais relativas à matrícula. Presença carregada de tensões, de conflitos e, principalmente, de confronto entre os tempos da escola e do trabalho levando, inclusive, as alunas à criação de estratégias que possibilitassem a administração desses dois tempos, simultaneamente.

Destaca-se também, nesse momento, a elaboração de programas específicos para as escolas e grupos escolares noturnos. Há nessa preocupação um reconhecimento e legitimação da presença do adulto nas escolas noturnas, mas ao mesmo tempo, a ambigüidade nos enunciados desses programas e das instruções para o desenvolvimento do ensino revela o quanto ainda era frágil essa legitimação, ou o fato de que se encontrava em processo inicial, esse reconhecimento. Poderíamos, assim, entender esse momento como parte de um processo que estava iniciando e que, por mais que revelasse contradições, ambigüidades e tensões, foi fundamental para a construção da identidade da escola noturna e, juntamente com a definição de um recorte etário, para a identidade do aluno da escola noturna.

Enquanto no âmbito do Estado os sujeitos adultos começavam a ser incorporados legitimamente nas proposições educacionais como destinatários, nomeados, da política pública, pode-se perceber que nos discursos do movimento operário esse era o sujeito

declarado das iniciativas de instrução primária. Era no seio do movimento nascente que se reconhecia e se discutia efetivamente a necessidade de iluminar os “cérebros maduros”. Nesse caso, a educação escolar pode ser entendida como parte de um projeto mais amplo de formação da classe operária mineira, onde a escola assumiu centralidade por sua função, única e exclusiva, de alfabetizar os operários, ou de ensiná-los a ler e escrever, não sendo, portanto, a escola *locus* de doutrinação político, conforme explicitou o Regimento Interno da Confederação Auxiliadora dos Operários do Estado de Minas Gerais. A instrução era requerida como meio de luta pelos direitos dos trabalhadores e, nesse sentido, como instrumento pacífico de ação política, em detrimento, inclusive, de outras formas de ação condenadas pelo movimento mineiro. A propaganda operária empreendida pelos jornais das associações cumpria o papel de difusora das idéias e doutrinação político dos trabalhadores. Assim, compartilhando das idéias de Peres (2006), a preocupação com a leitura pode ser entendida no contexto da propaganda operária cuja intenção era desenvolver ações diversas visando “educar pela palavra”, tais como a realização de conferências, comícios, palestras, apresentações teatrais e musicais, recitais de poesias, etc. que ocorriam nas sedes das associações operárias. Considerando o farto uso de materiais escritos pelas agremiações, a alfabetização dos operários pode, portanto, ser considerada como uma das condições fundamentais para o sucesso da propaganda.

Como pode ser visto neste trabalho, a atuação das associações operárias e, posteriormente, dos sindicatos, se deu, com exceção do que se conhece sobre o movimento operário de Juiz de Fora, em conformidade com a representação que os governantes mineiros construíram sobre os trabalhadores e sobre a questão operária, conciliada com os princípios da doutrina socialista que esteve fundamentado a ação das principais entidades de classe do Estado. Nesse caso, ao que parece, tanto Estado quanto associações e Igreja Católica lidaram com a relação capital x trabalho como sendo uma relação necessária e harmoniosa, desconsiderando o antagonismo de classes. E, provavelmente em decorrência dessa representação compartilhada pelas instituições que desenvolveram iniciativas de instrução primária dos trabalhadores, a proposta educativa escolar do movimento operário não contrariava a política oficial, visto ser elaborada em consonância com as orientações oficiais, seguindo o prescrito na legislação educacional mineira.

Ao iniciar este trabalho destaquei algumas questões que são consideradas desafios para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) contemporânea e que, pode-se afirmar, se encontram na gênese da história da educação de adultos republicana, como por exemplo a questão da identidade dessa modalidade da educação. Vários estudiosos da EJA defendem a necessidade de sua reconfiguração perante o Poder Público e de construção de políticas que a compreendam como um campo específico que comporta os sujeitos jovens, os adultos e os idosos, ou seja, como um campo distinto daquele que acolhe a infância. Esse parece um longo processo, ainda em curso, mas já com grandes conquistas, principalmente em razão dos investimentos dos pesquisadores em evidenciar a especificidade da EJA.

Outra questão levantada, refere-se à relação entre educação e trabalho nas políticas de EJA. Acredito que essa relação também encontra-se na gênese da história da educação dos adultos e, por mais que os estudiosos contemporâneos tendam a criticar as propostas de EJA que tomem o trabalho como referência, por desconsiderar outras dimensões da formação dos sujeitos, ela está imbricada de tal forma com essa história que poderíamos considerá-la componente indissociável das políticas para essa modalidade. O trabalho não é a única dimensão, reafirmo, mas ocupa lugar de destaque na história da formação dos sujeitos da EJA, inclusive na constituição da identidade do aluno da escola noturna.

Uma outra questão que este trabalho ajuda a pensar diz respeito à forma de atuação do Estado em relação à política educacional. O que se pode perceber é que essa atuação se configurou por meio de uma rede de instituições que desenvolveram ações voltadas a um objetivo comum: alfabetizar os trabalhadores. Foram ações orientadas por um conjunto de normas emanadas do Estado que se colocou como instituição central nesse processo, subsidiando, fiscalizando, orientando, exigindo, controlando, enfim, as iniciativas. Mesmo no período em que o Estado interditou a criação de novas escolas e extinguiu as existentes, ele não deixou de atuar, pois continuou subsidiando aos particulares e municipais, seja com auxílio pecuniário ou com fornecimento de materiais, livros e utensílios escolares. A ação estatal se tornou mais efetiva, principalmente a partir da década de 1910 quando se regularizou o movimento de expansão das escolas, ao lado da manutenção da política de financiamento aos particulares e associações, e começou-se a diferenciação progressiva dos destinatários da política, como já destacado. Essa forma histórica de atuação política pode auxiliar na reflexão acerca da

cobrança que é feita ao Estado quando ele se apresenta ao campo da EJA como “descompromissado”. Seria mesmo descompromisso ou uma determinada forma de atuação que se tornou recorrente na história da EJA? Obviamente, compreendê-la não significa aceitá-la e se conformar com esse encaminhamento político, mas pode ajudar na construção de argumentos que estimulem a proposição de novas opções, escolhas ou de novas formas de compromisso.

Quanto à atuação de uma das instituições que também desenvolveu um amplo projeto de educação e instrução dos trabalhadores, via Confederação Católica do Trabalho, destaco a importância de se pesquisar mais sobre como a Igreja Católica, via Confederação, se organizou e se articulou para colocar em prática os princípios do catolicismo social em Minas Gerais. A sua atuação, a partir de meados da década de vinte e na década de trinta, mobilizou não apenas os operários nas fábricas e nas escolas como também toda a sociedade, em especial da Capital, por intermédio da ação das seções femininas e masculinas da Confederação.

Essa também foi intenção desta tese: contribuir com as reflexões e produções do campo da história da educação de adultos em Minas Gerais. Por isso, considero-a, não como um trabalho conclusivo, que encerra uma discussão, mas sim como uma porta que se abre ao diálogo, a outras interpretações e, acredito, descortina um amplo leque para novas investigações. Dentre algumas das possibilidades, aponto a temática relativa aos sujeitos professores, diretores e os alunos. Muito há para se conhecer sobre os sujeitos que fizeram opção, ou foram designados para construir a escola noturna mineira. Sobre as escolas das fábricas e as escolas das associações, também há muito ainda para se conhecer. A questão da avaliação dos alunos, registrada principalmente nas atas de exames, também se constitui uma temática importante para investigações futuras em vista da contribuição que pode oferecer ao campo. Outra temática que também contribuiria muito para a ampliação do conhecimento sobre a história da educação de adultos e das políticas educacionais seria a questão da política educacional dos municípios, pois foi possível perceber a existência de escolas noturnas subsidiadas pelas Câmaras, ou escolas criadas pelas Câmaras e subsidiadas pelo Estado.

Enfim, os leitores perceberão que a tese está aberta a novos olhares, novas leituras e a novos e muitos questionamentos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. *Educação de adultos no Brasil: políticas de (des) legitimação*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- ALMEIDA, Antero. As reivindicações operárias e o ponto de vista nacional da questão. Conferência realizada a 1º de maio de 1920, em Niterói, na Vila Operária da firma Pereira carneiro e Cia. Limitada; *apud* PINHEIRO e HALL, 1981.
- ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP, 1998.
- ALMEIDA, Mateus Fernandes de Oliveira. Do Mutualismo À Ação Direta – A Associação Beneficente Operária e a Greve de 1920 em Juiz de Fora. In: COLÓQUIO DO LAHES-LABORATÓRIO DE HISTÓRIA ECONÔMICA E SOCIAL, I, 2005, Juiz de Fora. *Anais...*, Disponível em: <<http://www.lahes.ufjf.br>>. Acesso em: 18 dez. 2008.
- AMARAL, Deivison Gonçalves. *Confederação Católica do Trabalho: práticas discursivas e orientação católica para o trabalho em Belo Horizonte (1919-1930)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- ANANIAS, Mauricéia. *As escolas para o povo em Campinas: 1860-1889: origens, ideário e contexto*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- ANANIAS, Mauricéia. Propostas de educação popular em Campinas: “As aulas noturnas”. *Caderno CEDES*, Campinas, ano XX, n. 51, p. 66-77, nov. 2000
- ANDRADE, Sílvia Maria Belfort V. de. *Classe Operária em Juiz de Fora: uma História de Lutas (1912-1924)*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 1987.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel G.. Educação de Jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GOMES, SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia G. de Castro; GOMES, Nilma Lino. (Orgs.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.
- ARROYO, Miguel G.. *The making of the worker: education in Minas Gerais, Brazil (1888-1920)*. Dissertation (Doctor of Philosophy), Stanford University, 1982.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- BARBOSA, Francisco de Assis (Org.). *João Pinheiro. Documentário sobre a sua vida pública: manifestos, discursos, mensagens, entrevistas*. Belo Horizonte: Publicações do Arquivo Público Mineiro, 1966.
- BARBOSA, RUI. *A questão social e política no Brasil (1919)*. Disponível em <<http://www.projetomemoria.art.br>>. Acesso em: 07 jul. 2006.
- BARBOZA, Andressa Cristina Coutinho. *Cartilha do operário: alfabetização de adolescentes e adultos em São Paulo (1920-1930)*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- BARROS, Francisco A. Góis. *Movimento de Educação de Base (MEB) em Sergipe: 1961 - 1964 – uma reconstituição histórica*. (Dissertação).UFPB, 1995.

- BASTOS, Maria H. Câmara *et al.* A pesquisa em história da educação nos programas de pós-graduação em educação da Região Sul (1972-2003). In: GONDRA, José G. (Org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP& A, 2005, p. 243-288.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. O ensino mútuo no Brasil (1808-1827). In: _____; FARIA FILHO, Luciano M. (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupef, 1999, p. 95-118.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *A educação de adultos no Estado de São Paulo*. 1972. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: BENCOSTTA, M. Levy Albino (Org.). *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 95-140.
- BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BIRCHAL, Sérgio de Oliveira. O empresário brasileiro: um estudo comparativo. *Revista de Economia Política*, São Paulo, v. 18, n. 3 (71), p. 16-37, jul./set. 2004.
- BLACK, Emília. *Educação de Adultos*. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.
- BOBBIO, Norberto. *Teoria da Norma Jurídica*. 3. ed. Bauru, SP: EDIPRO, 2005.
- BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-762, set. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 30. nov. 2004. 2007. ISSN: 0101-7330.
- BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Unesp, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas: Papius, 1996.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, Editora UNICAMP, 1994.
- BUCCI, Maria Paula Dallari. Políticas públicas e direito administrativo. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, n. 133, p. 89-98, jan./mar. 1997.
- BURKE, Peter. (Org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (Orgs.) *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002, p.39-67.
- CAMPOS. Judas Tadeu de. *Políticas públicas e cultura caipira: uma análise setorial do plano nacional de educação*. Universidade de Taubaté. (2002 a) Disponível em: <www.unitau.br>. Acesso em: 16 dez. 2008.
- CANO, Wilson. *Ensaio sobre a formação econômica regional do Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.
- CARONE, Edgar. *Movimento operário no Brasil (1877-1944)*. São Paulo: Difel, 1969.

- CARVALHO, José Murilo de. Ouro, Terra e Ferro: vozes de Minas. In: GOMES, Ângela de Castro (Org.) *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005, p. 55-78.
- CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Trad. de Iraci D. Poleti. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CASTELO BRANCO, Rodrigo. *A "Questão Social" na Origem do Capitalismo: pauperismo e luta operária na teoria social de Marx e Engels*. 2006. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- CATANI, Denise Bárbara *et al.* *Docência, memória e gênero - Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CHAMON, Magda. *Relações de gênero e a trajetória de feminização do magistério em Minas Gerais (1830/1930)*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 1996.
- CHARTIER Roger. O Mundo como Representação. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n.11, p.173-191,1991.
- CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2002.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1998.
- CHEVALIER, Michel. Exposition universelle de 1867 à Paris. *Rapports du Jury international publiés sous la direction de M. Michel Chevalier*. Tome treizième: Groupe X. Objets spécialement exposés en vue d'améliorer la condition physique et morale de la population - Classes 89 à 95. Le Conservatoire numérique des Arts & Métiers. Disponível em: <<http://cnum.cnam.fr/DET/8XAE149.13.html>>. Acesso em 09 ago. 2008.
- CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar. (Org.) *Educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1988)*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, v. 1, p. 31-53, 2005.
- COHN, Maria Aparecida Figueiredo. *O ensino noturno em Juiz de Fora - MG: O Grupo Escolar Estevam de Oliveira*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.
- CONFEDERAÇÃO CATHOLICA DO TRABALHO. Atas da Secção Feminina. CEDIC. Cúria Metropolitana de Belo Horizonte, 1927.
- CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS. 5, 1997, Hamburgo. *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org>>. Acesso em: 15 mai. 2000.
- CONSENTINO, Daniel do Val. *Um múltiplo de transições: a transição do trabalho escravo para o trabalho livre em Minas Gerais*. 2006. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- CORREA VARGAS, Renata. *Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora: escolarização e educação física (1889-1910)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.
- COSTA, Ana Luiza Jesus da. *À Luz das Lamparinas. As escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte (1860-1889)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

- COSTA, Marisa Vorraber. *Trabalho Docente e Profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- CROCE, Marcus Antônio. *O Encilhamento e a economia de Juiz de Fora: O Balanço de uma Conjuntura (1888-1898)*. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Cidadania Republicana e Educação*. Governo provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DAYRELL, Juarez Tarcísio. Educação do aluno-trabalho: uma abordagem alternativa. *Educação e Revista*, Belo Horizonte, (15), p. 21-29, jun. 1992.
- DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia G. de Castro; GOMES, Nilma Lino. (Orgs.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 53-68.
- DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115 – 1139, 2005.
- DI PIERRO, Maria Clara. *O retrato da exclusão: demanda potencial e cobertura escolar no ensino básico de jovens e adultos. As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.
- DI PIERRO, Maria Clara. Processo de Escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.) *Educação, Memória, História: possibilidades, leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 200, p. 521-544.
- DI PIERRO, Maria Clara; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Caderno CEDES*, ano XXI, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.
- DIAS, Romualdo. *Imagens de Ordens*. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.
- DORNELES, Malvina do Amaral. *O Mobral como política pública: a institucionalização do analfabetismo*. (dissertação). UFRGS, 1990
- DULCI, Otávio Soares. As elites tradicionais. In: _____. *Política e recuperação econômica em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999, p. 107-124.
- DULCI, Otávio Soares. João Pinheiro e as origens do desenvolvimento mineiro. In: GOMES, Ângela de Castro (Org.) *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005, p. 109-136.
- DUTRA, Eliana de Freitas. *Caminhos Operários nas Minas Gerais: um estudo das práticas operárias em Juiz de Fora e Belo Horizonte na Primeira República*. São Paulo: HUCITEC, 1988.
- EBY, Frederick. *História da Educação Moderna: teoria, organização e prática educacionais (sec. XVI – séc. XX)*. Porto Alegre: Editora Globo, 1970.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org) *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.

- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: _____; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.135-150.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais. In: *Historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 91/92.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Representações da Escola e do alfabetismo no século XIX. In: GALVÃO, Ana Maria; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.) *Leitura: prática, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1090-1934*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen; CALDEIRA, Sandra. História da educação em Minas Gerais: pequeno balanço e algumas perspectivas de pesquisa. In: GONDRA, José G. (Org.) *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP& A, 2005, p. 221-242.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; ROSA, Walquíria Miranda. O ensino mútuo em Minas Gerais (1823-1840). In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano M. (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 177-198.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n 14, p.19-34, mai./jun./jul./ago. 2000.
- FARIA, Maria Auxiliadora. *A política da gleba: as classes conservadoras mineiras. Discurso e prática na primeira República*. 1992. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.
- FÁVERO, Osmar. *A educação nas constituintes brasileiras 1823- 1988*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FERREIRA, Luiz Olavo. *Ações em Movimento: Fórum Mineiro de EJA - da participação às políticas públicas*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- FERREIRA, Maria Nazareth. *Imprensa Operária no Brasil*. São Paulo: Ática, 1988.
- FONSECA, Thaís N. L.. História da Educação e História Cultural. In: _____; VEIGA, Cynthia Greive (Org.) *História e historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 49-76.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Cartilhas/impressos: perspectivas teórico-metodológicas de análise do texto e do paratexto e suas contribuições para a história da alfabetização e do livro. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2006, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p. 3107-3122.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anãs, Genebras, Apolônias e Grácias até Severinos*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Congresso Agrícola, Comercial e Industrial de 1903. Belo Horizonte, 11 (516). mai./ jun. 1981.

GALVÃO, Ana M. de Oliveira; SOARES, Leôncio J. Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de; LEAL, Telma F. (Org.). Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 27-58.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. “A palmatória era a sua vara de condão”: práticas escolares na Paraíba (1890-1920). In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). *Modos de ler. Formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 87-116.

GALVÃO, Ana Maria; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.) *Leitura: prática, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação e movimento operário no Brasil*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

GIL, Natália de Lacerda. *A dimensão da educação nacional: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GIROLETTI, Domingos Antônio. O homem tecido: estudo da formação de disciplina fabril. In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 4, 1988, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: CEDEPLAR/UFMG, 1988, p. 33- 74.

GOMES, Ângela de Castro. Reflexões em torno de populismo e trabalhismo. In: *Varia Historia*, Belo Horizonte, n. 28, p. 55-68, 2002.

GONÇALVES, Irlen Antônio. “*Cultura escolar*”: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891/1918). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONDRA, José G. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 519-550.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In: FONSECA, Thaís N. L.; VEIGA, Cynthia Greive (Org.) *História e historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 189-226.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 8, p. 265-288, jul. dez. Campinas: Autores Associados, 2004.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de; JINZENJI, M. Y. Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850) *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 114-132, 2006.

GROSSI, Yonne de S; FARIA, Maria Auxiliadora. A classe operária em Belo Horizonte: 1897-1920. In: *Seminário de Estudos Mineiros: a República Velha em Minas*. 5. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1982.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai./ jun./ jul./ ago. 2000. Número especial - 500 anos de educação escolar.

HADDAD, Sérgio, et al. *O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998*. São Paulo: Ação Educativa, 2000. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>>. Acesso em: 15 set. 2000.

HALL, M. Michael; PINHEIRO, Paulo Sérgio. *A classe operária no Brasil (1899-1930): condições de vida e de trabalho, relações com os empresários e o Estado*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

- HARDMAN, Francisco Foot. *Nem pátria, nem patrão: vida operária e cultura anarquista no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- HARDMAN, Francisco Foot; LEONARDI, Victor. *História da indústria e do trabalho no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.
- HOBBSAWM, Eric J. Notas sobre consciência de classe. In: _____. *Mundos do trabalho: novos estudos sobre História Operária*. São Paulo: Paz e Terra, 2005, p. 33-54.
- HOBBSAWM, Eric. *Sobre a História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HORTA, Cid Rebelo. Famílias governamentais de Minas Gerais. *Análise & Conjuntura*, Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, n.1 (2), p. 111.142. mai. ago. 1986. ISSN: 0102-7085
- INÁCIO, Marcilaine Soares. O processo de escolarização em Minas Gerais e a apropriação dos métodos de ensino (1825-1850). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Editora da UCG, Editora Vieira, 2006.
- INCRA. Lindolfo Collor e a questão social: coletânea de artigos escritos por Lindolfo Collor no período de 1919-1941. Dados biográficos de Lindolfo Collor. BRASÍLIA. 1989.
- IRELAND, Timothy. Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (Orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 55-70.
- KIRDEIKAS, João Carlos Vieira. *O estado e a formação do mercado interno para o capital no Brasil: 1850-1903*. 2003. Dissertação (Mestrado em Economia) - Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais - Cedeplar, Belo Horizonte, 2003.
- KOWARICK, Lúcio. *Trabalho e vadiagem: A origem do trabalho livre no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 15, set. out./ nov./ dez. 2000.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *As grandes festas didáticas. A Educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- LACERDA, David P. Experiência associativa no Império: sociedades mútuas de trabalhadores livres na cidade do Rio de Janeiro (Segunda metade do século XIX). In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: PODER, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO, 19, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br>>. Acesso em: 18 dez. 2008.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- LANNA, Ana Lúcia Duarte. *A transformação do trabalho: a passagem para o trabalho livre na Zona da Mata Mineira, 1870-1920*. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia G. de Castro; GOMES, Nilma Lino. (Orgs.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 69-86.
- LEONARDI, Victor; HARDMAN, Foot. *História da indústria e do trabalho no Brasil*. Ática, 1991.
- LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.) *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p.9-24.

- LIBBY, D.C. *Transformação e Trabalho em uma Economia Escravista: Minas Gerais no Século XIX*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denise Bárbara *et al. Docência, memória e gênero - Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997, p.75-84.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Ler, escrever e contar... a história da alfabetização em Minas Gerais. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (Org.) *Livros escolares e o ensino na leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)*. Pelotas: Seiva Publicações & FAPERGS, 2003, p.11-26.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Cartilhas de alfabetização e nacionalismo. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (Org.) *Livros escolares e o ensino na leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)*. Pelotas: Seiva Publicações & FAPERGS, 2003, p.27-52.
- MANINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.
- MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Escola noturna e jovens. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5, mai./jun./jul./ago, 1997, n. 5, set./out./nov./dez, 1997. Disponível em: < <http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 12. Jun. 2000.
- MARTINEZ, Alessandra Frota. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte Imperial – 1870 a 1889*. 1997. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.
- MATA, Sérgio da. *A fortaleza do catolicismo: identidades católicas e política na Belo Horizonte dos anos 60*. 1996. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.
- MONTEIRO, Norma de Góes. *Imigração e colonização em Minas 1889-1930*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1973.
- MOREIRA, Fábio Aparecido. *A política de educação de jovens e adultos em regimes de privação da liberdade no estado de São Paulo*. 2008. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12. nov. 2008.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. O conceito de cultura política. *Anais do X Encontro Regional da ANPUH/MG*. Mariana, 1996, p. 83-91.
- MOURÃO, Paulo Krüger Correa. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República (1889-1930)*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1962.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 1990.
- NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. *Sempre Alerta! O movimento escoteiro no Brasil e os projetos nacionalistas de educação infanto-juvenil (1910-1945)*. 2004. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.
- NETO, Wenceslau Gonçalves. A Câmara Municipal de Ouro Preto e a Educação no Alvorecer da República no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracaju. Anais... Sergipe: UNIT, 2008.

- NOGUEIRA, V.L. *Mulheres adultas das camadas populares: a especificidade da condição feminina na busca da escolarização*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- OLIVEIRA, Cátia Regina Guidio Alves de; SOUZA, Rosa Fátima de. As faces do livro de leitura. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 20, n. 52, p. 25-40, nov. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 12. dez. 2008.
- OLIVEIRA, H.S. Escola noturna e jovens: relação entre religiosidade e escolarização. In: SOARES, Leôncio José Gomes. *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- OLIVEIRA, José Luiz. *As origens do MOBRAL*. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1989.
- OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. No contexto da realidade Educacional brasileira: as escolas rurais paranaenses. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n.31, p.41-51, 2008. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 10 out. 2008. ISSN: 1676-2584.
- OLIVEIRA, Martha K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 12, 1999, p. 59-73.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.
- PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (Orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 29-42.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.
- PAIVA, Vanilda. A escola pública brasileira no início do século XXI: lições da história. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 161-192.
- PANIZZOLO, Cláudia. O ensino da leitura pelo método analítico: ideário, práticas pedagógicas e disputas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Editora da UCG, Editora Vieira, 2006.
- PASSOS, J.C. *A escola no projeto de vida dos/as jovens negros/as que freqüentam a Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis*. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2004. p. relatório.
- PASSOS, Mauro. *A presença e o discurso da Igreja na formação das classes trabalhadora em Belo Horizonte (1890-1930)*. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.
- PAULA, Ricardo Zimbrão Affonso de. Região e regionalização: um estudo da formação regional da Zona da Mata de Minas Gerais. *Revista de História Econômica & Economia Regional Aplicada*, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 66-80, jul./dez. 2006.
- PAULA, Ricardo Zimbrão Affonso de. *E do Caminho Novo das Minas dos Matos Gerais emerge a 'Manchester Mineira' que se transformou num "baú de ossos"*. História de Juiz de Fora: da vanguarda de Minas Gerais à "industrialização periférica". 2006. Tese (Doutoramento em Economia) - Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- PAULILO, André Luiz. *Reforma educacional e sistema público de ensino no Distrito Federal na década de 1920: tensões, cesuras e conflitos em torno da educação popular*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

- PENNA, Lincoln de Abreu. *O progresso da ordem: o Florianismo e a construção da República*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1997.
- PERES, Fernando Antônio. Estratégias de aproximação, sociedades de idéias e educação anarquista em São Paulo na Primeira República. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo: n. 11, p. 135-167, jan./ jun., 2006.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio; HALL, Michael M. *A classe operária no Brasil (1899-1930)*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- PIRES, Anderson. O Convênio de Taubaté e a economia cafeeira de Minas Gerais – 1906/1929. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, Taubaté, SP; v. 4, n. 3 (número especial), p. 138-169, ago. 2008.
- PROST, Antoine. As palavras. In: RÉMOND, René. (Org.) *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996.
- RÉMOND, René. (Org.) *Por uma história política*. 2. ed. Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- RIBEIRO, Eliane Andrade. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (Orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 43-55.
- ROMÃO, José E. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: ROMÃO, José E; GADOTTI, Moacir. (Orgs.) *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 41-58.
- SAMPARIO DÓRIA, A. de. *A questão social*. São Paulo: Off. Graph. Monteiro Lobato & C., 1922
- SANFELICE, José Luís. Fontes e História das Políticas educacionais. In: LOMBARDI, José Claudinei & NASCIMENTO, Maria I. Moura (Orgs.) *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2004, p. 97-108.
- SANTOS, Luana Grazielle dos. Um estudo sobre a cartilha da infância (188?), de Thomaz Galhardo. In: *Revista de Iniciação Científica da Faculdade de Filosofia e Ciência*, São Paulo, v.7, n.3, p. 332-342, 2007.
- SANTOS, Maria Alice de Paula. Tecendo a Rede MOVA - Brasil: sua história, seus sujeitos, suas ações. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino*. Campinas: Autores associados, 2002.
- SCHMIDT, Benito Bisso. O Deus do progresso: a difusão do cientificismo no movimento operário gaúcho da I República. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.21, n. 41, p. 113-126, 2001.
- SCHMITT, Jean-Claude. Gerações. Sistemática. Educação, gerações, infância, morte. *Enciclopédia Einaudi*. v. 42. Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 2000, p. 341-350.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Educação de jovens e adultos: histórias e memórias de década de 60*. Brasília: Plano Editora, 2003.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Histórias inéditas da educação popular: do sistema Paulo Freire aos IPMS da ditadura*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB; São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, Edna L. *Gênero, alfabetização e cidadania: para além das habilidades de leitura e escrita*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1998.

- SILVA, Fernando Teixeira da. *Operários sem patrões*. Os trabalhadores da cidade de Santos no entreguerras. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003
- SILVA, João Pinheiro da. Congresso das municipalidades do Sul. 1907. In: BARBOSA, Francisco de Assis. *Idéias Políticas de João Pinheiro*: cronologia, introdução, notas bibliográficas e textos selecionados. Brasília: Senado Federal; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1980.
- SILVA, João Pinheiro da. O novo governo de Minas. Entrevista concedida a *O Paiz*, RJ, 19/07/1906. In: BARBOSA, Francisco de Assis. *Idéias Políticas de João Pinheiro*: cronologia, introdução, notas bibliográficas e textos selecionados. Brasília: Senado Federal; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1980, p.207.
- SIMÃO, André Luciano. Minas Gerais e o Congresso Agrícola de 1878: demandas, temores e percepções dos produtores rurais mineiros. In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 11, 2004, Belo Horizonte: Cedeplar. [*Anais eletrônicos*] Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2004. Disponível em: <<http://econpapers.repec.org/bookchap/cdpdiam04/200450.htm>>. Acesso em: 18 dez. 2008.
- SIQUEIRA, Jack. Planejamento e Desenvolvimento em Minas. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2001.
- SOARES, Leôncio J. G. *Educação de adultos em Minas Gerais*: continuidades e rupturas. 1995. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- SOARES, Leôncio José Gomes. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. *Alfabetização & Cidadania*, São Paulo, n. 17, p. 25- 35, mai. 2004.
- SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia G. de Castro; GOMES, Nilma Lino. (Orgs.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOARES, Leôncio; SILVA, Fernanda Rodrigues. *Educação de Jovens e Adultos*: preparando a VI CONFINTEA e pensando o Brasil. In: *REVEJA@* - Revista de Educação de Jovens e Adultos, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 1-116, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.reveja.com.br>>. Acesso em: 12 mai. 2008.
- SOUZA, Jessie Jane Vieira de. *Círculos operários*: a Igreja e o mundo do trabalho no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização*: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910). São Paulo: Unesp, 1998.
- SPOSITO, M. P. (Coord.) *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2002. (Estado do Conhecimento, 7).
- SPOSITO, M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 13, p. 73-91, jan./ abr. 2000.
- SZANTO, Janyssa Oliveira. *Psicologia e educação de jovens e adultos*: histórias de vida e caminhos percorridos pelos jovens que voltaram à escola. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia de Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- TAMBARA, Elomar. Textos de leitura nas escolas de ensino elementar no século XIX no Brasil. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (Org.) *Livros escolares e o ensino na leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)*. Pelotas: Seiva Publicações & FAPERGS, 2003.95-116.
- TELLES, Vera da Silva. A “nova questão social brasileira”: ou como as figuras do nosso atraso viraram símbolo da nossa modernidade. *Caderno CRH*, Salvador, n. 30/31, p. 85-110, 1999. Disponível em: <<http://www.cadernocrh.ufba.br>>. Acesso em: 13 dez. 2008.

- TERROT, Noël. *Histoire de l'éducation des Adultes en France - La part de l'éducation des adultes dans la formation des travailleurs: 1789-1971*. Paris: L'Harmattan, 1997. (Collectio: Savoir et Formation)
- THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. v. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- TORRES, Rosa Maria. *Educação para Todos - A Tarefa por Fazer*. Rio Grande do Sul: Editora Artmed, 2001.
- TRINDADE, Iole Maria Faviero. *A invenção para uma nova ordem das cartilhas: ser maternal, nacional e mestra. Queres Ler? Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001*.
- VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar e cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino primário de Belo Horizonte*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de Coisas: concepção científica e projeto. *Cadernos CEDES*, Campinas, ano XIX, n. 52, p.74 – 87, nov. 2000.
- VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP, 1998.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- VAZ, Alisson Mascarenhas Cia. *Cedro e Cachoeira: história de uma empresa familiar (1883 - 1987)*. Belo Horizonte: Formato, 1990.
- VEIGA, A Cynthia Greive. Produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 9, p.73-108, jan./jun. 2005.
- VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.) *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.35-82.
- VEYNE, Paul. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- VIDAL, Diana Gonçalves *et al.* História da educação em São Paulo: a configuração do campo e a produção atual (1943-2003). In: GONDRA, José G. (Org). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP& A, 2005, p. 157-220.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 497-518.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Modelos caligráficos concorrentes: as prescrições para a escrita na escola primária paulista (190-1949). In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (Orgs.). *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)*. Pelotas: Seiva Publicações & FAPERGS, 2003, p. 117-138.
- VIDAL, Diana Gonçalves; GVIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar. In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 8, p. 13-30, mai./jun./jul./ago, 1998.
- VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria Sabino de. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIÑAO FRAGO, Antonio. ¿Fracasan Las Reformas Educativas? La Respuesta de un historiador. In: *SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*. Educação no Brasil: história e historiografia. (Org.) Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001, p.21-52.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Tiempos escolares, tiempos sociales*: La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936). Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1998.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. Elites políticas em Minas Gerais na Primeira República. *Revista de Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n.15, p. 39-56, 1995.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. Federalismo oligárquico com sotaque mineiro. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, Belo Horizonte, v. 42, n. 1, jan./jun. 2006, p. 96-109

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. *O teatro das oligarquias*: uma revisão da “política do café com leite”. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2001.

VISCARDI, Cláudia. M. R.. Elites Políticas Mineiras na Primeira República Brasileira: Um Levantamento Prosopográfico. In: *PRIMEIRAS JORNADAS DE HISTÓRIA REGIONAL COMPARADA - PAÍSES DO MERCOSUL*, 2000, Porto Alegre. [Anais eletrônicos...] 1. CD-ROM.

WILLIAMS, Raymond. *Palabras clave*: un vocabulario de la cultura y la sociedad. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

WIRTH, John. D. *Minas Gerais na Federação Brasileira 1899-1937*: o fiel da balança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FONTES DOCUMENTAIS

ALMEIDA ROLIM, Francisco Xavier de. CONGRESSO MINEIRO. *Annaes da Câmara dos Deputados*. Cidade de Minas: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1905.

ALMEIDA ROLIM, Francisco Xavier de. CONGRESSO MINEIRO. *Annaes da Câmara dos Deputados*. Cidade de Minas: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1903.

ALMEIDA, Antônio Raposo de. *ANNAES DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA PROVINCIAL DE MINAS GERAIS*. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1889.

ALVES FILHO, Albino. SECRETARIA DO INTERIOR. *Relatórios*. Correspondência recebida referente à Inspeção do Ensino 1ª à 5ª Circunscrições. Escolas particulares. Códice: SI 2746, Arquivo Público Mineiro, 1900.

ALVES FILHO, Albino. SECRETARIA DO INTERIOR. *Relatórios*. Instrução Pública Primária. Cidades de S. J. Del Rey e Tiradentes, e parte daquele Município. 1ª Circunscrição literária – Fevereiro e Março. São João Del Rey. Códice: SI 2756. Arquivo Público Mineiro, 1901.

ALVES, João Luiz. CONGRESSO MINEIRO. *Annaes da Câmara dos Deputados*. Cidade de Minas: Imprensa Oficial, 1899. Arquivo Público Mineiro.

ALVIM, Ildefonso Moreira de Faria. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1891.

ANDRADE, Donato de. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1920

ANDRADE, Francisco Martins. CONGRESSO MINEIRO. *Annaes da Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais* – Primeiro ano da 27ª legislatura – 4ª Sessão Ordinária, realizada em junho de 1889. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1889.

ANDRADE, Gomes Freire de, (Barão de Itabira). CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1892.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA PROVINCIAL DE MINAS GERAIS. *Relatório* apresentado na sessão ordinária de 1876, pelo presidente da mesma província, barão da Villa da Barra. Ouro Preto, Tip. de J.F. de Paula Castro, 1876, p. 93.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA PROVINCIAL DE MINAS GERAIS. *Relatório* apresentado na sessão ordinária de 1876, pelo presidente da mesma província, barão da Villa da Barra. Ouro Preto, Tip. de J.F. de Paula Castro, 1876, p. 93. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u275/index.html>> Acesso em: 02 jan. 2007.

ASSIS, Bernardina Alves de. SECRETARIA DO INTERIOR. *Escolas particulares e municipais* - Ofícios diversos. 4ª Secção. Códice: SI 2914. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1913 – 1914.

AZEVEDO, Mário. CONGRESSO MINEIRO. *Annaes da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1920.

AZEVEDO, Vasco. CONGRESSO MINEIRO. *Annaes da Câmara dos Deputados*. Cidade de Minas: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1899.

BERARDO NUMAM. Augusto. SECRETARIA DO INTERIOR. *Papéis findos* de agosto a dezembro de 1912. Códice: SI – 3376. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1912.

BERARDO NUNAM, Augusto. *Confederação Auxiliadora dos Operários do Estado de Minas Gerais*. Códice: SI – 3384. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1912.

BERNARDES, Arthur da Silva. CONGRESSO MINEIRO. *Mensagem do presidente do Estado* dirigida ao Congresso Mineiro em 15 de junho de 1920. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u304/index.html>>. Acesso em: 11 nov. 2007.

BIAS FORTES, Chrispim Jacques. CONGRESSO MINEIRO. *Mensagem* dirigida pelo Presidente do Estado ao Congresso Mineiro. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. 1897. Disponível em: <<http://www.crl-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u2404/index.html>>. Acesso em 02 abr. 2002.

BOURCHERVILLE, Jorge Tibiriçá de. SECRETARIA DO INTERIOR. *Termos de Visitas relatórios escolares*. De janeiro a junho 6ª secção. Códice: SI 41 3766. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1918.

BRANDÃO FILHO, Francisco Honório Ferreira. CONGRESSO MINEIRO. *Annaes da Câmara dos Deputados*. Cidade de Minas: Imprensa Oficial de Minas Gerais. Arquivo Público Mineiro, 1900.

BRANDÃO, Francisco Silviano de Almeida. CONGRESSO MINEIRO. *Mensagem* dirigida pelo presidente do Estado ao Congresso Mineiro em sua primeira sessão ordinária da terceira legislatura no anno de 1899. 15 de junho de 1899. Cidade de Minas: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/489/index.html>>. Acesso em: 13 jan. 2007.

BRANDÃO, Francisco Silviano de Almeida. *Mensagem* dirigida pelo presidente do Estado Dr. Francisco Silviano de Almeida Brandão ao Congresso Mineiro em 1901. Cidade de Minas: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.crl-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u2410/000018.html>>. Acesso em: 13 jan. 2007.

BRANT, Augusto Mário Caldeira. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1920

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais: FUNDEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 13. dez. 2007.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério: FUNDEF. In: CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

CADERNO ESCOLA DO LEGISLATIVO. Belo Horizonte, 1 (2): 9-20, jul./dez. 1994. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/>>. Acesso em: 30 out. 2007.

CARVALHÃES, Marinho. SECRETARIA DO INTERIOR. *Papéis findos* de agosto a dezembro de 1912. Belo Horizonte, 23 de agosto de 1912. 6ª secção. Códice: SI – 3376. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1912.

CARVALHO BRITTO. Manoel Tomaz de. SECRETARIA DO INTERIOR. *Relatórios* apresentados ao Exmo. Sr. Dr. João Pinheiro da Silva, Presidente do Estado de Minas Gerais pelo Dr. Manoel Thomaz de Carvalho Britto, Secretário de Estado dos Negócios do Interior. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1907- 1908.

CARVALHO, Anna Cintra de. MINAS GERAIS. SECRETARIA DO INTERIOR E JUSTIÇA. *Ofícios encaminhados à Secretaria do Interior – 7ª sessão*. Códice: SI – 3525. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1914.

CARVALHO, José Ferreira de. CONGRESSO MINEIRO - *Annaes da Câmara dos Deputados*. 22ª sessão ordinária, aos 18 de julho de 1911. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1911.

CARVALHO, José Ferreira de. SECRETARIA DO INTERIOR. *Papéis findos* – julho de 1908. Santa Rita do Cedro, 10 de junho de 1908. 6ª secção - Termos de visitas. Códice: SI 3283. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1908.

CASASSANTA, Guerino. A Instrução do Proletário. *Correio Mineiro*. Belo Horizonte, n. 159, 1933. Códice: JBH – 04 Hemeroteca Histórica de Belo Horizonte.

CERQUEIRA, Luiz Ernesto. SECRETARIA DO INTERIOR. *Correspondência* recebida pelo Secretário do Interior referente à instrução pública (inspeções técnicas. Termos de visitas). 6ª secção. 8ª a 12ª circunscrição. Códice: SI – 3593. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1915.

CLEMENTINO, Augusto. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. Cidade de Minas: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1895.

CONFEDERAÇÃO AUXILIADORA DOS OPERÁRIOS DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Regimento Interno da Escola*. Papéis Findos de agosto a dezembro de 1912. 6ª secção. Códice: SI 4-1: 3376. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1912.

CONFEDERAÇÃO AUXILIADORA DOS OPERÁRIOS DO ESTADO DE MINAS. *Constituição*. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1919

CONFEDERAÇÃO AUXILIADORA DOS OPERÁRIOS DO ESTADO DE MINAS. *Estatutos*. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1905.

CONFEDERAÇÃO AUXILIADORA DOS OPERÁRIOS. Curso Noturno. *O Operário*, Belo Horizonte, n.1, 19 jun. 1920.

CONFEDERAÇÃO CATHOLICA DO TRABALHO. Nosso Programa. *O Operário*. Belo Horizonte, 19 jun.1920. Anno I. n. 1. p. 1.

CONGRESSO MINEIRO. *Annaes da Câmara dos Deputados*. Cidade de Minas: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1899.

COSTA SENA, José Cândido da. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1892

COSTA SENNA, Joaquim Cândido da. CONGRESSO MINEIRO. *Annaes do Senado*. Primeira Sessão da Primeira Legislatura nos de 1891 e 1892 e Sessão Extraordinária Convocada para o dia 10 de março de 1892 Cidade de Minas: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1892.

COSTA SENNA, José Cândido da. CONGRESSO MINEIRO. *Annaes do Senado Mineiro*. Cidade de Minas: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1899.

COSTA, Elysená. SECRETARIA DO INTERIOR. *Grupos escolares*. Relatório do Grupo Escolar “Assis das Chagas”. Códice: SI – 3652. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1917.

COSTA, Manoel Teixeira da. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1891.

DONATTI, Donato. Dossiê. CONGRESSO MINEIRO. *Representação* encaminhada em nome da Federação do Trabalho do Estado de Minas Gerais à Câmara dos Deputados sugerindo pontos essenciais para a definição de uma legislação trabalhista. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro. 1918.

ERNESTO JUNIOR, Bento. SECRETARIA DO INTERIOR. *Correspondência referente à Instrução Pública*. Termos de Visitas. Relatórios escolares. S. João d’el Rey, 8 de abril de 1907.

O inspetor técnico do ensino na 12ª. Circunscrição. Código: SI – 3767. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1908.

FALCÃO, Francisco de Souza. SECRETARIA DO INTERIOR. *Relatórios dos inspetores municipais*. Secretaria do Interior. 6ª Seção. Código: SI - 3643. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1916.

FARIA ALVIM, Ildelfonso Moreira de. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1892.

FERREIRA e MELO, José Alves. CONGRESSO MINEIRO. *Annaes da Câmara dos Deputados*. Cidade de Minas: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1899.

FERREIRA, Alcides Baptista. Na liça. *O Confederal*. Belo Horizonte, 02 mai. 1907. Número prospecto, p. 1.

FERREIRA, Alcides Baptista. Na liça. *O Confederal*. Órgão do Centro Confederativo dos Operários do Estado de Minas. Belo Horizonte, 02 mai. 1907, número prospecto, p. 1. Disponível em <http://linhares.eci.ufmg.br/ln2_pesquisa.php?ji=1&jl=14>. Acesso em: 14 set. 2007.

FIGUEIREDO, Polydoro dos Reis. SECRETARIA DO INTERIOR. *Relatório e termos de visitas interior*. 6ª circunscrição. 6ª secção. Código: SI – 3704. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1917.

FIGUEIREDO, Senna. CONGRESSO MINEIRO. *Anais Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1910.

GOMES HORTA, Antônio. SECRETARIA DO INTERIOR. *Papéis findos* de agosto a dezembro de 1912. Código: SI – 3376. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1912.

GOMES, Lindolpho. SECRETARIA DO INTERIOR. *Relatórios dos inspetores municipais*. 6ª Seção. Código: SI- 3715. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1917.

GOMES, Lindolpho. SECRETARIA DO INTERIOR. *Termos de visitas e relatórios escolares*. 6ª Seção. De janeiro a junho. Código: SI- 3766. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1918.

GOMES, Wenceslau Braz Pereira. SECRETARIA DO INTERIOR. *Quadro das escolas municipais do estado de Minas Gerais em 1899*. Relatório apresentado ao Dr. Presidente do Estado de Minas Gerais pelo Secretário de Estado dos Negócios do Interior dr. Em o ano de 1899. Cidade de Minas: Imprensa Oficial de Minas Gerais. 1899.

GRUPO ESCOLAR ASSIS DAS CHAGAS. *Livro de matrículas*. 1938-1958. Belo Horizonte: Acervo Escola Estadual Olegário Maciel.

GRUPO ESCOLAR ASSIS DAS CHAGAS. *Mapas semestrais de freqüência*. 1933-1934. Belo Horizonte: Acervo Escola Estadual Olegário Maciel.

GRUPO ESCOLAR ASSIS DAS CHAGAS. *Termos de inspeção administrativa e técnica*. 1917-1967. (Acervo Escola Estadual Olegário Maciel).

IBGE. Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro. 2007. Nota: Valores estimados a partir de informações censitárias. Disponível no site: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em 03 mar. 2008.

IMPrensa OFICIAL. Jornal Minas Geraes. *Editaes*. Distribuição de materiais às escolas isoladas e grupos escolares do Estado. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. 18 mai. 1911, p. 7.

JACQUES, Francisco. SECRETARIA DO INTERIOR. *Inspeção de Ensino*. 1ª circunscrição a 5ª. 4ª secção. Código: SI – 2756. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1901.

JORNAL DO COMÉRCIO. Juiz de Fora, 1897, p. 2.

JORNAL GAZETA DE MINAS. Dr. *Francisco Assis das Chagas Rezende*. Oliveira, 23 jan. 1916. ano XXX. n. 1465, p. 9. Microfilmado. Disponível em: <<http://201.59.6.134>>. Acesso em: 30 set. 2006.

JORNAL MINAS GERAES. *Editais*. Distribuição de materiais às escolas isoladas e grupos escolares do Estado. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 18 mai. 1911.

JURUMENHA, Antônio Pinheiro Lobo de M. *Annaes da Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais*. 27ª legislatura. Sessão de 1889. 4ª sessão ordinária em 18 de junho de 1889. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1889.

LIMA, Antônio Augusto de. *Relatório* do Secretário do Interior, apresentado ao Presidente José Cesário de Faria Alvim, em 15/06/1891. Disponível em <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2400/index.html>

LIMA, Antônio Augusto de. MINAS GERAIS (ESTADO). *Relatório* apresentado ao Exm. Sr. dr. José Cesário de Faria Alvim, em 15 de junho de 1891, pelo ex-governador do mesmo Estado. Disponível em: < <http://brazil.crl.edu>>. Acesso em: 12 jan. 2006.

LIMA, Bernardino. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1891

LOPES, Américo Ferreira. SECRETARIA DO INTERIOR. *Relatório* apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Júlio Bueno Brandão, Presidente do Estado de Minas Gerais. Secretário de Estado dos Negócios do Interior em o ano de 1914. Arquivo Público Mineiro, 1914.

LOPES, Américo Ferreira. SECRETARIA DO INTERIOR. *Relatório* apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Delfim Moreira da Costa Ribeiro, Presidente do Estado de Minas Gerais pelo Secretário de Estado dos Negócios do Interior em o ano de 1915. Arquivo Público Mineiro, 1915.

LOPES, Américo Ferreira. SECRETARIA DO INTERIOR. *Relatório* apresentado ao Exmo. Sr. Delfim Moreira da Costa Ribeiro Presidente do Estado de Minas Gerais pelo Secretário do Interior em o ano de 1917. Arquivo Público Mineiro, 1917.

MAGALHÃES PINTO Estevão Leite de. SECRETARIA DO INTERIOR. Relatórios apresentados ao Exmo. Sr. Dr. Wenceslau Braz Pereira Gomes, presidente do Estado de Minas Gerais. Secretário de Estado dos Negócios do Interior em 1909-1910. Arquivo Público Mineiro, 1909, 1910.

MAGALHÃES, Olyntho de. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1891.

MARQUES, José Vieira. SECRETARIA DO INTERIOR. *Relatório* apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Delfim Moreira da Costa Ribeiro presidente do estado de Minas Gerais pelo Secretário do Estado dos Negócios do Interior em o ano de 1918. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. Obras raras – Rolo 76. Arquivo Público Mineiro, 1918.

MARTINS PEREIRA, Luiz Cassiano. CONGRESSO MINEIRO. *Annaes da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1899.

MATTOS, José Agostinho. SECRETARIA DO INTERIOR. *Papéis findos*. 7ª secção. Códice: SI – 3830. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1912.

MELLO FRANCO Virgílio Martins de. CONGRESSO MINEIRO. *Annaes do Senado*. 36ª Sessão Ordinária. 08 de jun. 1892. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1892.

MELLO FRANCO, Afrânio de. CONGRESSO MINEIRO. *Annaes da Câmara dos Deputados*. Cidade de Minas: Imprensa Oficial: Arquivo Público Mineiro, 1903.

MELLO VIANNA, F. O Operariado. In: Silveira, Victor. *Minas Gerais em 1925*. Obra subvencionada pelo governo do Estado com a autorização do Congresso Mineiro. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1926, p. 1237-1238.

MELO FILHO, Carlos Peixoto. CONGRESSO MINEIRO. Annaes da Câmara dos Deputados. Cidade de Minas: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1903.

MINAS GERAIS (PROVÍNCIA) presidente Meira de Vasconcellos. *Relatório...* 7 ago. 1881, p. 41,42 Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/488/000042.html>> Acesso em: 11 set. 2007.

MINAS GERAIS. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais*, 1892;1896.

MINAS GERAIS. Decreto de n. 3.191 de 9 de junho de 1911. Aprova o regulamento geral da instrução do Estado. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 09 jun. 1911.

MINAS GERAIS. Decreto de n. 3.405 de 15 de janeiro de 1912. Aprova o programa de ensino dos grupos Escolares e demais escolas públicas primárias do Estado. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 15 jan. 1912.

MINAS GERAIS. Decreto de n. 4.534 – de 1º de março de 1916 - Aprova as instruções reguladoras dos recursos para provimento de cadeiras de instrução primárias de quaisquer categorias. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 1º mar. 1916.

MINAS GERAIS. Decreto de n. 4726 de 21 de março de 1917. Cria um grupo escolar noturno na Capital. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 21 mar. 1917.

MINAS GERAIS. Decreto de n. 655, de 17 de outubro de 1893. Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1893

MINAS GERAIS. Decreto de n.10.480, de 02/09/32, expedido pelo Presidente do Estado, Olegário Maciel, que fixou os vencimentos dos professores das escolas noturnas urbanas em 3:000\$000 anuais. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 1932, p. 650-51.

MINAS GERAIS. Decreto n 1.994 de 20 de março de 1907. Crea uma cadeira noturna na cidade de Juiz de Fora. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 20 mar. 1907.

MINAS GERAIS. Decreto n. 1947 de 30 de setembro de 1906. Aprova o programa do ensino primário mineiro. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 30 set. 1906.

MINAS GERAIS. Decreto n. 1960 de 16 de dezembro de 1906. Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas. *Minas Gerais*: Belo Horizonte, 16 dez. 1906a.

MINAS GERAIS. Decreto n. 2.092 de 20 de setembro de 1907. Restabelece a cadeira mixta da fábrica de tecidos de Santa Bárbara, município de Diamantina. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 20 set. 1907.

MINAS GERAIS. Decreto n. 2.093 de 20 de setembro de 1907. Restabelece a cadeira mixta da fábrica de tecidos de Santa Beribery, município e Diamantina. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 20 set. 1907.

MINAS GERAIS. Decreto n. 2.094 de 20 de setembro de 1907. Restabelece a cadeira mixta da fábrica de tecidos de S. Roberto, município de Diamantina. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 20 set. 1907.

MINAS GERAIS. Decreto n. 2.110 de 05 de outubro de 1907. Restabelece a cadeira nocturna da cidade de Diamantina. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 05 out. 1907..

MINAS GERAIS. Decreto n. 2.150 de 26 de outubro de 1907. Crea uma cadeira de instrução mixta, nocturna, na Cachoeira dos Macacos, município de Sete Lagoas. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 26 out. 1907.

MINAS GERAIS. Decreto n. 2.154 de 26 de dezembro de 1907. Restabelece a cadeira mixta da fábrica de tecidos do Cassú, município de Uberaba. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 26 dez. 1907.

MINAS GERAIS. Decreto n. 2.155 de 20 de setembro de 1907. Crea uma cadeira mixta de instrução primária na fábrica de tecidos denominada Gabiroba, no município de Itabira. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 20 set. 1907.

MINAS GERAIS. Decreto n. 2.735 de 11 de janeiro de 1910. Fixa o ano letivo e horas de trabalho escolar primário, condições de matrícula e frequência e contém outras disposições. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 11 jan. 1910.

MINAS GERAIS. Decreto n. 260, de 1º de dezembro de 1890. Cria o ginásio mineiro e suprime os externatos do estado e liceu da Capital. Coleção dos decretos do governo provisório do estado de Minas Gerais. Expedidos desde 3 de dezembro de 1889 a 31 de dezembro de 1890. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 1890.

MINAS GERAIS. Decreto n. 4.041 de 04 de novembro de 1913. Aprova o programa para o estudo de trabalhos manuais no curso primário do Estado. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 04 nov. 1913.

MINAS GERAIS. Decreto n. 4.524 de 21 de fevereiro de 1916 - Promulga o regulamento que uniformiza o ensino nas escolas normais modelo, regionais e equiparadas do Estado. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 21 fev. 1916.

MINAS GERAIS. Decreto n. 4.798 de 31 de maio de 1917 - Modifica o regulamento geral da instrução, aprovado pelo dec. 3.191 de 9 de junho de 1911, na parte referente ao período escolar e as férias. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 31 mai. 1917.

MINAS GERAIS. Decreto n. 4.930 de 06 de fevereiro de 1918. Aprova o programa de ensino primário do Estado. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 06 fev. 1918.

MINAS GERAIS. Decreto n. 4.930 de 6 de fevereiro de 1918 - Aprova o programa do ensino primário no Estado. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 06 fev. 1918.

MINAS GERAIS. Decreto n. 4508 de 19 de outubro de 1916. Aprova o programa de ensino primário do Estado. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 19 out. 1916.

MINAS GERAIS. Decreto n. 5149 de 13 de fevereiro de 1919. Transfere para o Bairro Gordo, na cidade de Pomba, a escola noturna da mesma cidade, convertida em mista. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 13 fev. 1919.

MINAS GERAIS. Decreto n. 516 A de 12 de junho 1891. Manda observar o seguinte regulamento e contém outras disposições. *Minas Gerais*, Ouro Preto, 12 jun. 1891.

MINAS GERAIS. Decreto n. 6.655 – de 19 de agosto de 1924 - Aprova o regulamento do ensino primário. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 19 ago. 1924.

MINAS GERAIS. Decreto n. 6.655 de 19 de agosto de 1924. Aprova o regulamento do ensino primário. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 19 ago. 1924.

MINAS GERAIS. Decreto n. 6.758 de 01 de janeiro de 1925. Aprova os programas do ensino primário. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 01 jan. 1925.

MINAS GERAIS. Decreto n. 6.930 de 17 de julho de 1925. Aprova as instruções para o serviço de inspeção médico-escolar. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 17 jul. 1925.

MINAS GERAIS. Decreto n. 6.989 de 22 de setembro de 1925. Aprova as instruções para funcionamento das escolas ambulantes. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 22 set. 1925.

MINAS GERAIS. Decreto n. 7432 de 21 de dezembro de 1926. Cria um grupo escolar noturno, na cidade de Juiz de Fora, com a denominação de “Estevam de Oliveira”. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 21 dez. 1926.

MINAS GERAIS. Decreto n.5167 de 09 de abril de 1919. Transfere para a cidade de Sabará, como noturna, a escola rural do sexo masculino do Bairro “Cândido Ribeiro”, município de Santa Rita de Sapucahy. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 09 abr. 1919.

MINAS GERAIS. Decreto nº 6.758 – de 01 de janeiro de 1925 - Aprova os Programas do Ensino Primário. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 01 jan. 1915.

MINAS GERAIS. Lei de n. 533, de 24 de setembro de 1910. Orça a receita e fixa a despesa para o exercício de 1911. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 24 set. 1910.

MINAS GERAIS. Lei de n. 784 – de 16 de setembro de 1920 - Autoriza o governo a efetuar empréstimos às Câmaras Municipais para a construção de prédios escolares. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 16 set. 1920.

MINAS GERAIS. Lei n 768 – de 14 de setembro de 1920 - Regula a justificação de faltas de professoras casadas, por motivo de parto. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 14 set. 1920.

MINAS GERAIS. Lei n. 1.348 de 08 de janeiro de 1900. Promulga o regulamento das escolas de instrução primária. *Minas Gerais*, Cidade de Minas, 1900, 08 jan. 1900.

MINAS GERAIS. Lei n. 199 de 18 de setembro de 1896. Crêa escolas nocturnas de instrução primaria e converte em nocturna a diurna da fábrica do Marzagão. *Minas Gerais*: Ouro Preto, 18 set. 1896.

MINAS GERAIS. Lei n. 2.913 de 20 de outubro de 1882. Coleção das Leis e Resoluções da Província de Minas Gerais do ano de 1822. Ouro Preto. Tip. Da “Liberal Mineiro”. Arquivo Público Mineiro, 1882.

MINAS GERAIS. Lei n. 2.922, de 04 de outubro de 1882. Coleção das Leis e Resoluções da Província de Minas Gerais do ano de 1822. Ouro Preto. Typ. Da “Liberal Mineiro”. Arquivo Público Mineiro, 1882.

MINAS GERAIS. Lei n. 2.924, de 04 de outubro de 1882. Coleção das Leis e Resoluções da Província de Minas Gerais do ano de 1822. Ouro Preto. Typ. Da “Liberal Mineiro”. Arquivo Público Mineiro, 1882.

MINAS GERAIS. Lei n. 201, de 18 de setembro de 1896. Transforma cadeiras de instrução primária e contém outras disposições. *Minas Gerais*: Ouro Preto, 18 set. 1896.

MINAS GERAIS. Lei n. 2051, de 3 de dezembro de 1873. Define a quantia de 2:000\$000 a ser paga como auxílio para a aula noturna da capital, sob a regência do cidadão Delfino Clemente Dias Bicalho Coleção das Leis da Assembléia Legislativa da província de Minas Gerais – 1873. TOMO XXXX – Folha n. 16, 1873.

MINAS GERAIS. Lei n. 2051, de 3 de dezembro de 1873. Define a quantia de 2:000\$000 a ser paga como auxílio para a aula noturna da capital, sob a regência do cidadão Delfino Clemente Dias Bicalho Coleção das Leis da Assembléia Legislativa da província de Minas Gerais – 1873. TOMO XXXX – Folha n. 16, 1873.

MINAS GERAIS. Lei n. 2112, de 8 de Janeiro de 1875, orça a receita e fixa a despesa da província para o ano financeiro de 1875 e 1876. Livro da Lei Mineira – 1874. TOMO XXXXI, Parte 1ª, Folha n. 19, p. 133. Ouro Preto, 1875.

MINAS GERAIS. Lei n. 221, de 14 de setembro de 1897. Contém disposições relativas à instrução pública primária e secundária. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 14 set. 1897.

MINAS GERAIS. Lei n. 281, de 16 de setembro de 1899. Dá nova organização à instrução pública do Estado de Minas Gerais. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 16 set. 1899.

MINAS GERAIS. Lei n. 41, de 03 de agosto de 1892. Dá nova organização à instrução pública do Estado de Minas. *Minas Gerais*: Ouro Preto, 03 ago. 1893.

MINAS GERAIS. Lei n. 439 de 28 de setembro de 1906. Autoriza o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do Estado e dá outras providências. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 28 set. 1906.

MINAS GERAIS. Lei n. 602 de 12 de setembro de 1913. Dispõe sobre o provimento efetivo de professores primários interinos e contém outras disposições. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 12 set. 1913.

MINAS GERAIS. Lei n. 657 de 11 de setembro de 1915 - Modifica disposições referentes ao ensino primário, secundário e normal do Estado. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 11 set. 1915.

MINAS GERAIS. Lei n. 684 de 19 de setembro de 1924 - Aprova o regulamento do ensino primário. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 19 set. 1924.

MINAS GERAIS. Lei n. 800 de 27 de setembro de 1920 - Reorganiza o ensino primário do Estado e contém outras disposições. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 27 set. 1920.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. *Vida Escolar*: estatística da instrução em Minas no ano de 1916. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1917.

MOREIRA PENNA, Afonso Augusto. CONGRESSO MINEIRO. *Mensagem* dirigida ao presidente do Estado de Minas Gerais em sua terceira sessão ordinária da 1ª legislatura. Ouro Preto: Imprensa do Estado de Minas Gerais, 1893. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/489/index.html>>. Acesso em: 02 jan. 2008.

MOURA COSTA, Maria da Glória de. SECRETARIA DO INTERIOR. *Relatório do Grupo Escolar "Assis das Chagas"*. Códice: SI – 3652. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1917.

MURTA, Ignácio Carlos Moreira. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1895.

O CONFEDERAL. Órgão do Centro Confederativo dos Operários do Estado de Minas. *Primeiro Congresso Operário*. Belo Horizonte, 02 mai. 1907, número prospecto, p. 2. Disponível em <http://linhares.eci.ufmg.br/ln2_pesquisa.php?ji=1&jl=14>. Acesso em: 14 set. 2007.

O CONFEDERAL. Órgão do Centro Confederativo dos Operários do Estado de Minas. *A questão Operária*. Belo Horizonte, 01 jul. 1907. n. 2, p.1. Disponível em <http://linhares.eci.ufmg.br/ln2_pesquisa.php?ji=1&jl=14>. Acesso em: 14 set. 2007.

O CONFEDERAL. Órgão do Centro Confederativo dos Operários do Estado de Minas. *Exposição da Comissão Central do "Centro Confederativo dos Operários do Estado de Minas Gerais" ao povo mineiro e em especial ao Governo e aos operários*. Belo Horizonte, 02 mai. 1907, número prospecto, p. 4. Disponível em <http://linhares.eci.ufmg.br/ln2_pesquisa.php?ji=1&jl=14>. Acesso em: 14 set. 2007.

O CONFEDERAL. Órgão do Centro Confederativo dos Operários do Estado de Minas. *Socialismo Contemporâneo*. Belo Horizonte, 15 jul. 1907. n. 3, p.1. Disponível em <http://linhares.eci.ufmg.br/ln2_pesquisa.php?ji=1&jl=14>. Acesso em: 14 set. 2007.

O LABOR. *Orgam da Confederação Auxiliadora dos Operários do Estado de Minas*. Belo Horizonte, ano 1, n.1, 18 jun.1905, p. 1. Hemeroteca Histórica de Belo Horizonte, 1905.

O OPERÁRIO. *orgam da Liga Operária*. Belo Horizonte, 19 ago. 1900, p.1. Disponível em: <<http://linhares.eci.ufmg.br>>. Acesso em: 09 mar. 2007.

O OPERÁRIO. *Confederação Católica do Trabalho*. Belo Horizonte, 10 jun. 1920, ano 1, n. 2, p.3. Hemeroteca Histórica de Belo Horizonte, 1920.

O OPERÁRIO. *Confederação Católica do Trabalho*. Belo Horizonte, 19 jun. 1920, ano 1, n.1, p. 2. Hemeroteca Histórica de Belo Horizonte, 1920.

- O OPERÁRIO. *Orgam da Liga Operária*. Belo Horizonte, 2 set. 1900, p.2. Disponível em: <<http://linhares.eci.ufmg.br>>. Acesso em: 09 mar. 2007.
- O OPERÁRIO. *Orgam da Liga Operária*. Belo Horizonte, 29 jul. 1900, n. 1, p. 1. Disponível em: <<http://linhares.eci.ufmg.br>>. Acesso em: 09 mar. 2007.
- OLIVEIRA MOURÃO, Olímpio Júlio de. *Annaes da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1899.
- OLIVEIRA PENA, Juvenal Coelho de. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1895.
- OLIVEIRA, Alfredo Maximiano de. SECRETARIA DO INTERIOR. *Papéis findos 7ª secção*. Códice: SI - 3810. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro. 1911.
- OLIVEIRA, J. P. de. União Operária Beneficente de Jequitahy. *O Confederal*. Órgão do Centro Confederativo dos Operários do Estado de Minas. Belo Horizonte, 01 jun. 1907, p.2. Disponível em <http://linhares.eci.ufmg.br/ln2_pesquisa.php?ji=1&jl=14>. Acesso em: 14 set. 2007.
- OLIVEIRA, Joaquim Ribeiro de. SECRETARIA DE ESTADO DO INTERIOR. *Papéis findos – 1900. 4ª secção*. Correspondência referente à Instrução Pública (pessoal requisição de inscrição para cadeiras da instrução pública - provas - listas de alunos). SI-2747. 1900
- ORSINI, Antônio. SECRETARIA DO INTERIOR. *Ofícios recebidos*. 5ª seção. Leopoldina, 12 nov. 1914. Códice: SI – 3156. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1914.
- ORSINI, Antônio. SECRETARIA DO INTERIOR. *Termo inspeção técnica*. Cidade de Ponte Nova. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1913.
- PAES, Alice. Instruindo nosso operário. *Correio Mineiro*. Belo Horizonte, n. 100, 1933. Códice: JBH – 04. Hemeroteca Histórica de Belo Horizonte.
- PEDRO LESSA, Pedro. SECRETARIA DO INTERIOR. *Papéis findos* de agosto a dezembro de 1912. Códice: SI – 3376. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1912.
- PENNA, Helena. GRUPO ESCOLAR ASSIS DAS CHAGAS. *Termo inspeção*. Belo Horizonte: Acervo da E.E. Olegário Maciel, 1930.
- PENNA, Juvenal. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1895.
- PEREIRA, Turiano. SECRETARIA DO INTERIOR. *Relatório do Grupo Escolar “Assis das Chagas” – 1918*. Códice: SI – 3653. Grupos Escolares. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1918.
- PESSANHA, Luiz Gonçalves da Silva; SENNA Nelson Coelho de; PENNA, Gustavo. *Reforma do ensino público primário e normal de Minas*. MINAS GERAIS. 3º Trimestre. 1903.
- QUEIROGA, Arthur. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1906.
- QUEIROGA, Arthur. SECRETARIA DO INTERIOR. *Relatórios*. Termos de Visitas e Papeis diversos. 2ª. Circunscrição – 1917. Secretaria do Interior do Estado de Minas Geraes. Belo Horizonte, 24 de Agosto de 1917 – 6ª. Seção. Códice: SI – 3701. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1917.
- QUEIROZ CARREIRA, Jose Aldrete de Mendonca Rangel de. *Relatório*. Assembléa Provincial de Minas Gerais, ao instalar-se a 1.a sessão da 24.a legislatura em o 1.o de agosto de 1882. Ouro Preto, Tip. de Carlos Andrade, 1882, Anexo AD10, Inspeção Geral da Instrução pública. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/489/index.html>>. Acesso em 02 jan. 2008.
- REZENDE, Severino de. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1891.

RIBEIRO JUNQUEIRA, José Monteiro. CONGRESSO MINEIRO. *Annaes da Câmara dos Deputados*. Cidade de Minas: Imprensa Oficial, 1899.

RIBEIRO, Delfim Moreira da Costa. SECRETARIA DO INTERIOR. *Atos do Secretário*. 6ª secção. Notação: SI – 3420. 16/05/1913. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1913.

RIBEIRO, Delfim Moreira da Costa. SECRETARIA DO INTERIOR. *Rascunhos de ofícios n. 10*. 7ª secção. Setembro a dezembro de 1911. Códice: SI – 3819. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1911.

RIBEIRO, Delfim Moreira da Costa. SECRETARIA DO INTERIOR. *Relatório* apresentado ao Exmo. Sr. Júlio Bueno Brandão Presidente do Estado de Minas Gerais pelo Secretário de Estado dos Negócios do Interior em o ano de 1912. Filme 74 g-6. Arquivo Público Mineiro, 1912.

RIBEIRO, Delfim Moreira da Costa. SECRETARIA DO INTERIOR. *Relatório* apresentado ao sr. dr. Presidente do Estado de Minas Gerais pelo Secretário de Estado de Negócios do Interior, dr. Delfim Moreira da Costa Ribeiro. Volume 1. Filme 070, G-6, Obra Rara. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1904.

RIBEIRO, Delfim Moreira da Costa. SECRETARIA DO INTERIOR. *Relatório* apresentado ao Exmo. Sr. Júlio Bueno Brandão, Presidente do Estado de Minas Gerais pelo Dr. Delfim Moreira da Costa Ribeiro, Secretário de Estado dos Negócios do Interior no ano de 1912. Referência: filme 074, flash 01, gaveta G-6. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1912.

RIBEIRO, Juscelino da Fonseca. SECRETARIA DO INTERIOR. *Relatórios, Termos de Visita e Papeis diversos*. 4ª. Circunscrição – 1917 – 6ª secção. Diamantina, 16 de outubro de 1917. O inspetor regional da 4ª circunscrição. Diamantina, 16 de outubro de 1917. O inspetor regional da 4ª circunscrição. Juscelino da Fonseca Ribeiro. Códice: SI – 3703. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1917.

RODRIGUES CHAVES, Pedro Celestino. CONGRESSO MINEIRO. *Annaes da Câmara dos Deputados*. Cidade de Minas: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1899.

ROLIM, Francisco Xavier de Almeida. CONGRESSO MINEIRO. *Annaes da Câmara dos Deputados*. Cidade de Minas: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1906.

SÁ, Francisco de. *Annaes da Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais*. 14ª Sessão ordinária. 09 jul. 1889. Ouro Preto: Imprensa Oficial Arquivo Público Mineiro, 1889.

SÁ, Francisco. CONGRESSO MINEIRO. *Annaes da Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais*. Ouro Preto: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1899.

SALLES, Eugênio Simplício de. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. *Belo Horizonte*: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1891.

SANTIAGO, Ernesto C. GRUPO ESCOLAR ASSIS DAS CHAGAS. *Termo de visita do Inspetor Regional*. Belo Horizonte: Acervo da E.E. Olegário Maciel, 1925.

SANTOS e SILVA, Joaquim José Álvares dos. CONGRESSO MINEIRO. *Annaes do Senado Mineiro*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1899.

SANTOS, Gabriel. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1920

SECRETARIA DE ESTADO DO INTERIOR. *Relatório do Grupo Escolar “Assis das Chagas”*. Códice: SI – 3653. Grupos Escolares. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1918.

SECRETARIA DE ESTADO DO INTERIOR, 1917. *Relatórios recebidos referentes à Instrução Pública*. (Termos de Visitas Inspeção Técnica quadros de distribuição de alunos protestos contra atos do Secretário e boletins reservados). 1917 - 3ª Circunscrição. Códice: SI-3702. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1917.

SECRETARIA DE ESTADO DO INTERIOR. *Correspondência expedida pela Secretaria do Interior referente a Inspetores Escolares*. Códice SI-686. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1896.

SECRETARIA DE ESTADO DO INTERIOR. *Correspondência referente à Instrução Pública* (pessoal - requisição de inscrição para cadeiras da instrução pública- provas- listas de alunos). SI-2747. 1900.

SECRETARIA DE ESTADO DO INTERIOR. *Correspondência relativa 6ª Seção*. Arquivo Público Mineiro, 1918.

SECRETARIA DE ESTADO DO INTERIOR. *Escolas particulares e municipais - Mapas de matrículas*. 4ª seção. Códice: SI – 2914. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1913.

SECRETARIA DE ESTADO DO INTERIOR. *Inventário do Fundo da Instrução Pública*. Quadro das cadeiras primárias existentes em Minas Gerais. Códice: IP 76. Arquivo Público Mineiro, 1888 – 1891.

SECRETARIA DE ESTADO DO INTERIOR. *Papéis findos 7ª seção*. Códice: SI – 3810. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro. 1911.

SECRETARIA DE ESTADO DO INTERIOR. *Rascunhos de ofícios n. 03*. 7ª seção. Setembro a dezembro de 1911. Códice: SI - 3819. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1911.

SECRETARIA DE ESTADO DO INTERIOR. *Relatórios do Secretário de Educação*. Códice: SI – 3830. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1912.

SECRETARIA DE ESTADO DO INTERIOR. *Relatórios referentes à instrução pública* (Termos de visitas. Inspeção técnica. Quadros de distribuição de alunos. Protestos contra atos do Secretário e boletins reservados). 3ª Circunscrição. Códice: SI – 3702. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1917.

SECRETARIA DO INTERIOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Relatórios inspetores municipais*. Belo Horizonte, 17 jan. 1916. 6ª Seção. Códice: SI - 3643. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1916.

SECRETARIA DO INTERIOR. *Papéis findos 7ª seção*. Códice: SI: 3830. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro. 1912

SEIXAS, José Ferreira. SECRETARIA DO INTERIOR. *Relatórios*. Termos de visitas papéis. Diversos de Regionais. Códice: SI – 3720. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1917.

SENNA, Nelson Coelho de. CONGRESSO MINEIRO. *Annaes da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1918.

SILVA, Augusto Clementino da. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1895.

SILVA, Frederico Augusto Álvares da. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1892

SILVEIRA, Victor. *Minas Gerais em 1925*. Obra subvencionada pelo Governo do Estado com a autorização do Congresso Mineiro. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1926.

SOARES, José de Sousa. CONGRESSO MINEIRO. *Annaes da Câmara dos Deputados*. Códice: 270. 37ª sessão ordinária, 14 de setembro de 1918. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1918.

SOSA LEMOS, Jayme Gomes de. CONGRESSO MINEIRO. *Annaes da Câmara dos Deputados*. Cidade de Minas: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1899.

SOUSA REIS, João Pio de. CONGRESSO MINEIRO. *Annaes da Câmara dos Deputados*. Annaes da Assembléa Legislativa Provincial de Minas Gerais. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1889.

SOUSA REIS, João Pio de. CONGRESSO MINEIRO. *Annaes da Câmara dos Deputados*. Cidade de Minas: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1900. Arquivo Público Mineiro, 1900.

SOUZA REIS, João Pio de. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1895.

STARLING, Alonso. CONGRESSO MINEIRO. *Annaes da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1905.

THEOPHILO OTTONI. *Fala* que o Exmo Sr. Dr. Theophilo Ottoni dirigiu á Assembléa Provincial de Minas Gerais, ao instalar-se a 1.a sessão da 24.a legislatura em o 1.o de agosto de 1882. Ouro Preto, Tip. de Carlos Andrade, 1882, Anexo AD10, Inspeção Geral da Instrução pública. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/489/index.html>>. Acesso em 02 jan. 2008.

TORRES, Francisco José. SECRETARIA DO INTERIOR. *Correspondência recebida pelo Secretário do Interior referente à instrução pública* (avisos de remessas de documentos. Listas de alunos. Comunicados de transferências. Instalações de grupos escolares. Matrículas. Relatórios de escolas. Pedidos de esclarecimentos para procedimentos diversos e pessoal) Municípios com iniciais A – I. Códice: SI – 2918. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1914.

VASCONCELLOS, Francisco Diogo Pereira de. *Relatório* que á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes apresentou na 2.a sessão ordinária da 10ª legislatura de 1855 o presidente da província. Ouro Preto, Typ. do Bom Senso, 1855. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/>>. Acesso em: 25 jun. 2007.

VELLOSO, João. *Annaes da Assembléa Legislativa Provincial de Minas Gerais*. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1889.

VIEIRA, Alberto Álvares Fernandes. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1916.

ANEXO 1

ESCOLAS EM FÁBRICAS MINEIRAS – 1888/1891

Ano	cidades e vilas	freguesias	distritos e povoados	Localidades	1o. Grau	2o. Grau	sexo		cadeiras mixtas	aulas nocturnas
							masculino	feminino		
1888			1	FÁBRICA DE TECIDOS DO BOM.JESUS D´AGUA FRIA (ARASSUAHY)	1				1	1
			1	FABRICA DE FIAÇÃO DE S. ROBERTO (GOUVÊA)					1	
			1	FABRICA DO CEDRO - NOCTURNA (MONTES CLAROS)	1		1			1
1889			1	FÁBRICA DE TECIDOS DO BOM JESUS D´AGUA FRIA (ARASSUAHY)	1				1	1
			1	FABRICA DA CACHOEIRA (CURVELLO)	1				1	
			1	FABRICA DE FIAÇÃO DE S. ROBERTO (GOUVÊA)	1				1	
			1	FABRICA DO CEDRO - NOCTURNA (MONTES CLAROS)	1					1
			1	FABRICA DE TECIDOS DE BOTELHO E CIA. (PITAMGUY)	1				1	
			1	FABRICA DA CACHOEIRA DOS MACACOS (SETE LAGOAS)	1				1	
			1	FABRICA DE S. VICENTE (STA. LUZIA)	1				1	
1890			1	FÁBRICA DE TECIDOS DO BOM JESUS D´AGUA FRIA (ARASSUAHY)	1				1	1
			1	FABRICA DA CACHOEIRA (CURVELLO)	1				1	
			1	FABRICA DE FIAÇÃO DE S. ROBERTO (GOUVÊA)	1				1	
			1	FABRICA DO CEDRO - NOCTURNA (MONTES CLAROS)	1					1
			1	FABRICA DE TECIDOS DE BOTELHO E CIA. (PITAMGUY)	1				1	
			1	FABRICA DA CACHOEIRA DOS MACACOS (SETE LAGOAS)	1				1	
			1	FABRICA DE S. VICENTE (STA. LUZIA)	1				1	
1891	1			FABRIICA DE TECIDOS DO RIO DO PEIXE (ALVIMNOPOLES)			1			
				FÁBRICA DE TECIDOS DO BOM JESUS D´AGUA FRIA (ARASSUAHY)	suprimida					
			1	FABRICA DA CACHOEIRA (CURVELLO)					1	
			1	FABRICA DE FIAÇÃO DE S. ROBERTO (GOUVÊA)					1	
				FABRICA DO CEDRO - NOCTURNA (MONTES CLAROS)	suprimida					
			1	FABRICA DE TECIDOS DE BOTELHO E CIA. (PITAMGUY)			1			
			1	FABRICA DA CACHOEIRA DOS MACACOS (SETE LAGOAS)					1	
			1	FABRICA DE S. VICENTE (SETE LAGOAS)					1	
		1	FABRICA DE S. VICENTE (SANTA LUZIA)					1		

ANEXO 2

REGISTO DE MAPPAS DAS ESCOLAS DE INSTRUÇÃO PRIMARIA - 1890

cidades e villas	freguesias	districtos e povoados	LOCALIDADE	SEM INFORMAÇÃO	1o. Gráu	2o. Gráu	sexo		cadeiras mixtas	aulas nocturnas	aulas em cadêas	professores adjuntos
							masculino	feminino				
3	6	2	Abaete	0	8	3	6	4	1	1		
2	8	3	Abre Campo	0	11	2	8	5				1
5	8		Alfenas	0	8	5	7	6		1		
2	2	1	Araguary	0	3	2	3	2				
5	9		Araxá	0	9	5	7	7		1		
5	16	12	Arassuahy	0	28	5	19	9	5	2		
5	11	5	Ayuruoca	0	16	5	12	8	1	1		
5	9	4	Baependy	0	13	5	9	7	2	1		
5		4	Bagagem	0	4	5	7	2		1		
2	2	1	Bambuhy	0	3	2	3	2				
5	16	9	Barbacena	0	25	5	16	10	4	1		
2	11	14	Bomfim	0	25	2	19	8		1		
5	4	3	Bom Sucesso	0	7	5	7	4	1	1		
4	5	3	Boa Vista	0	8	4	6	5	1			
2			Caracol	0		2	1	1				
2	4		Cambuhy	0	4	2	3	2	1			
2	2	1	Carmo Da Bagagem	0	3	2	3	2				
2	2		Carmo Do Fructal	0	2	2	2	2				
3	2	2	Carmo Da Parahyba	0	4	3	5	2		1		
2	3		Carmo Do Rio Claro	0	3	2	2	2	1			
5	6	12	Caethé	0	18	5	14	7	2	1		
5	6	2	Cabo Verde	0	8	5	8	5		1		
4	4		Caldas	0	4	4	4	4		1		
3	6	9	Carangola	0	15	3	14	4		1		
4	12	3	Cataguazes	0	15	4	9	9	1			
5	7	3	Campanha	0	10	5	8	7		1	1	
4	6	4	Campo Bello	0	10	4	5	4	5			
5	20	22	Conceição	0	42	5	27	14	6	1		
2	3		Coromandel	0	3	2	2	3				
5	12	8	Christina	0	20	5	17	8		1		
6	12	11	Curvello	0	23	6	18	8	3			
9	16	25	Diamantina	0	41	9	22	10	18	1	1	
4	7	1	Dores Da Boa Esperança	0	8	4	6	5	1			
4	6	5	Dores Do Indaia	0	11	4	6	6	3			
4	6	5	Entre Rios	0	11	4	11	4		1		
5	2	4	Espirito Sto. Da Varginha	0	6	5	6	5				
5	7	4	Formiga	0	11	5	9	6	1	1		
3	4	3	Gouvêa	0	7	3	5	3	2			
5	10	7	Grão Mogol	0	17	5	12	7	3	1		
6	8	13	Itabira	0	21	6	21	6		1		
5	8	9	Itajubá	0	17	5	16	6		1		
5	4	5	Itapecerica	0	9	5	9	4	1	1		

2	4		Jacuchy	0	4	2	3	3				
5	4	1	Jaguary	0	5	5	6	4		1		
5	4	10	Januaria	0	14	5	11	6	2	1		1
4	8	1	Jequitahy	0	9	4	7	6				
4	16	12	Juiz De Fora	0	28	4	16	13	3	1		
5	8	9	Lavras	0	17	5	12	9	1	1		
5	8	8	Leopoldina	0	16	5	10	9	2	1		
3	2	1	Lima Duarte	0	2	3	3	2		1		
2	10	3	Manhuassu	0	13	2	8	6	1			
6	25	18	Marianna	0	43	6	30	16	3	1	1	
3	10	7	Mar D'Esanha	0	17	3	12	5	3	1		
3	2		Monte Alegre	0	2	3	3	2		2		
7	8	22	Montes Claros	0	30	7	25	8	4	2	1	
5	14	6	Minas Novas	0	20	5	14	10	1			1
5	18	3	Muriahé	0	21	5	14	10	2	1		
5	4	2	Muzambinho	0	6	5	5	4	2	1		
5	12	4	Oliveira	0	16	5	10	8	3	1		
3	6	1	Ouro Fino	0	7	3	5	4	1	1		
15	29	21	Ouro Preto	0	50	15	29	22	14	1	1	6
3	2		Palmira	0	2	3	3	2		1		1
5	15	6	Pará	0	21	5	17	9				
5	6	9	Paracatu	0	15	5	14	4	2	1		
2			Passa Quatro	0		2	1	1				
5	4	3	Passos	0	7	5	8	4		1		
3	8	3	Patos	0	11	3	6	5	3	1		
4	2	3	Patrocínio	0	5	4	7	2		1		
2	2	2	Pedra Branca	0	4	2	2	3	1			
6	5	4	Piumhy	0	9	6	7	6	2	1		
5	8	9	Pitanguy	0	17	5	14	6	2	1		
4	15	6	Piranga	0	21	4	16	8	1	1		
2			Poços De Caldas	0		2	1	1				
4	8	7	Pomba	0	15	4	12	5	2	1		1
5	12	11	Ponte Nova	0	23	5	17	9	2	1		
5	8	4	Pouso Alegre	0	12	5	10	6	1	1		
4	4	9	Pouso Alto	0	13	4	13	4		1		1
3	4	2	Prados	0	6	3	6	3				
3	4	2	Prata	0	6	3	6	3		1		
5	16	6	Queluz	0	22	5	16	10	1	1		1
6	6		Rio Branco	0	6	6	5	5	2	1		
4	2		Rio Novo	0	2	4	3	3		1		
5		4	Rio Pardo	0	4	5	6	2	1	1		
3	8	1	Rio Preto	0	9	3	7	4	1	1		
3	21	23	Sabará	0	44	3	23	14	10			
4	4	1	Salinas	0	5	4	5	4				
6	18	17	Serro	0	35	6	23	11	7	1		
6	8	17	Sete Lagoas	0	25	6	20	6	5	1		
2			Santo Antonio Do Amparo	0		2	1	1				
3	4	4	Santo Antonio Do Monte	0	8	3	6	3	2			
2	6	1	Santo Anto. do Machado	0	7	2	4	4	1			
5	12	9	Santo Anto. do Peçanha	0	21	5	13	7	6	1		
4	4	7	Sant'Anna Dos Ferros	0	11	4	11	4				
2			Sant'Anna Dos Alegres	0		2	1	1				
3	21	17	Santa Barbara	0	37	4	27	12	2	1		
4	9	15	Santa Luzia	0	24	4	14	7	7	1		1

2	4		Santa Rita De Cassia	0	4	2	3	3				
2			Santa Rita Do Sapucahy	0		2	1	1				
3	6	7	São Domingos Do Prata	0	13	3	9	4	3			
5	6	3	São Francisco	0	9	5	9	5		1		1
5	6	1	São Gonçalo Do Sapucahy	0	7	5	5	4	3	1		
2	10	4	São Joao Da Caratinga	0	14	2	9	7				
4	4		São João Baptista	0	4	4	4	3	1	1		
5	12	3	São João D'El Rey	0	16	4	12	7	1	1	1	
2	7	2	São João Nepomuceno	0	9	2	6	5				1
2	6		São José Do Alto Rio Doce	0	6	2	4	4				
2	6	3	São José D'Alem Parahyba	0	8	3	5	4	2			
5	8	3	São José Do Paraíso	0	11	5	10	6		1		
3	8	7	São José De Guanhaes	0	15	3	10	5	3	1		
2	2		São Pedro De Uberabinha	0	2	2	2	2				
3	8		São Sebastiao Do Paraizo	0	8	3	6	5		1		
5	4	2	São Seb. Do Sacramento	0	6	5	7	4		1		
5	5	6	Tiradentes	0	11	5	12	4				
6	6	2	Tres Pontas	0	8	6	7	5	2	1		
2	2		Tres Corações Do Rio Verde	0	2	2	2	2				
3	12	2	Turvo	0	14	3	8	9		1		
4	9	1	Theophilo Ottoni	0	10	4	7	6	1	1		
5	4	5	Uberaba	0	9	5	7	4	3	1		
5	5	2	Ubá	0	7	5	7	4	1	1		
4	10	6	Viçosa	0	16	4	11	7	2			
Total de escolas				0	1487	487	1125	661	188	79	6	16

Fonte: Elaborado a partir dos dados constantes em: IP 76. Quadro das cadeiras primárias existentes no estado de Minas Geraes, no anno de 1890, por municípios e com o respectivo número de alumnos matriculados, freqüentes e prompts. 1890, 124-191. APM

ANEXO 3

CONFEDERAÇÃO AUXILIADORA DOS OPERÁRIOS DO ESTADO DE MINAS GERAIS. REGIMENTO INTERNO DA ESCOLA.

Art. 1º - É expressamente proibido aos alunos:

- a) toda e qualquer palestra dentro da Escola;
- b) cuspirem no assoalho;
- c) saírem dos seus lugares, sem permissão do professor;
- d) retirarem-se da aula sem permissão do professor;
- e) fazerem inscrições nos móveis, nas paredes e nas portas do edifício, danificarem os mesmos e os utensílios escolares; podendo o professor responsabilizar ou fazer reparar o estrago ou dano causado.

Art. 2º - É dever dos alunos:

- a) estarem presentes à aula à hora marcada;
- b) levantarem-se sempre que o professor entrar na sala, em sinal de respeito;
- c) levantarem-se sempre que qualquer pessoa penetrar na sala da Escola, em visita;
- d) prestarem todo o respeito e terem toda a consideração para com o professor;
- e) prestarem toda atenção nas explicações do professor;
- f) aguardarem a chegada do professor até 10 minutos, a contar do momento em que deva começar a respectiva aula;
- g) a conservarem o mesmo lugar nas carteiras de acordo com a determinação do professor.

Art. 3º - É dever do professor:

- a) estar sempre presente à hora de começar a aula, sendo considerado faltoso se comparecer depois de decorridos mais de 10 minutos, a contar do momento em que deva começar a aula;
- b) fazer a chamada dos alunos em livro especial;
- c) fazer a matrícula dos alunos de acordo com o programa do governo;
- d) repreender os alunos sempre que for necessário, porém, deverá sempre usar de frases que não ofendam os seus brios, nem os exponham à irrisão;
- e) apresentar relatório circunstanciado ao Presidente da Confederação dos trabalhos escolares durante o ano escolar.

Art. 4º Ao Presidente da Confederação compete:

- a) exercer a inspeção geral da Escola;
- b) observar e fazer cumprir o presente Regimento;
- c) convocar e presidir as sessões do Conselho Deliberativo no que dispõe o art. 7º deste Regimento;
- d) rubricar todos os livros de escritura da Escola lançando nos mesmos os termos de abertura e encerramento;
- e) ordenar as despesas de aquisição de objetos de expediente e artigos escolares;
- f) assistir, sempre que julgar conveniente, às lições.

Art. 5º - Todos os alunos sofrerão, na ocasião da matrícula, um exame prévio para a sua colocação na classe, guardando-se desse exame uma prova para ser comparada com a que fizer no exame de fim de ano.

Parágrafo único: Aquele exame será feito na presença do Presidente da confederação, se este assim julgar conveniente.

Art. 6º - A presença de visitantes no estabelecimento, não será motivo para interrupção dos trabalhos, salvo a visita de autoridades superiores.

Art. 7º - O aluno que infringir qualquer das letras dos artigos 1º e 2º será admoestado pelo professor, a primeira vez; chamando a ordem pelo Presidente da Confederação, pela 2ª vez; expulso da Escola por deliberação do Conselho Deliberativo da Confederação, pela 3ª vez.

Art. 8º - O curso será dividido em quatro anos de acordo com o programa do governo do Estado.

Art. 9º - Os exames se efetuarão entre 25 a 30 de novembro de cada ano.

Parágrafo único: constarão de provas escritas e orais.

Art. 10º - A banca examinadora será composta de um presidente e dois examinadores, nomeados pelo Presidente da Confederação, sendo um dos examinadores o professor da cadeira.

Parágrafo único: Terminados os exames começarão as férias as quais terminarão no dia 31 de janeiro.

A Comissão

Propécio José dos Santos - Joaquim Magalhães - Joaquim

Marques Moura - Manoel Martins Rimes

Aprovado em sessão do Conselho do dia 14 de julho de 1912.

Augusto Berardo Nunam, presidente

ANEXO 4

QUADRO DAS ESCOLAS MUNICIPAES DO ESTADO DE MINAS GERAIS EM 1899¹

Competindo às Câmaras municipaes deliberar sobre a instrução primária e profissiona, creando escolas e provendo-as com pessoal habilitado, etc. nos termos do §2º do art. 37 da lei n. 2, expediram-se circulares no dia 24 de outubro do ano passado, aos presidentes de todas as câmaras municipaes do estado, em que se pediram esclarecimentos sobre o número de alunos matriculados e freqüentes nas mesmas, o seu aproveitamento, vencimento dos professores, methodo do ensino adoptado e quais escolas que funcionam em prédios pertencentes aos municípios ou a particulares. Só responderam às mencionadas circulares os presidentes das 6º câmaras municipaes abaixo publicadas, com o resumo das respostas dadas pelos respectivos presidentes:

¹ Secretaria do Interior. Relatório apresentado ao Dr. Presidente do Estado de Minas Gerais Chrispim Jacques Bias Fortes pelo Secretário de Estado dos Negócios do Interior dr. Wenceslau Braz Pereira Gomes. Em o ano de 1899. Cidade de Minas. Imprensa Oficial de Minas Gerais. 1899, p. 144-49.

Município	Nº de escolas	Local	Alunos matriculados	Alunos frequentes	Aproveitamento	Vencimento dos professores	Methodo de ensino adoptado	De quem é o prédio	Observações
Cambuhy	06	Rozetá, Vazea, Rio do Peixe, Campo da Lagoa Grande, Serra dos Ilhéos e Bom Sucesso	20 a 25	12 a 15		650\$000 anno	Simultâneo	Particular	Matrículas referentes as 3 primeiras escolas
Carangola	09	-	236	-		1:800\$ anno	Estado	Alugados pelos professores	Matrículas referentes a 7 escolas
Chistina	06	Disproposito; Paciência; Matinada; Serrinha e S. Lourenço (Masc). Solenidade (mixta).	111	-		600\$ anno	Estado	Particular	
Entre Rios	Este Município não creou escola alguma								
Itapecerica	07	Malaquias Bolívar; Conselheiro Affonso; Penna, Coronel Leopoldo Correa; Marechal Floriano Peixoto; Senador Nacesio Tavares, Dr. Silviano Brandão e Vigário Guarita (nocturna). Todas masculinas.	211	-		720\$ anno e 360\$ anno para escola nocturna	Estado	Misto	Todas funcionam em prédios particulares. Menos M. Floriano que o prédio é do município.
Mar de Hespanha	14	8 Masc: Cidade (nocturna) Ribeirão Mutuca, S. Amaro, Sarandy, Sede, Alto da Conceição da Boa Morte. 5 Mixtas: Pau Grande, Sapucaia de Minas, Sant'Anna de Barra e Vagem Grande.		-		120\$ mez	Não tem methodo uniforme	Particular	
Ouro Preto	01	Mixta: Taquarussu	58	22		600\$ anno	Estado	Particular	
Prado	Este Município não creou escola alguma								
Pomba	11	Cidade, Vagados, Rozario, Tijuco, Correas,, Boa Esperança, S. Domingos, Ritiro, Guarany, S. Jose da Soledade e Capivary	301	285		1:000\$ anno	Estado	Misto	Prédios particulares, menos a de Ritiro que funciona em prédio do município
S. Gonçalo do Sapucahy	Este município não mantém escola alguma								
S. Manoel	08	Villa, S. Sebastião dos Pinheiros, Antonio Prado, Gavião, Prata, Mangarito e Água Limpa.	135	-		1:440\$ anno	Estado	-	
Varginha	Este municipio ainda não creou escola alguma, visto serem sufficientes as escolas estadoaes creadas, conforme declara o presidente da respectiva câmara								
Caethé	Este município tem creadas duas escolas mixtas, nos povoados denominados Pedra Branca e Mundéos, mas ainda não foram installadas.								

Conceição	Este municipio tem creadas 2 escolas de instrucção primária e um externato de instrucção secundária, mas que ainda não foram installados.								
Formiga	04	Morro das Pedras, Ponte Alta, S. Domingos dos Martins e Bocca da Matta.	184	66	Bom aproveitamento	800\$000 para Morro das Pedras e Ponte alta. E 600\$000 para os demais.	Estado	-	
Ferros	15	Feijão, Capitão do Matto, Bonfim, Garcias, Cacunda, Ferreiros, Gomes, S. José dos Cubas e S. José das abóboras. Burrinhos, Sant'Anna do Paraíso, Caratinga, Água Limpa, Barauninhas.	300	180	regular	400\$000 anno	Estado	A escola de Ferreiros funciona em prédio do municipio. As outras em prédios particulares	Só funcionam as escolas de Cacunda, Feijão e Barauninhas.
Guarará	05	Estação Santa Helena, Forquilha, Cachoeira Alegre e Zumbi	90	60		1:200\$000 anno	Não tem methodo uniforme	particulares	Providas somente as 3 primeiras.
Jacuy	Este municipio ainda não creou escola alguma								
Lavras	01	Na cidade	38	38		600\$000 anno	Methodo próprio		
Montes Claros	01	Cedro	18	15		720\$000 anno	Synthetico para leitura e analytico para grammatica	Particular	
Palmyra	03	Districto da cidade e Campo Alegre	51	45		1:600\$000 anno para as do Districto e 1:200\$000 para Campo Alegre		Particular	
Pará	Este municipio ainda não creou escola alguma								
Passos	01	Mumbuca	33	24		1:200\$ anno	Adopta no ensino os livros de Felisberto de Carvalho		Escola rural
Patos	Este municipio ainda não creou escola alguma								
Piranga	Idem								
Piumhy	04	Lagoa dos Martins, Francisco, Palmeiras e Canjagá				600\$ anno			O ensino dessas escolas foi suspenso pelo

									actual presidente da câmara, que transferiu a cadeira de Canjálgá para Cabrestos, onde funciona em prédio particular.
Ponte Nova	16	Usina, Florência, Pirraça, Palmeiras, Trindade, S, José Vau Grande, Gamelleira, Sant'Anna, Entre Rios, Fazenda Velha Cunha, Lage, Poço Grande, S. Francisco, Bonfim e Ramos.	594			800\$000 ano	Estado	Particular	
Pouso Alegre	10	Rozêta, Cervo, Itabim, Santa Barbara, Bom Sucesso, Gaspar, Fazenda Grande e Vargem Grande.	233	170		600\$000 ano	Estado	Particular	Apenas 8 escolas funcionando
S. Domingos do Prata	02	Olaria e João Antonio							Cadeiras vazias e estão actualmente em concurso
Santa Barbara	Este municipio ainda não creou escola alguma. Tem feito distribuição gratuita de livros didacticos. Subvenciona um professor particular e tem em construção 2 predio destinados ás escolas publicas em S. João do Morro Grande e Brumadinho.								
Santa Luzia	Este municipio ainda não creou escola alguma. Entretanto, subvencionará a quantia de 40\$000 mensaes ao professor da escola nocturna da cidade, para admissão de 10 alumnos.								
Ubrabinha	02	Na cidade e no Districto de Santa Maria	62	40		1:600\$000 + 400\$ de gratificação anno para professores da cidade. E 1:200\$000 + 200\$ para professores de Santa Maria	Simultaneo	Particular	
Villa Nova Lima	01	Vila	62			720\$000 ano	Estado	Particular	Em Campo do Pires existe uma escola particular, cuja professora é subvencionada com a quantia de 20\$000 mensaes
Bagagem	02	Uma na cidade e uma em Mattas	Mattas: 17 Cidade: 36	16 21		720\$000 ano (Mattas)			

Cabo Verde	04	Na cidade, em São Bartolomeu e em Cascavel	268	115	Satisfatório	1:800\$000 ano (Cidade) e 1:080\$000 ano (Districtos)	Livros de Hlario Ribeiro	Particular	
Caracol	05	Óleo, Gramma, Campestre, Córrego Fundo e Jaguary	148	103		600\$000 ano em todos os Districtos, menos Jaguary: 800\$000 ano	Estado	Particular	
Contendas	02	Manjahy e Canôas			Regular	600\$000 ano	Estado		
Itabira	05	Tambor, Pedra Furada,S. Sebastião do Onça, Córrego das flores e Ribeirão do Corrente	162	104		500\$00 ano para professores de cadeiras masculinas e 400\$000 ano para os das mixtas	Estado	Particular	
Jaguary	03	Itapera, Jardim e S. Matheus	43	43	Regular	600\$000 ano	Estado	Particular	Só estão providas duas escolas
Januária	Este município ainda não creou escola alguma								
Mariana	Idem								
Paracatú	Idem								
Prata	10	Na cidade, Bom Jardim, S. José do Tijuco, Fazenda de Patos, José Gregório, Fazenda da Cruz, Fazenda de Severiano Vilella e Fazenda da Bagagem	232	136	Regular	2:200\$000 ano para professores da cidade e 1:200\$000 para os demais professores	Estado	Particular	Destas escolas estão providas as da cidade, a masculina de Bom Jardim, a da Fazenda da Bagagem, a de José Gregório Souto e a de S. J. Tijuco.
Serro	09	Gambá, Carneiros, Mumbuca, Vargem do Rio do Peixe, Mosquitos Correntinhos, Santa Rita do Patrocínio, Água Limpa e Ribeirão do Gomes	242	115		400\$000 ano	Estado	Casas Particulares	Dados referentes a todas as escolas, menos a de Santa Rita do

									Patrocínio.
S. Sebastião do Paraíso	Esse município não mantém escola alguma apenas subvenciona as duas escolas estadoaes da cidade.								
Três Pontas	Este município ainda não creou escola alguma.								
Além Parahyba	16	Cidade, Volta grande, S. Sebastião da Estrella, Espírito Santo d'água limpa, S. Luiz, Angustura e Pirapetinga		319	45 alumnos: bom; 243 alumnos: regular; 56 alumnos: pouco e 25 alumnos: nenhum	200\$; 150\$ e 100\$000 mensaes.		Uma em prédio do districto e as outras em prédios particulares	
Boa Vista do Tremendal	02	Barreiros e Pajehú	58 e 49 respectivamente	Menos de 30 para ambas	Lisongeiro	400\$ anno	Estado	Particular	
Bocayuva	Este município ainda não creou escola alguma								
Carmo da Bagagem	05	Perdizes, Contins, Cemitério, Água Limpa e Areado	178	83	Regular	600\$ anno	Estado		
Carmo da Paranyba	08	Cidade, Lenheiros, Barrador, Salgado, S. Francisco das Chagas, Arapuá, Lage, Perobas e Goritas	110	110		1:200\$ anno para a professora da escola mista e 800\$000 anno para as demais		Particular. Com exceção de Lage, que funciona em um prédio construído por habitantes	Só estão providas a mixta da cidade, a de Lenheiros, a de Salgado e a de Lage
Carmo do Rio Claro	Este município tem creadas 3 escolas que ainda não estão providas								
Cataguases	32	Cidade, em cada um dos 8 districtos do município e em povoados.				A câmara subvenciona a escola estadual do sexo masculino na cidade e a do sexo femininno de Sant'Anna, com 1:200\$ annuaes. O ordenado dos professores municipaes é de 1:800\$ e 1:200\$.			Somente 4 destas escolas estão providas.
Inhaúma	04	Diamante de cima, Diamante de baixo, Cachoeira Bonita e Retiro.	52		Bom	600\$ annuaes. A escola secundaria tem 1:200\$ para professor effectivo e 800\$ para um adjuncto	Mixto e Simultaneo	Particular	Só estão providas a do Retiro e do Diamante de Baixo.

Lima Duarte	01	Cidade	24	18		600\$ annuaes	Adopta os compêndios de Felisberto de Carvalho	Particular	
Manhuassú	13		292	200		600\$ annuaes		Particular	Destas estão providas apenas 9 escolas.
Pytanguy	Este município ainda não creou escola alguma								
Salinas	04	Baixa Grande, Cachoeira do Pejuhú, Curral de Varas e Santa Cruz	57		Satisfactorio	500\$ annuaes + gratificação de 100\$ para os que tiverem freqüência de regular de 20 alumnos	Estado	Particular	Só estão providas as de Santa Cruz e Cachoeira do Pejuhú
S. Francisco	01	Porto da Manga	34	25		600\$ annuaes	Estado	Particular	

Anexo 5

Grupo Escolar Assis Das Chagas. Registro de Matrícula do mês de janeiro de 1938

Nº	DADOS DO ALUNO				DADOS DOS PAIS OU RESP. PELOS ALUNOS		
	idade	nacionalidade	série	obs.	profissão	grau de instrução	nacionalidade
1	11	BRAS	4ª	Elim. 30.8.938	operário	Primaria	Bras
2	13	BRAS	4ª	Elim. 30.8.938	ambulante	Primaria	Bras
3	15	BRAS	4ª		g. civil	Primaria	Bras
4	17	BRAS	4ª		alfaiate	Primaria	Bras
5	15	BRAS	4ª		marmorista	Primaria	Bras
6	13	BRAS	4ª		comerciário	Primaria	Bras
7	17	BRAS	4ª		s. domestico	Primaria	Bras
8	15	BRAS	4ª		carpinteiro	Primaria	Bras
9	16	BRAS	4ª	elim.	jardineiro	Primaria	Bras
10	15	BRAS	4ª		funcionário	Primaria	Bras
11	13	BRAS	4ª		pedreiro	Primaria	Bras
12	15	BRAS	4ª		mecânico	Primaria	Bras
13	14	BRAS	4ª		tipografo	Primaria	Bras
14	16	BRAS	4ª	elim. 30.9.938	motorista	Primaria	Bras
15	14	BRAS	4ª		pedreiro	Primaria	Bras
16	15	BRAS	4ª	elim.	pedreiro	Primaria	Bras
17	16	BRAS	4ª		comerciário	Primaria	Bras
18	12	BRAS	4ª		cambista	Primaria	Bras
19	13	BRAS	4ª		ambulante	Primaria	Bras
20	13	BRAS	4ª		negociante	Primaria	Bras
21	12	BRAS	4ª		lavadeira	Primaria	Bras
22	16	BRAS	4ª		s. domestico	Primaria	Bras
23	15	BRAS	4ª		pedreiro	Primaria	Bras
24	11	BRAS	4ª		s. domestico	Primaria	Bras
25	15	BRAS	4ª		negociante	Primaria	Bras
26	14	BRAS	4ª		pedreiro	Primaria	Bras
27	15	BRAS	4ª	elim.	ambulante	Primaria	Bras
28	13	BRAS	4ª		leiteiro	Primaria	Bras
29	14	BRAS	4ª		professora	secund	Bras
30	14	BRAS	4ª		leiteiro	Primaria	Bras
31	14	BRAS	4ª		pintor	Primaria	Bras
32	14	BRAS	4ª	elim. 30.9.938	carpinteiro	Primaria	Bras
33	12	BRAS	4ª		operário	Primaria	Bras
34	14	BRAS	4ª		lavadeira	Primaria	Bras
35	16	BRAS	4ª		f.central	Primaria	Bras
36	17	BRAS	4ª		s. domestico	Primaria	Bras
37	15	BRAS	4ª		militar	Primaria	Bras
38	13	BRAS	4ª	elim.	pedreiro	Primaria	Bras
39	14	BRAS	4ª	elim.	s. domestico	Primaria	Bras
40	13	BRAS	4ª		g. civil	Primaria	Bras
41	14	BRAS	4ª		jardineiro	Primaria	Bras
42	18	BRAS	4ª	elim.	comerciário	Primaria	Bras
43	23	BRAS	4ª		comerciário	Primaria	Bras
44	11	BRAS	4ª		professora	secund	Bras
45	15	BRAS	4ª	elim. Julho de 38	barbeiro	Primaria	Bras
46	19	BRAS	4ª		s. domestico	Primaria	Bras
47	14	BRAS	4ª		bombeiro	Primaria	Bras
48	14	BRAS	4ª		ambulante	Primaria	Bras
49	15	BRAS	4ª		pedreiro	Primaria	Bras

50	15	BRAS	4ª			Primaria	Bras
51	19	BRAS	4ª	elim.		Primaria	Bras
52	16	BRAS	4ª		doceiro	Primaria	Bras
53	16	BRAS	4ª		tipografo	Primaria	Bras
54	18	BRAS	4ª	elim.	operário	Primaria	Bras
55	18	BRAS	4ª		comerciário	Primaria	Bras
56	18	BRAS	4ª		operário	Primaria	Bras
57	21	BRAS	4ª	elim. Agost. 38	militar	Primaria	Bras
58	20	BRAS	4ª			Primaria	Bras
59	14	BRAS	4ª		operário fabr.	Primaria	Bras
60	18	BRAS	4ª			Primaria	Bras
61	22	BRAS	4ª			Primaria	Bras
62	10	BRAS	4ª		empreiteiro	Primaria	Bras
63	19	BRAS	4ª		comerciaro	Primaria	Bras
64	20	BRAS	4ª			Primaria	Bras
65	15	BRAS	4ª		f. publico	Primaria	Bras
66	19	BRAS	4ª		domestica	Primaria	Bras
67	13	BRAS	4ª		pintor	Primaria	Bras
68	12	BRAS	4ª		emp. Fabr	Primaria	Bras
69	16	BRAS	4ª		operário	Primaria	Bras
70	19	BRAS	4ª		lavador	Primaria	Bras
71	13	BRAS	4ª		comerciante	Primaria	Bras
72	13	BRAS	4ª		operário	Primaria	Bras
73	34	BRAS	4ª	elim. 30.9.938		Primaria	Bras
74	15	BRAS	4ª		militar	Primaria	Bras
75	19	BRAS	4ª		s. domestico	Primaria	Bras
76	16	BRAS	4ª		s. domestico	Primaria	Bras
77	18	BRAS	4ª		s. domestico	Primaria	Bras
78	16	BRAS	4ª		s. domestico	Primaria	Bras
79	13	BRAS	4ª		comerciaro	Primaria	Bras
80	15	BRAS	4ª		operário	Primaria	Bras
81	15	BRAS	4ª		militar	Primaria	Bras
82	16	BRAS	4ª		pedreiro	Primaria	Bras
83	15	BRAS	4ª		bombeiro	Primaria	Bras
84	18	BRAS	4ª		operário	Primaria	Bras
85	28	BRAS	4ª		pintor	Primaria	Bras
86	17	BRAS	4ª			Primaria	Bras
87	17	BRAS	4ª			Primaria	Bras
88	31	BRAS	4ª	elim. 30.9.938		Primaria	Bras
89	14	BRAS	4ª		s. domestico	Primaria	Bras
90	22	BRAS	3ª	clase d. Helena		Primaria	Bras
91	21	BRAS	3ª			Primaria	Bras
92	13	BRAS	3ª		g.civil	Primaria	Bras
93	22	BRAS	3ª		pedreiro	Primaria	Bras
94	16	BRAS	3ª	elim.	f.de doce	Primaria	Bras
95	13	BRAS	3ª	elim. Mudou-se	açogueiro	Primaria	Bras
96	36	BRAS	3ª			Primaria	Bras
97	16	BRAS	3ª		comercio	Primaria	Bras
98	16	BRAS	3ª		militar	Primaria	Bras
99	13	BRAS	3ª		g livros	Primaria	Bras
100	18	BRAS	3ª		pintor	Primaria	Bras
101	13	BRAS	3ª		negociante	Primaria	Bras
102	15	BRAS	3ª		s. domestico	Primaria	Bras
103	14	BRAS	3ª	elim. 31.7.938	f. publico	Primaria	Bras

104	14	BRAS	3ª		pedreiro	Primaria	Bras
105	14	BRAS	3ª		bombeiro	Primaria	Bras
106	15	BRAS	3ª	elim. 31.7.938	s. domestico	Primaria	Bras
107	17	BRAS	3ª		emp. Pref	Primaria	Bras
108	18	BRAS	3ª			Primaria	Bras
109	15	BRAS	3ª		lavadeira	Primaria	Bras
110	19	BRAS	3ª		pedreiro	Primaria	Bras
111	13	BRAS	3ª		negociante	Primaria	Bras
112	16	BRAS	3ª		serv. Grupo	Primaria	Bras
113	16	BRAS	3ª		emp. Pref	Primaria	Bras
114	15	BRAS	3ª		s. domestico	Primaria	Bras
115	14	BRAS	3ª	elim. 2.9.938	negociante	Primaria	Bras
116	18	BRAS	3ª			Primaria	Bras
117	22	BRAS	3ª			Primaria	Bras
118	22	BRAS	3ª			Primaria	Bras
119	13	BRAS	3ª		garçon	Primaria	Bras
120	20	BRAS	3ª			Primaria	Bras
121	17	BRAS	3ª		barbeiro	Primaria	Bras
122	12	BRAS	3ª		militar	Primaria	Bras
123	15	BRAS	3ª		tipografo	Primaria	Bras
124	17	BRAS	3ª		s. domestico	Primaria	Bras
125	21	BRAS	3ª			Primaria	Bras
126	21	BRAS	3ª			Primaria	Bras
127	32	BRAS	3ª		comerciaro	Primaria	Bras
128	17	BRAS	3ª		mecanico	Primaria	Bras
129	16	BRAS	3ª		pedreiro	Primaria	Bras
130	15	BRAS	3ª		cia força e luz	Primaria	Bras
131	14	BRAS	3ª		lavadeira	Primaria	Bras
132	22	BRAS	3ª			Primaria	Bras
133	14	BRAS	3ª		pedreiro	Primaria	Bras
134	18	BRAS	3ª			Primaria	Bras
135	15	BRAS	3ª	elim. 2.9.938	f. publico	Primaria	Bras
136	20	BRAS	3ª	clase d. juraci		Primaria	Bras
137	13	BRAS	3ª		pedreiro	Primaria	Bras
138	13	BRAS	3ª		domestica	Primaria	Bras
139	14	BRAS	3ª		soldado	Primaria	Bras
140	15	BRAS	3ª		lavadeira	Primaria	estr.
141	11	BRAS	3ª	elim. Junho	pedreiro	Primaria	Bras
142	13	BRAS	3ª		cia força e luz	Primaria	Bras
143	12	BRAS	3ª		pedreiro	Primaria	Bras
144	17	BRAS	3ª		emp. Pref	Primaria	Bras
145	12	BRAS	3ª		domestica	Primaria	Bras
146	13	BRAS	3ª		f. publico	Primaria	Bras
147	17	BRAS	3ª	eim. Julho	pedreiro	Primaria	Bras
148	17	BRAS	3ª		turma pref	Primaria	Bras
149	12	BRAS	3ª		domestica	Primaria	Bras
150	11	BRAS	3ª		lavadeira	Primaria	Bras
151	20	BRAS	3ª	elim		Primaria	Bras
152	15	BRAS	3ª		mecanico	Primaria	Bras
153	12	BRAS	3ª		chapeleiro	Primaria	Bras
154	12	BRAS	3ª			Primaria	Bras
155	13	BRAS	3ª		s. domestico	Primaria	Bras
156	13	BRAS	3ª		leiteiro	Primaria	Bras
157	16	BRAS	3ª	elim.	lavadeira	Primaria	Bras

158	15	BRAS	3ª		tropeiro	Primaria	Bras
159	15	BRAS	3ª	elim.	dentista	Primaria	Bras
160	16	BRAS	3ª	elim.	domestica	secundario	Bras
161	16	BRAS	3ª		g livros	Primaria	Bras
162	14	BRAS	3ª		cosinheira	secundario	Bras
163	13	BRAS	3ª		domestica	Primaria	Bras
164	12	BRAS	3ª		colchoeiro	Primaria	Bras
165	17	BRAS	3ª	elim.	carroceiro	Primaria	Bras
166	17	BRAS	3ª	elim.	pedreiro	Primaria	Bras
167	17	BRAS	3ª		ambulante	Primaria	Bras
168	13	BRAS	3ª		lavadeira	Primaria	Bras
169	13	BRAS	3ª	elim. 5.7.938 transf	s. domestico	Primaria	Bras
170	13	BRAS	3ª		ambulante	Primaria	Bras
171	13	BRAS	3ª		magistrado	superior	Bras
172	13	BRAS	3ª		domestica	Primaria	Bras
173	16	BRAS	3ª	clase d. Evangelina	domestica	Primaria	Bras
174	23	BRAS	3ª		emp. Pref	Primaria	Bras
175	14	BRAS	3ª		operário	Primaria	Bras
176	16	BRAS	3ª		pedreiro	Primaria	Bras
177	18	BRAS	3ª		f. publico	Primaria	Bras
178	18	BRAS	3ª		lavrador	Primaria	Bras
179	20	BRAS	3ª			Primaria	Bras
180	15	BRAS	3ª	elim. 31.8.938	feitor de turma	Primaria	Bras
181	16	BRAS	3ª		domestica	Primaria	Bras
182	19	BRAS	3ª	elim. 31.5.938		Primaria	Bras
183	14	BRAS	3ª		pedreiro	Primaria	Bras
184	14	BRAS	3ª		carpinteiro	Primaria	Bras
185	15	BRAS	3ª		motorista	Primaria	Bras
186	21	BRAS	3ª			Primaria	Bras
187	18	BRAS	3ª		fiscal renda	Primaria	Bras
188	19	BRAS	3ª	elim. Maio 38	pedreiro	Primaria	Bras
189	17	BRAS	3ª			Primaria	Bras
190	17	BRAS	3ª		modelador	Primaria	Bras
191	19	BRAS	3ª	elim. Maio 38		Primaria	Bras
192	15	BRAS	3ª		invalido	Primaria	Bras
193	15	BRAS	3ª		ambulante	Primaria	Bras
194	16	BRAS	3ª		invalido	Primaria	Bras
195	18	BRAS	3ª			Primaria	Bras
196	16	BRAS	3ª		empr comercial	Primaria	Bras
197	14	BRAS	3ª		domestica	Primaria	Bras
198	16	BRAS	3ª			Primaria	Bras
199	16	BRAS	3ª		pedreiro	Primaria	Bras
200	15	BRAS	3ª	elim. 4.7.938	varredor	Primaria	Bras
201	14	BRAS	3ª		s. domestico	Primaria	Bras
202	21	BRAS	3ª	elim. Julho 38		Primaria	Bras
203	16	BRAS	3ª	elim. Julho 39	mecanico	Primaria	Bras
204	16	BRAS	3ª		funcionario	Primaria	Bras
205	15	BRAS	3ª		dentista	secundario	Bras
206	29	BRAS	3ª	elim. 31.8.938		Primaria	Bras
207	16	BRAS	3ª		rondante	Primaria	Bras
208	14	BRAS	3ª		tintureiro	Primaria	Bras
209	14	BRAS	3ª	elim. 4.7.938 transf	varredor	Primaria	Bras
210	16	BRAS	3ª	elim. 4.7.938 transf	domestica	Primaria	Bras
211	24	BRAS	2ª	clase d. Valdete		Primaria	Bras

212	14	BRAS	2ª		emp caminhão	Primaria	Bras
213	19	BRAS	2ª		domestica	Primaria	Bras
214	18	BRAS	2ª		f de toalha	Primaria	Bras
215	22	BRAS	2ª	elim. 31.8.938		Primaria	Bras
216	23	BRAS	2ª		aper ceramica	Primaria	Bras
217	16	BRAS	2ª		pedreiro	Primaria	Bras
218	16	BRAS	2ª		militar	Primaria	Bras
219	26	BRAS	2ª			Primaria	Bras
220	20	BRAS	2ª	elim. 10.8.938 transf		Primaria	Bras
221	20	BRAS	2ª	elim. 30.9.938	emp padaria	Primaria	Bras
222	19	BRAS	2ª		domestica	Primaria	Bras
223	21	BRAS	2ª	elim.		Primaria	Bras
224	15	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
225	14	BRAS	2ª		costureira	Primaria	Bras
226	17	BRAS	2ª	elim. 30.9.938	emp. Pref	Primaria	Bras
227	24	BRAS	2ª	elim. 31.7.938	militar	Primaria	Bras
228	24	BRAS	2ª	elim. 31.7.938		secundario	Bras
229	23	BRAS	2ª	elim.	domestica	Primaria	Bras
230	17	BRAS	2ª			Primaria	Bras
231	22	BRAS	2ª	elim.30.9.938		Primaria	Bras
232	29	BRAS	2ª	elim.30.9.939	hoteleiro	Primaria	Bras
233	31	BRAS	2ª	elim. 31.7.938	pedreiro	Primaria	Bras
234	33	BRAS	2ª		g. civil	Primaria	Bras
235	17	BRAS	2ª			Primaria	Bras
236	22	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
237	25	BRAS	2ª			Primaria	Bras
238	13	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
239	23	BRAS	2ª			Primaria	Bras
240	17	BRAS	2ª	elim. 31.8.938		Primaria	Bras
241	16	BRAS	2ª		operário	Primaria	Bras
242	22	BRAS	2ª	elim. 31.7.938	negociante	Primaria	Bras
243	18	BRAS	2ª	elim.	pintor	Primaria	Bras
244	19	BRAS	2ª		cosinheira	Primaria	Bras
245	15	BRAS	2ª			Primaria	Bras
246	18	BRAS	2ª		domestica	Primaria	Bras
247	21	BRAS	2ª	elim. 31.8.938		Primaria	Bras
248	15	BRAS	2ª	elim. 31.8.938		Primaria	Bras
249	16	BRAS	2ª	elim. 31.8.938		Primaria	Bras
250	19	BRAS	2ª		advogado	superior	Bras
251	18	BRAS	2ª			Primaria	Bras
252	36	BRAS	2ª	elim. 31.7.938		Primaria	Bras
253	15	BRAS	2ª	clase d. Julia	sargento	Primaria	Bras
254	12	BRAS	2ª		emp. Pref	Primaria	Bras
255	14	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
256	13	BRAS	2ª	elim. 5.7.938 transf	motorista	Primaria	Bras
257	12	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
258	12	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
259	15	BRAS	2ª		leiteiro	Primaria	Bras
260	13	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
261	12	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
262	14	BRAS	2ª	elim.	operário	Primaria	Bras
263	13	BRAS	2ª		lavrador	Primaria	Bras
264	12	BRAS	2ª	elim. 31.10.938	pedreiro	Primaria	Bras
265	13	BRAS	2ª		operário	Primaria	Bras

266	14	BRAS	2ª		domestica	Primaria	Bras
267	13	BRAS	2ª		domestica	Primaria	Bras
268	16	BRAS	2ª		operário	Primaria	Bras
269	15	BRAS	2ª		operário	Primaria	Bras
270	12	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
271	14	BRAS	2ª		pedreiro	Primaria	Bras
272	16	BRAS	2ª		operário	Primaria	Bras
273	15	BRAS	2ª	elim. 31.7.938	operário	Primaria	Bras
274	12	BRAS	2ª	elim. 31.7.938	operário	Primaria	Bras
275	15	BRAS	2ª		operário	Primaria	Bras
276	13	BRAS	2ª	elim. 6.7.938 transf	f. publico	Primaria	Bras
277	14	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
278	14	BRAS	2ª		carpinteiro	Primaria	Bras
279	11	BRAS	2ª		cia força e luz	Primaria	Bras
280	12	BRAS	2ª		servente pedreiro	Primaria	Bras
281	13	BRAS	2ª		domestica	Primaria	Bras
282	15	BRAS	2ª		ferreiro	Primaria	Bras
283	12	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
284	12	BRAS	2ª		industrial	Primaria	Bras
285	13	BRAS	2ª		verdureiro	Primaria	Bras
286	12	BRAS	2ª	elim. 31.10.938	motorista	Primaria	Bras
287	14	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
288	16	BRAS	2ª	elim.	domestica	Primaria	Bras
289	15	BRAS	2ª		engenheiro	superior	Bras
290	11	BRAS	2ª		carpinteiro	Primaria	Bras
291	15	BRAS	2ª	classe d. Mª Henriqueta	tintureiro	Primaria	Bras
292	15	BRAS	2ª		marceneiro	Primaria	Italiano
293	14	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
294	13	BRAS	2ª		emp. Pref	Primaria	Bras
295	14	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
296	15	BRAS	2ª		pedreiro	Primaria	Bras
297	13	BRAS	2ª		hortaleiro	Primaria	Bras
298	13	BRAS	2ª		lavadeira	Primaria	Bras
299	18	BRAS	2ª			Primaria	Bras
300	11	BRAS	2ª		negociante	Primaria	Bras
301	16	BRAS	2ª	elim. 31.7.938	lavadeira	Primaria	Bras
302	19	BRAS	2ª	elim. 31.7.938		Primaria	Bras
303	11	BRAS	2ª		pedreiro	Primaria	Italiano
304	14	BRAS	2ª	elim. 31.7.938	s. domestico	Primaria	Bras
305	13	BRAS	2ª	elim.	pedreiro	Primaria	Bras
306	15	BRAS	2ª		cambista	Primaria	Bras
307	14	BRAS	2ª		operário	Primaria	Bras
308	11	BRAS	2ª		empr. Ferrovia	Primaria	Bras
309	15	BRAS	2ª	elim.	cambista	Primaria	Bras
310	15	BRAS	2ª		tecelão	Primaria	Bras
311	14	BRAS	2ª	elim. 31.8.938	pedreiro	Primaria	Bras
312	16	BRAS	2ª	elim.	agricultor	Primaria	Bras
313	13	BRAS	2ª	elim. 31.10.938	lavadeira	Primaria	Bras
314	16	BRAS	2ª		comerciarior	Primaria	Bras
315	12	BRAS	2ª		carpinteiro	Primaria	Bras
316	13	BRAS	2ª		cia força e luz	Primaria	Bras
317	16	BRAS	2ª		agricultor	Primaria	Bras
318	14	BRAS	2ª	elim. 25.11.938	trab. da antártica	Primaria	Bras
319	13	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras

320	15	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
321	12	BRAS	2ª	elim.	costureira	Primaria	Bras
322	14	BRAS	2ª	elim.31.10.938	carroceiro	Primaria	Bras
323	20	BRAS	2ª			Primaria	Bras
324	20	BRAS	2ª	elim.		Primaria	Bras
325	11	BRAS	2ª	elim. 31.7.938	ambulante	Primaria	Bras
326	12	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
327	13	BRAS	2ª	elim.	comercio	Primaria	Bras
328	16	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
329	13	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
330	14	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
331	12	BRAS	2ª	elim.31.7.938	comercio	Primaria	Bras
332	15	BRAS	2ª	elim.31.8.938	pedreiro	Primaria	Bras
333	14	BRAS	2ª	elim.31.8.938	carregador	Primaria	Bras
334	11	BRAS	2ª	elim. 25.11.938	emp. Pref	Primaria	Bras
335	10	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
336	12	BRAS	2ª		comercio	Primaria	Bras
337	19	BRAS	2ª	elim.		Primaria	Bras
338	16	BRAS	2ª	elim.31.8.938	bombeiro	Primaria	Bras
339	13	BRAS	2ª	elim.319.938	cocheiro	Primaria	Bras
340	12	BRAS	2ª	clase d. Otilia	comercio	Primaria	Bras
341	15	BRAS	2ª		lavadeira	Primaria	Bras
342	15	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
343	14	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
344	14	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
345	12	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
346	14	BRAS	2ª	elim. 31.10.938 (sem efeito)	pedreiro	Primaria	Bras
347	13	BRAS	2ª	elim. 31.10.938	carroceiro	Primaria	Bras
348	12	BRAS	2ª		empr. Fabrica	Primaria	Bras
349	13	BRAS	2ª		pedreiro	Primaria	Bras
350	13	BRAS	2ª		lavadeira	Primaria	Bras
351	16	BRAS	2ª		operário	Primaria	Bras
352	13	BRAS	2ª		carpinteiro	Primaria	Bras
353	15	BRAS	2ª	elim. 31.10.938	operário	Primaria	Bras
354	15	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
355	13	BRAS	2ª	elim. 31.10.938	motorista	Primaria	Bras
356	11	BRAS	2ª	elim. 31.10.938	operário	Primaria	Bras
357	13	BRAS	2ª		barbeiro	Primaria	Bras
358	14	BRAS	2ª		operário	Primaria	Bras
359	13	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
360	11	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
361	15	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
362	13	BRAS	2ª		hortaleiro	Primaria	Bras
363	15	BRAS	2ª		empr. Renascença	Primaria	Bras
364	14	BRAS	2ª		negociante	Primaria	Bras
365	13	BRAS	2ª		motorista	Primaria	Bras
366	15	BRAS	2ª		tropeiro	Primaria	Bras
367	12	BRAS	2ª		operário	Primaria	Bras
368	12	BRAS	2ª	elim. 31.10.938	lavadeira	Primaria	Bras
369	13	BRAS	2ª	elim	cambista	Primaria	Bras
370	13	BRAS	2ª		domestica	Primaria	Bras
371	15	BRAS	2ª	elim. 31.10.938	lavadeira	Primaria	Bras
372	10	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
373	12	BRAS	2ª		costureira	Primaria	Bras

374	11	BRAS	2ª	classe de d Lydia	s. domestico	Primaria	Bras
375	13	BRAS	2ª			Primaria	Bras
376	14	BRAS	2ª		operário	Primaria	Bras
377	14	BRAS	2ª		operário	Primaria	Bras
378	14	BRAS	2ª		mecânico	Primaria	Bras
379	13	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
380	14	BRAS	2ª		pedreiro	Primaria	Bras
381	16	BRAS	2ª	elim. 25.11.938	ambulante	Primaria	Bras
382	13	BRAS	2ª	elim. Julho de 938	rondante	Primaria	Bras
383	14	BRAS	2ª	elim. Julho de 938	motorista	Primaria	Bras
384	14	BRAS	2ª		marmorista	Primaria	Bras
385	14	BRAS	2ª	elim. 31.8.938	pedreiro	Primaria	Bras
386	14	BRAS	2ª	elim. 31.7.938	lavadeira	Primaria	Bras
387	16	BRAS	2ª	elim. 31.7.938	g. livros	Primaria	Bras
388	14	BRAS	2ª		lavadeira	Primaria	Bras
389	15	BRAS	2ª	elim. 31.7.938	domestica	Primaria	Bras
390	14	BRAS	2ª		medico	superior	Bras
391	14	BRAS	2ª		cambista	Primaria	Bras
392	19	BRAS	2ª	elim. 31.7.938	militar	Primaria	Bras
393	13	BRAS	2ª		bombeiro	Primaria	Bras
394	16	BRAS	2ª	elim. 31.7.938	f. publico	Primaria	Bras
395	14	BRAS	2ª		domestica	Primaria	Bras
396	13	BRAS	2ª		domestica	Primaria	Bras
397	15	BRAS	2ª	elim. 31.7.938	domestica	Primaria	Bras
398	16	BRAS	2ª		f. publico	Primaria	Bras
399	16	BRAS	2ª		pedreiro	Primaria	Bras
400	15	BRAS	2ª		s. domestico	Primaria	Bras
401	12	BRAS	2ª		domestica	Primaria	Bras
402	15	BRAS	2ª		operário	Primaria	Bras
403	12	BRAS	2ª		comerciário	Primaria	Bras
404	15	BRAS	2ª	elim. 31.7.938	operário	Primaria	Bras
405	16	BRAS	2ª	elim. 30.9.938	s. domestico	Primaria	Bras
406	15	BRAS	2ª	elim. 30.9.938	pedreiro	Primaria	Bras
407	16	BRAS	2ª	elim. 30.9.938	pedreiro	Primaria	Bras
408	14	BRAS	2ª		tipografo	Primaria	Bras
409	13	BRAS	2ª	elim. 30.9.938	pedreiro	Primaria	Bras
410	14	BRAS	1ª	elim. 30.11.938 classe d. Ana Felicissimo	emp. Pref.	Primaria	Bras
411	14	BRAS	1ª	elim. 30.9.938	s. domestico	Primaria	Bras
412	12	BRAS	1ª	elim. 30.9.938	s. domestico	Primaria	Bras
413	10	BRAS	1ª		pedreiro	Primaria	Bras
414	10	BRAS	1ª		emp. Pref.	Primaria	Bras
415	11	BRAS	1ª		s. domestico	Primaria	Bras
416	12	BRAS	1ª		s. domestico	Primaria	Bras
417	14	BRAS	1ª		carroceiro	Primaria	Bras
418	14	BRAS	1ª	elim. 30.11.938	s. domestico	Primaria	Bras
419	10	BRAS	1ª	elim. 30.11.938	cambista	Primaria	Bras
420	15	BRAS	1ª		operário	Primaria	Bras
421	13	BRAS	1ª		carpinteiro	Primaria	Bras
422	12	BRAS	1ª		s. domestico	Primaria	Bras
423	11	BRAS	1ª	elim. 30.11.938	mecânico	Primaria	Bras
424	10	BRAS	1ª		comerciário	Primaria	Bras
425	13	BRAS	1ª	elim. 31.7.938	s. domestico	Primaria	Bras
426	8	BRAS	1ª		s. domestico	nenhum	Bras
427	12	BRAS	1ª		s. domestico		Bras

428	12	BRAS	1ª		pedreiro		Bras
429	13	BRAS	1ª		carpinteiro		Bras
430	12	BRAS	1ª	elim. Agosto de 1938	lavrador		Bras
431	15	BRAS	1ª	elim. Nov 1938	g civil		Bras
432	13	BRAS	1ª		ambulante		Bras
433	12	BRAS	1ª		operário		Bras
434	12	BRAS	1ª		mecanico		Bras
435	12	BRAS	1ª		emp. Pref.		Bras
436	10	BRAS	1ª		domestica		Bras
437	13	BRAS	1ª		domestica		Bras
438	11	BRAS	1ª		comerciante		Bras
439	14	BRAS	1ª	elim. 30.9.938	marceneiro		Bras
440	13	BRAS	1ª		operário		Bras
441	11	BRAS	1ª		mecanico		Bras
442	10	BRAS	1ª	elim. 8.938	motorista		Bras
443	13	BRAS	1ª		feitor estrada		estr.
444	10	BRAS	1ª		alfaiate		Bras
445	15	BRAS	1ª		domestica		Bras
446	13	BRAS	1ª		domestica		Bras
447	9	BRAS	1ª		sapateiro		Bras
448	17	BRAS	1ª		serv predreiro		Bras
449	8	BRAS	1ª		domestica		Bras
450	12	BRAS	1ª	elim. 30.11.938	domestica		Bras
451	14	BRAS	1ª	elim. 31.10.938	g civil	nenhum	Bras
452	11	BRAS	1ª	elim. 31.10.938	comerciante	nenhum	Bras
453	14	BRAS	1ª		comerciante	nenhum	Bras
454	14	BRAS	1ª		bombeiro	nenhum	Bras
455	15	BRAS	1ª		emp. Fera	Primaria	Bras
456	12	BRAS	1ª		militar	Primaria	Bras
457	11	BRAS	1ª	elim. 30.11.938	construtor	Primaria	Bras
458	12	BRAS	1ª		domestica	Primaria	Bras
459	12	BRAS	1ª		lavrador	Primaria	Bras
460	13	BRAS	1ª	classe de d. Isoé	domestica	Primaria	Bras
461	18	BRAS	1ª		domestica	Primaria	Bras
462	15	BRAS	1ª		bombeiro	Primaria	Bras
463	20	BRAS	1ª	elim. 30.9.938		Primaria	Bras
464	11	BRAS	1ª	elim. 30.9.938	lavrador	Primaria	Bras
465	15	BRAS	1ª	elim. 30.9.939	domestica	Primaria	Bras
466	15	BRAS	1ª	elim. 30.9.940	lavadeira	Primaria	Bras
467	15	BRAS	1ª	elim. 2.9.938	lavrador	Primaria	Bras
468	19	BRAS	1ª	elim. 2.9.938		Primaria	Bras
469	23	BRAS	1ª			Primaria	Bras
470	12	BRAS	1ª	elim. 2.9.938	lavadeira	Primaria	Bras
471	16	BRAS	1ª		domestica	Primaria	Bras
472	13	BRAS	1ª	elim. 30.9.938	operário	Primaria	Bras
473	18	BRAS	1ª	elim. 30.9.938	lavrador	Primaria	Bras
474	24	BRAS	1ª	elim. 5.9.938		Primaria	Bras
475	19	BRAS	1ª		operário	Primaria	Bras
476	19	BRAS	1ª	elim. 30.9.938		Primaria	Bras
477	14	BRAS	1ª	elim. 2.9.938	domestica	Primaria	Bras
478	22	BRAS	1ª	elim. 2.9.938		Primaria	Bras
479	20	BRAS	1ª			Primaria	Bras
480	15	BRAS	1ª	elim. 30.9.938	domestica	Primaria	Bras
481	21	BRAS	1ª	elim. 30.9.938		Primaria	Bras

482	22	BRAS	1ª			Primaria	Bras
483	16	BRAS	1ª		p. lenharia	Primaria	Bras
484	19	BRAS	1ª	elim.		Primaria	Bras
485	20	BRAS	1ª	elim. 30.9.938		Primaria	Bras
486	12	BRAS	1ª		padeiro	Primaria	Bras
487	12	BRAS	1ª	elim. 30.9.938	domestica	Primaria	Bras
488	10	BRAS	1ª	elim. 30.9.938	g civil	Primaria	Bras
489	15	BRAS	1ª	elim. 30.9.938	costureira	Primaria	Bras
490	16	BRAS	1ª	elim. 2.9.938	d. pensão	Primaria	Bras
491	18	BRAS	1ª	elim. 30.9.938	dentista	secundario	Bras
492	20	BRAS	1ª			Primaria	Bras
493	19	BRAS	1ª		lavrador	Primaria	Bras
494	11	BRAS	1ª		chacareiro	Primaria	Bras
495	21	BRAS	1ª	elim.		Primaria	Bras
496	16	BRAS	1ª	elim. 30.9.938	operário	Primaria	Bras
497	16	BRAS	1ª		domestica	Primaria	Bras
498	25	BRAS	1ª			Primaria	Bras
499	12	BRAS	1ª	elim. 30.9.938	carpinteiro	Primaria	estr.
500	21	BRAS	1ª			Primaria	Bras

Fonte: GRUPO ESCOLAR ASSIS DAS CHAGAS. Livro de matrículas. 1938-1958. Belo Horizonte: Acervo Escola Estadual Olegário Maciel.

ANEXO 6 - MATRÍCULA DOS ALUNOS DA ESCOLA PRÁTICA NOCTURNA DO SEXO MASCULINO DA UNIÃO OPERÁRIA BENEFICENTE NO ANO DE 1912.

	Idade	Profissão paterna	Ano do curso	Última escola frequentada
1.	15	Falecido	3º	Noturna U. Operaria
2.	16	Quitandeiro	3º	Noturna U. Operaria
3.	13	Lapidário	3º	Noturna U. Operaria
4.	14	Negociante	2º	Noturna U. Operaria
5.	11	Negociante	1º	Noturna U. Operaria
6.	14	Carteiro	3º	Particular
7.	15	Carteiro	3º	Particular
8.	12	Falecido	1º	Noturna U. Operaria
9.	7	Pedreiro	1º	Noturna U. Operaria
10.	8	Sapateiro	1º	Noturna U. Operaria
11.	9	Sapateiro	1º	Noturna U. Operaria
12.	7	Sapateiro	1º	Noturna U. Operaria
13.	8	Costureira	1º	Noturna U. Operaria
14.	7	Pedreiro	1º	Noturna U. Operaria
15.	12	Pedreiro	1º	Nenhuma
16.	14	Diversas	1º	Noturna U. Operaria
17.	11	Carpinteiro	1º	Nenhuma
18.	11	Pedreiro	2º	Nenhuma
19.	13	Diversas	1º	Nenhuma
20.	13	Cozinheira	1º	Nenhuma
21.	8	Costureira	1º	Noturna U. Operaria
22.	8	Lavadeira	1º	Nenhuma
23.	15	Negociante	2º	Noturna U. Operaria
24.	10	Negociante	1º	Nenhuma
25.	12	Costureira	1º	Noturna U. Operaria
26.	10	Militar	1º	Particular
27.	14	Lavadeira	2º	Noturna U. Operaria
28.	11	Lavadeira	1º	Noturna U. Operaria
29.	9	Diversas	1º	Particular
30.	11	Lavadeira	1º	Noturna U. Operaria
31.	12	Pedreiro	1º	Noturna U. Operaria
32.	11	Mineiro	1º	Noturna U. Operaria
33.	12	Lapidário	1º	Noturna U. Operaria
34.	13	Pedreiro	2º	Noturna U. Operaria
35.	7	Pedreiro	1º	Noturna U. Operaria
36.	15	Negociante	2º	Noturna U. Operaria
37.	9	Negociante	2º	Noturna U. Operaria
38.	15	Sapateiro	2º	Noturna U. Operaria
39.	14	Lavadeira	1º	Noturna U. Operaria
40.	15	Lavadeira	1º	Noturna U. Operaria
41.	10	Lavadeira	1º	Noturna U. Operaria
42.	10	Militar	1º	Noturna U. Operaria
43.	15	Lavadeira	1º	Nenhuma
44.	12	Lavadeira	1º	Noturna U. Operaria
45.	10	Lavadeira	2º	Noturna U. Operaria
46.	8	Feitor	1º	Nenhuma
47.	15	Falecido	1º	Noturna U. Operaria
48.	13	Militar	1º	Noturna U. Operaria
49.	13	Costureira	2º	Noturna U. Operaria
50.	15	Costureira	2º	Noturna U. Operaria
51.	11	Militar	1º	Nenhuma
52.	12	Mineiro	1º	Nenhuma
53.	14	Pedreiro	1º	Nenhuma
54.	11	Engomador	1º	Nenhuma
55.	12	Lavadeira	1º	Nenhuma
56.	11	Lavadeira	1º	Nenhuma
57.	12	Alfaiate	1º	Nenhuma
58.	14	Mineiro	1º	Nenhuma
59.	11	Cozinheira	1º	Nenhuma
60.	12	Negociante	1º	Nenhuma
61.	15	Lavadeira	1º	Nenhuma
62.	14	Costureira	1º	Nenhuma
63.	14	Diversos	1º	Nenhuma
64.	7	Costureira	1º	Noturna U. Operaria
65.	13	Militar	2º	Particular
66.	8	Militar	1º	Particular
67.	9	Lavadeira	1º	Nenhuma
68.	12	Costureira	1º	Nenhuma
69.	12	Lavadeira	1º	Nenhuma
70.	13	Costureira	1º	Noturna U. Operaria
71.	12	Diversos	1º	Nenhuma
72.	10	Militar	1º	Nenhuma
73.	16	Carapina	1º	Noturna U. Operaria
74.	15	Falecido	2º	

Fonte: Secretaria do Interior. Correspondências referentes ao Ensino Particular. 4ª Sessão. Códice: SI - 2907 Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1912.

ANEXO 7 - MAPA DOS ALUNOS MATRICULADOS NA ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA NOTURNA DO SEXO MASCULINO DA UNIÃO OPERÁRIA BENEFICENTE DE DIAMANTINA, REGIDA PELA PROFESSORA NORMALISTA AUGUSTA PEREIRA DE ANDRADE.

Meses: freqüência dos meses de julho a novembro.

Matrícula no mês de janeiro de 1913.

	Idade	Frequência total	Faltas justificadas	Não justificadas	Total	Aproveitamento
1.	11	89	14	0	14	Muito
2.	12	89	14	0	14	Algun
3.	11	90	13	0	13	Algun
4.	14	89	14	0	14	Muito
5.	8	92	11	0	11	muito
6.	12	5	0	98	0	nenhum
7.	10	86	17	0	17	nenhum
8.	14	62	0	41	0	Algun
9.	9	93	10	0	10	Algun
10.	11	96	7	0	7	Muito
11.	7	87	16	0	16	nenhum
12.	13	88	15	0	15	Muito
13.	9	84	19	0	19	Algun
14.	8	93	10	0	10	Algun
15.	13	97	6	0	6	Algun
16.	11	89	14	0	14	Algun
17.	13	83	20	0	20	Algun
18.	9	75	22	0	22	Muito
19.	12	90	13	0	13	Algun
20.	11	84	19	0	19	Algun
21.	14	93	10	0	10	Algun
22.	8	89	14	0	14	Algun
23.	13	84	19	0	19	Algun
24.	13	14	89	0	89	nenhum
25.	13	20	0	83	0	nenhum
26.	10	85	18	0	18	nenhum
27.	8	36	6	69	0	nenhum
28.	9	99	4	0	4	Algun
29.	11	94	9	0	9	Muito
30.	7	31	0	62	0	nenhum
31.	10	96	7	0	7	Muito
32.	10	93	10	0	10	Muito
33.	14	83	20	0	20	nenhum
34.	10	26	0	77	0	nenhum
35.	8	52	0	51	0	Algun
36.	12	86	17	0	17	Algun
37.	7	60	43	0	43	nenhum
38.	12	30	0	73	0	nenhum
39.	10	28	0	75	0	nenhum
40.	10	84	19	0	19	Algun
41.	14	84	22	0	22	Algun
42.	14	64	39	0	39	Algun
43.	14	67	36	0	36	Algun
44.	8	35	0	68	0	nenhum
45.	10	94	9	0	9	Muito
46.	13	27	0	76	0	nenhum
47.	12	88	15	0	15	Algun
48.	12	102	1	0	1	Algun

Obs. Os alunos de n. 47, 48 foram incluídos na matrícula por ordem do Inspetor Regional.

Alunos freqüentes: 33. (no original)

Fonte: SECRETARIA DO INTERIOR. Escolas particulares e municipais - Mapas de matrículas. 4ª seção. Códice: SI - 2914. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1913.

ANEXO 8**CÓPIA DA MATRÍCULA DA ESCOLA NOTURNA OPERARIA DA CONFEDERAÇÃO AUXILIADORA DOS OPERÁRIOS DO ESTADO DE MINAS:**

CONFEDERAÇÃO AUXILIADORA DOS OPERÁRIOS DO E. DE MINAS

Exmº Sr. Dr. Secretário do Interior

Tenho a honra de passar as mãos de V.Exª, para os devidos fins, a copia da matricula dos alunos da Escola Noturna Operaria mantida pela Confederação A. dos Operários do Estado de Minas, com sede nesta capital.

Saúde e Fraternidade
Belo Horizonte, 20 de Março de 1912
Pedro de Carvalho Mendes
1º Secretário

Nomes	Idade	Filiação	Profissão	Naturalidade
1. Abílio Marçola	15	José Marçola	sapateiro	Italiano
2. Affonso de Castro	14	..	..	..
3. Affonso Russo	14	Salvador Russo	sapateiro	..
4. Ângelo Custódio	16	Manoel Custódio	marceneiro	..
5. Antônio Almeida	17	Eduardo Almeida	impressor	Bras.
6. Antônio Cerato	17	Giácomo Cerato	marceneiro	Italiano
7. Antônio de Souza	38	Guintiliano de Souza	lavrador	..
8. Antônio Guerra	14	Ângelo Guerra	marceneiro	..
9. Antônio P. Silva	18	Joaquim Pereira	tintureiro	Bras.
10. Antônio Santos Moura	15	Joaquim M. Moura	lavrador	..
11. Antônio Silvestre Machado	19	José Silvestre	..	..
12. Arlindo P. Santiago	18	Alfredo Santiago	Bombeiro	..
13. Armando Stefani	14	João Stefani	marceneiro	Italiano
14. Berílio Pintp	14	Francelino Pinto	comércio	..
15. Enio Astolphi	16	Antonio Astolphi	marceneiro	Italiano
16. Euclides Guimarães	16	Achiles Guimarães	relojoeiro	..
17. Felício Farci	14	Fernandes Farci	..	Bras.
18. Florêncio Monferari	14	Victório Monferari	segeiro (?)	..
19. Floriano de Castro	17	João Baptista S. Castro	mechânico	..
20. Gabriel Grisola	15	Gabriel Grisola	alfaiate	Italiano
21. Getro de Souza	23	Francisco P. Souza	pedreiro	Brasileiro
22. Henrique Ferrini	20	José Ferrini	pintor	Italiano
23. Ignácio Gonçalves	32	Juvêncio Gonçalves	..	..
24. Izidoro Schaber	14	Luiz Schaber	pedreiro	..
25. João Coelho	22	Eduardo Coelho	pedreiro	..
26. João Netto	14	João de Souza	..	..

Nomes	Idade	Filiação	Profissão	Naturalidade
		Belarmino		
27. João Pinto	17	Emilio Pinto	moleiro	..
28. João Pinto de Castro	14	Arthur de Castro	marceneiro	Brasileiro
29. Joaquim Figueira	16	Francisco Figueira	bombeiro	Bras.
30. José Augusto Ferreira	23	Pedro Soares Ferreira	machinista	Bras.
31. José Avelino	14	Joaquim Avelino	..	..
32. José Baeta Faria	19	Jose Lourenço Baeta	eletricista	..
33. José Baragli	14	Bernado Baragli	marceneiro	..
34. José Damiani	17	Pedro Damiani	ferreiro	Alemão
35. José Ferreira de Souza	22	Olympio C. Souza	..	..
36. José M. Santana	23	João Martins Figueiredo	alfaiate	..
37. José Marques Oliveira	18	Francisco M. Oliveira	Pedreiro	..
38. José Martins Correa	22	Manoel Martins	..	..
39. José Octávio	18	Antônio Peixoto	eletricista	..
40. José Victor	18	Eloy Evangelista	lavrador	Bras.
41. Josephino Ferreira	19	José Ferreira Coelho	..	..
42. Josino G. Francisco	21	Hypólito G. Francisco	..	..
43. Leonídio Soares	20	..	..	..
44. Luiz Schaber	17	Luiz Schaber	pedreiro	Bras.
45. Manoel Eduardo	21	Antônio Eduardo	lavrador	..
46. Norival Lima	15	..	..	..
47. Octávio Pereira	15	..	..	..
48. Pedro Bettini	21	Victório Bettini	..	Italiano
49. Pedro Salles Ferreira	17	José Salles	lavrador	..
50. Raymundo Simão da Silva	17	José Simão da Silva	marceneiro	..
51. Rosalino Lima	14	Manoel F. Lima	pintor	..
52. Samiro Caporali	16	Achile Caporali	marceneiro	Italiano
53. Santos Randazzo	18	Francisco Randazzo	caseiro	..
54. Sylvio Pirani	18	Felippe Pirani	mechânico	Italiano
55. Vicente José	36	Sebastião Tolentino	..	..
56. Waldemar Simplício	14	Chistiano Viera	alfaiate	..
57. Wlademar Mendes	14	Pedro Mendes	comércio	..

Fonte: SECRETÁRIA DO INTERIOR, 1912.

OBSERVAÇÕES: (no original)

Só se matriculam os alunos que tenham atingido a idade de 14 anos.

O número da matrícula, devido ser o cômodo pequeno e haver somente um professor, foi limitada em 50.

A aula segue o programa oficial das escolas noturnas, ultimamente posto em execução.