

Irlen Antônio Gonçalves

**CULTURA ESCOLAR: práticas e
produção dos grupos escolares em Minas
Gerais (1891 – 1918)**

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

BELO HORIZONTE, DEZEMBRO DE 2004

Irlen Antônio Gonçalves

**CULTURA ESCOLAR: práticas e
produção dos grupos escolares em Minas
Gerais (1891 – 1918)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação sob a orientação do Professor Doutor Luciano Mendes de Faria Filho.

Belo Horizonte, dezembro de 2004

**CULTURA ESCOLAR: práticas e produção dos grupos escolares em
Minas Gerais (1891 – 1918)**

Irlen Antônio Gonçalves

Tese apresentada, em 9 de dezembro de 2004, à Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG/Orientador)

Profa. Dra. Marta Maria Chagas de Carvalho (PUC/São Paulo)

Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza (UNESP/Araraquara)

Profa. Dra. Cynthia Greive Veiga (UFMG)

Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago (UFMG)

*Dedico esta tese às três
pessoas que mais
contribuíram com os meus
sonhos:*

*À minha carinhosa mãe
Jandyra, quem me ensinou o
caminho vida;*

*À minha sempre querida
esposa Vera Lúcia, quem me
ensinou as coisas do amor;*

*Ao meu amigo Luciano,
quem me ensinou as trilhas
do historiador.*

Agradecimentos

Agradecer é recordar, trazer à memória aquelas pessoas que foram importantes na minha trajetória de vida e acadêmica. A produção desta tese somente foi possível porque contou com a colaboração dessas muitas pessoas. Por isso, a elas a minha singela gratidão. Assim o faço, e com a poesia de Ferreira Gullar, que traduz para mim o sentimento de gratidão, principalmente ao expressar que uma parte de mim é todo mundo. Eu, com a minha parte somente, estaria inconcluso. Por isso, preciso das outras partes para me completar.

É nesse sentido que deixo a poesia falar:

TRADUZIR-SE

<i>Uma parte de mim é todo mundo outra parte é ninguém: fundo sem fundo. Uma parte de mim é multidão outra parte, estranheza e solidão.</i>	<i>Uma parte de mim pensa e pondera, outra parte delira. Uma parte de mim Almoça janta, outra se espanta.</i>	<i>Uma parte de mim é permanente, outra parte se sabe de repente. Uma parte de mim é só vertigem, outra parte linguagem.</i>	<i>Traduzir uma parte na outra parte - que é 'ma questão de vida ou morte - será ARTE? Ferreira Gullar</i>
---	---	--	---

Aos meus familiares: à minha virtuosa mamãe, ao meu inspirador papai (*sempre presente*), aos meus irmãos e irmãs, à minha primeira leitora, a querida esposa Vera, às minhas doces filhas Cláudia e Danielly, ao meu filhão Gabriel e aos meus encantados enteados, Filipe e Aline, e às minhas fofinhas netinhas, Maria Clara e Ana Luiza. A todos(as) vocês obrigado, especialmente por fazerem parte da minha existência.

Aos meus amigos de fé e irmãos camaradas, meus incentivadores: ao Wilson, de longas datas, ao Ricardo Bahia, mais que um coordenador, um amigo, um companheiro com quem divido a dura jornada de ser professor. Ao menino Wesley, que era um adolescente travesso quando o conheci, hoje um amigo-colega de quem gosto muito. À sensível amiga Isabel, com suas sempre palavras de ânimo e de encorajamento. Ao mais alegre amigo capixaba, Tatá, com a

amigona Aninha, todo o meu apreço. Ao meu caro Marcus Vinícius, amigo que respeito e para quem “tiro o chapéu”.

Aos colegas de turma de doutorado, especialmente à Carla Simone, uma colega e tanto, de incontáveis momentos de trocas de experiências.

Aos bolsistas de Iniciação Científica, Ângela Nancy, Cláudia e André, o meu carinho e gratidão.

Aos meus mestres do curso, com carinho, em especial à Cynthia, pelas suas boas e proveitosas aulas.

Ao Arquivo Público Mineiro, pela sua importância na tarefa da preservação da memória pública.

À FUMEC, meu espaço de trabalho, instituição que me acolhe e que se abre para possibilitar o ganho que alimenta a minha existência. Aos diretores da minha unidade, Faculdade de Ciências Humanas, Amâncio, Audineta e Benjamim, o meu muito obrigado pelo apoio e pelo incentivo à minha formação.

Aos colegas de trabalho do Curso de Pedagogia, todo meu apreço: às Valérias, ao Antônio Pereira, ao Luiz, à Divina, à Luciana, ao Eucídio, à Penha, à Marina, à Vilanovense Maysa, à Carmem, ao Joécio, à Liliane e especialmente, à Thaís, que nos intervalos das aulas e reuniões emprestou-me os seus sábios ouvidos e a mim se expressou sempre com aquelas suas doces palavras, e ao Neider, pela inestimável contribuição, fotografando algumas fontes no Arquivo Público Mineiro.

Ao meu amigo-colega-orientador, Luciano. Obrigado por fazer parte da minha vida. A minha admiração a você, pela sua brilhante trajetória de vida e competência docente. Aprendi muito com você, inclusive foi possível apreender você. Já éramos amigos antes e essa oportunidade enriqueceu ainda mais o nosso repertório de aproximações. Foi muito bom tê-lo como orientador! Receba toda a minha gratidão.

RÉSUMÉ

Ce travail a pour but de comprendre le processus de production de l'école primaire au Minas Gerais qui s'est configuré lors du passage de l'organisation du modèle scolaire des écoles isolées au modèle scolaire des « groupes » scolaires. Cette référence a permis de délimiter le temps de cette recherche, comprenant la dernière décennie du XIX^{ème}. siècle et les deux premières décennies du XX^{ème}., en particulier entre 1891 et 1918.

Quelques notions et concepts présents dans des études historiques, parmi lesquels je souligne les concepts de stratégie et de tactique, travaillés par Michel de Certeau, et les notions de culture scolaire et de scolarisation développées par Viñao Frago, Dominique Julia et Faria Filho, ont contribué à la délimitation du dialogue avec les documents analysés.

La réalisation de la recherche et la préparation de la thèse m'ont permis de vérifier l'existence de différents modes de production des «groupes» scolaires, ce fait se rapportant aux lieux où ces institutions ont été organisées et à l'engagement des acteurs ayant participé activement à telle production.

J'ai pu en outre me rendre compte du fait que la production scolaire s'est traduite, à un moment déterminé historiquement, par les différentes façons de faire des acteurs, en spécial en ce qui concerne les appropriations, à savoir, l'usage distinct que chacun d'entre eux fait des discours, des normes, des prescriptions, des différentes lectures des réglementations et de la littérature pertinente mise en circulation.

Ainsi, le parcours vers la compréhension des différentes formes de production des «groupes» scolaires a été fait à partir de deux lectures complémentaires: celle des discours officiels et celle des normes établissant les modes d'organisation de l'école et des pratiques des acteurs qui les ont mises en oeuvre dans le quotidien de l'école primaire. Cependant, ces normes et ces pratiques n'ont pas été vues comme des éléments isolés, mais au contraire, coordonnés au but qu'elles se proposaient, c'est-à-dire la production de l'école.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender o processo de produção da escola primária em Minas Gerais que se configurou na passagem da organização do modelo escolar das escolas isoladas para o modelo escolar dos grupos escolares. A partir dessa referência o tempo da pesquisa foi delimitado entre a última década do século XIX e as duas primeiras décadas do século XX, especificamente entre os anos de 1891 a 1918.

Contribuíram para a demarcação do diálogo com a documentação analisada algumas noções e conceitos presentes na História, dentre os quais destaco: os conceitos de estratégia e tática, trabalhados por Michel de Certeau e as noções de cultura escolar e escolarização, desenvolvidas por Viñao Frago, Dominique Julia e Faria Filho.

O desenvolvimento da pesquisa e a elaboração da tese possibilitaram-me constatar diferenciadas maneiras de produção dos grupos escolares, estando esse fato relacionado aos lugares a partir dos quais essas instituições foram organizadas e ao envolvimento dos atores que participaram ativamente dessa produção.

Além disso, possibilitaram-me perceber que a produção da escola se configurou, num momento historicamente determinado, nas maneiras diversas do fazer dos atores e, especialmente, nas apropriações, ou seja nos usos diferenciados que cada um fez dos discursos, das normas, das prescrições, das diversas leituras dos regulamentos e da literatura postos a circular.

Assim, o caminho percorrido para a compreensão dessas maneiras diferenciadas de produção dos grupos escolares se deu a partir de duas leituras complementares: dos discursos oficiais e das normas que prescreveram as formas de organização da escola e das práticas dos atores que deles se apropriaram no cotidiano da escola primária. No entanto, as normas e as práticas não foram entendidas como duas situações estanques uma da outra, mas coordenadas aos fins aos quais se propunham, que era o da produção da escola.

ABSTRACT

This work has the purpose of understanding the production process of primary schools in Minas Gerais, which was formed when the organization of the school model changed from isolated schools to the model with a group of schools. Since then, the research time was delimited between the last decade of the nineteenth century and the first decades of the twentieth century, from 1891 to 1918.

Some concepts and notions in History contributed to mark the dialogue some documents that were analyzed. Some of these concepts and notions are highlighted such as strategy and tactics developed by Michel de Certeau and notions of school culture and scholarization developed by Viñao Frago, Dominique Julia and Faria Filho.

The development of the research and the elaboration of the thesis enabled verifying distinguishing ways of production from school groups. And this is related to places where these institutions were organized and to the involvement of actors who actively participated in this production.

In addition, it is possible to perceive that the school production was formed in a certain historical moment, in distinguished characteristics of the actors while representing, and especially, in appropriation, i.e. in distinguished ways that each one used lectures, rules, directions, several readings of regulations and literatures, which started spreading.

Thus, we developed a study to understand distinguished ways of production of school groups through two complementary readings: official speeches and directions which established the organization of the schools and the actors' practices, however, were not considered as two situations independent from each other, but coordinated to the purposes they were proposed which was the school production.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
Capítulo I	MANEIRAS DIFERENCIADAS DE PRODUÇÃO DA ESCOLA: as reformas da instrução pública mineira propostas pelos Presidentes, Secretários e Inspetores	39
1.1	A simplificação e uniformização do ensino	44
1.2	A fundação da escola e a formação do professorado: o caminho indicado pelo Inspetor Estevam de Oliveira	67
Capítulo II	A REINVENÇÃO DA ESCOLA: a Reforma que criou os grupos escolares	76
2.1	A Reforma e a organização do ensino primário em Minas Gerais	81
2.1.1	O Programa de Ensino	81
2.1.2	O Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado	93
2.1.3	O Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado	101
2.1.4	O Regimento Interno da Escola Normal da Capital	111
2.2	A repercussão e os desdobramentos da Reforma nas escolas mineiras	116
Capítulo III	AS PRÁTICAS ESCOLARES E A PRODUÇÃO COTIDIANA DOS GRUPOS ESCOLARES NO ESTADO DE MINAS GERAIS	133
3.1	As leituras diferenciadas do ordenamento normativo das práticas dos atores que fizeram o cotidiano escolar: inspetor, diretor(a) e professor(a)	137
3.2	A organização do tempo escolar: a relação entre o tempo prescrito e o tempo vivido	156
Capítulo IV	AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO DA ESCOLA: uma discussão sobre o método de ensino	177
Capítulo V	AS PRÁTICAS ESCOLARES, CONFLITOS E COMPETÊNCIA DOCENTE: implicações na organização interna dos Grupos	206
5.1	Dobramento e desdobramento de turnos: o desafio da frequência na manutenção do funcionamento dos grupos	209
5.2	Da pintura de macacos, cavalos e pássaros ao fabrico de cubos, pirâmides e carabinas: o fazer e a competência docente	234
	CONCLUSÃO	254
	REFERÊNCIAS	265
	DOCUMENTOS OFICIAIS CONSULTADOS	270
	ANEXOS	275

Lista dos Quadros

Quadro 1	Classificação da escola primária e distribuição das disciplinas, em Minas Gerais, no ano de 1893	81
Quadro 2	Distribuição dos conteúdos escolares por ano e semestre, na matéria Escrita, no grupo escolar, em 1906	91
Quadro 3	Distribuição do horário semanal do 1º ano dos grupos escolares, em 1906	91
Quadro 4	Comparação entre a proposta de reforma de Estevam de Oliveira e a reforma de 1906	95
Quadro 5	Comparação entre as competências dos inspetores e dos diretores dos grupos escolares	101
Quadro 6	Relação dos materiais enviados pela Secretaria à escola da cidade de Bicas, no interior de Minas, em 1910	108
Quadro 7	Relação dos materiais solicitados pelo diretor do grupo escolar de Bicas	109
Quadro 8	Relação das 16 primeiras circunscrições com seus inspetores correspondentes nos 1º e 2º semestres de 1909	125
Quadro 9	Número de escolas visitadas e números de visitas realizadas no segundo semestre de 1911 e primeiro de 1912.	129
Quadro 10	Distribuição das cadeiras, por sexo, ano e professora, do 3º Grupo da capital, em 1909	140
Quadro 11	Quadro de horário dos grupos escolares em 1906	161
Quadro 12	Pessoal envolvido no caso do Grupo Escolar de Sete Lagoas	203
Quadro 13	Distribuição dos alunos por classe	213

Lista das Fotos

Foto 1	Interior da oficina do curso técnico	244
Foto 2	Fotografia dos alunos do 4º ano do grupo escolar do curso técnico	245
Foto 3	Carabinas para exercícios militares, feitas pelos alunos do curso técnico	246
Foto 4	Alguns exercícios de recortes dos alunos do 2º ano	246
Foto 5	Todos e quaisquer trabalhos feitos pelos alunos do curso eram experimentados em todas as suas posições e formas para provar a sua boa ou má confecção.	247
Foto 6	Aulas de marcenaria: escadas, cruces, compassos, torneados, cabide, escada de abrir e uma caixa mecânica movida a areia.	248

INTRODUÇÃO

Explicar as maneiras diferenciadas de produção da escola é inventariar e conhecer as práticas dos atores que participaram dessa produção, o que não é, sem dúvida, uma atividade das mais fáceis. O que se pratica no cotidiano, o que se consome nele e o que nele se vive são questões que somente dizem respeito às dimensões próprias dessa particularidade. Nele, o sujeito se produz e, ao mesmo tempo, é por ele produzido. Nele, também, se dá a pluralidade, a complexidade e a irreduzibilidade da realidade concreta. Não é somente o lugar no qual se dá a repetição e a reprodução da vida social, mas, também, o lugar onde se cria, onde os usos são praticados de maneira particularizada pelo sujeito, como nos jogos lance a lance, em que cada ocasião tem a sua importância, dado o seu aspecto singular.

O intento de compreensão das práticas desses atores escolares implicou trazer como problematização central e geral as questões relacionadas à constituição da cultura que emergiu na escola em Minas. Pois foi nessa realidade que essas práticas foram inventadas, ou reinventadas, gerando não somente as ações passivas de reprodução das imposições formais dos regulamentos e programas prescritos, mas, sobretudo, desenvolvendo uma relação complexa de astúcias com tais imposições, com tramas de sociabilidades entre os atores e seus pares e com outros sujeitos implicados nas relações mais extensas, seja no seio familiar, comunitário ou outros. Relações amplas de negociações, de conflitos, de burlas, de transgressões, de criação e de resistência, que fazem parte do constituir-se da escola no período que está sendo estudado.

Nessa perspectiva, hoje presente nas muitas pautas de investigação de vários pesquisadores¹ que tomam como objeto histórico de investigação a cultura escolar, tem-se que encarar o

¹ Ver FARIA FILHO *et al* (2004). Nesse texto, os autores abordam a cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira.

desafio de examinar os vários aspectos implicados e constitutivos do âmbito do cotidiano da escola. *Vis-à-vis*, a atenção na compreensão desse cotidiano da escola se desloca, necessariamente, do seu eixo externo, ou seja, dos modelos pedagógicos regulamentares, preceituais ou doutrinários da sua configuração para as práticas diferenciadas de apropriação desses modelos. Implica, ainda, o enfretamento de não somente desvelar o processo de produção dos dispositivos de imposição de normas prescritivas e de regras de condutas que deveriam presidir as ações pedagógicas, regras legais ou inventados pelos responsáveis pelo controle do funcionamento escolar, mas, também, a atenção à distribuição das idéias e das materialidades postas a demarcar as práticas desejadas e a sua conseqüente vigilância ao cumprimento de tais imposições. Implica, sobretudo, descortinar o que irão fazer os sujeitos escolares com tais imposições de modelos escolares. Em síntese, significa dizer que é preciso, como afirmado por Souza (2000, p. 5),

[...] ater-se não somente aos dispositivos de normatização, isto é aos aspectos relacionados à imposição de modelos – o discurso prescritivo de ordenação do campo educacional oriundo do Estado e dos responsáveis pelo ensino –, mas também às práticas e a apropriação de modelos pelos agentes educacionais.

Essa assertiva, num primeiro momento, remete a dois conceitos trabalhados por Michel de Certeau, em sua *Invenção do Cotidiano*: o de estratégia e o de tática. Com o objetivo de conhecer as práticas culturais dos consumidores, Michel de Certeau percorre o caminho da cultura cotidiana, especificamente, esforçando-se para compreender a arte de fazer ou a maneira de fazer dos usuários, que, como “caçadores”, “jogadores”, “fabricantes”, inventam, ou reinventam mil maneiras de fazer particulares – práticas diferenciadas representadas numa arte de utilizar (ler, falar, caminhar, habitar, cozinhar, etc.).

Nessa empreitada, não são os “os produtos culturais oferecidos no mercado dos bens” que interessam a Michel de Certeau, mas sim “as operações dos seus usuários”. Essa intenção, cujo objetivo é marcar o desvio operado por uma prática, ou qualquer prática, visa responder ao que foi considerado por Luce Giard de “questão indiscreta: como se cria? Criar o que e

como?”. Ao responder a questão, Certeau está “deslocando a atenção do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima, nascida da prática do desvio no uso desses produtos”.²

O investimento empreitado por Certeau para o desenvolvimento da “arte de fazer” o coloca diante de uma questão teórico-metodológica de grande envergadura: como dar conta não somente do produto consumido, mas, também, das formalidades próprias do consumo? Para ele, os modos clássicos de abordagem em voga, por exemplo, o modelo lingüístico, não seriam suficientes para dar conta do “fazer com”, ainda que inseridos numa acuidade relativa às práticas, como um sistema pensável: os saberes, as regras, as estratégias, os dispositivos, as instituições. Tais modelos não se aplicavam suficientemente, porque não davam conta de explicar como os usuários praticavam cotidianamente e tampouco explicavam a relação entre o produto e a sua apropriação. O que lhe interessava era produzir uma análise que revelasse as manipulações que faziam os praticantes que não fabricavam, uma teoria do distanciamento que elegeisse as práticas da arte de fazer, atravessando, invadindo e habitando os espaços dos usos.

Certeau buscou a diferenciação das ações estabelecidas pelas relações entre os consumidores e o sistema de produção efetuando a distinção entre “as margens de manobra permitidas aos usuários pelas conjunturas nas quais exercem a sua ‘arte’”. A necessidade de diferenciação das ações decorre, segundo ele, do fato de não gerarem “efeitos idênticos” aos “dispositivos semelhantes” que são postos ao consumo (CERTEAU, 2000, p. 44). Trata-se, neste caso, de um jogo de “relações de forças desiguais” que se trava e que é operado num campo de força. Daí a opção pela análise “das relações que os consumidores mantêm com os dispositivos da produção” requerer um modelo “polemológico” para dar conta dos “combates” ou dos “jogos entre o forte e o fraco, e das ‘ações’ que o fraco pode empreender”. (CERTEAU, 2000, p. 97)

² Luce Giard na introdução do livro *A invenção do cotidiano*. (CERTEAU, 2000, p. 12-13).

Nesse sentido, a produção de uma teoria das práticas de consumo, que daria conta das “relações de força” determinantes do *locus* no qual se dão, será encaminhada na distinção entre estratégias e táticas. Estratégia, para Certeau (2000, p. 46) é o “cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’”. Ela “postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças” (CERTEAU, 2000, p. 99). Como postulante de um lugar próprio, um próprio que “é uma vitória sobre o tempo”, a estratégia “permite capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter assim uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias” (CERTEAU, 2000, p. 99). Do mesmo modo, também permite “um domínio dos lugares pela vista”, isto é, “uma prática panóptica a partir de um lugar de onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que se podem observar e medir, controlar, portanto, e ‘incluir’ na sua visão”. A estratégia postula, ainda, “um poder que é a preliminar” de um saber, principalmente por permitir e comandar as suas características, pois é nele (no poder) que o saber se produz. (CERTEAU, 2000, p. 100)

Em oposição à estratégia, a tática é “a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio”. (CERTEAU, 2000, p. 100). Ela não tem o seu lugar configurado a não ser o lugar do outro. Pela ausência de um próprio, o que caracteriza a estratégia na “vitória do lugar sobre o tempo”, a tática é dependente do tempo, e por isso, vigilante deve ficar, para “captar no vôo as possibilidades de ganho” (CERTEAU, 2000, p. 47). Precisa jogar no campo do adversário, atenta aos acontecimentos para, nas ocasiões oportunas, transformá-las, tirando partido e aproveitando as “possibilidades” e as “falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário”. Astuciosamente, cria no lugar do outro as surpresas, pois “consegue estar onde ninguém espera” (CERTEAU, 2000, p. 101). As práticas dos consumidores habitam silenciosamente o lugar do outro, como o leitor que invade o lugar do

autor, ou como o morador de aluguel, o inquilino que transforma a propriedade alheia efetuando mudanças. Reintroduzem no espaço do outro “a mobilidade plural de interesses e prazeres, uma arte de manipular e comprar-se”. (CERTEAU, 2000, p. 51)

A construção de uma teoria das práticas do consumo, esboçada por Certeau, vem marcar a questão do poder que é, reforçado por Nunes e Carvalho (1993, p. 51), “crucial para a determinação da formalidade de tais práticas, seu modo de funcionamento, de sua maneira de fazer com”. Se há uma questão de poder envolvendo a relação produção-consumo, o que distinguirá a tática da estratégia? Para Certeau (2000, p. 92), “as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as táticas só podem utilizar, manipular e alterar”.

Essa contribuição de Certeau à histórias dos usos coloca em evidência uma questão bastante pertinente para o estudo das práticas escolares: Quais os usos fizeram diretores/as e professores/as dos modelos que lhes foram impostos?

Conhecer as apropriações feitas pelos atores no cotidiano da escola é produzir uma história das práticas escolares e, portanto, compreender a produção da cultura escolar. Tais práticas serão concebidas como maneiras de fazer peculiar dos atores da escola e que ocorreram no seu cotidiano, mas que não se constituíram como um lugar próprio, e, sim, como uma “ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio”, uma tática, segundo afirmado por Certeau (2000, p. 100), que opera no espaço daquele que detém o poder da imposição. Sua ação é de astúcia, de tática de apropriação das prescrições e das materialidades que lhes são impostas pelas estratégias postuladas pelos promotores da modernização da educação no Estado.

As táticas apropriadas não significam a ação de reprodução dos interesses impostos, mas ações que são ressignificadas a partir de um “não-lugar”, nas práticas escolares, no qual os atores desenvolvem usos particulares dos dispositivos e dos objetos inovadores.

Conhecer as táticas de apropriação implica conhecer também as estratégias de imposição, isso pelo fato de que, para se saber o que é apropriado pelos sujeitos escolares, é preciso saber antes o que será prescrito nas normas que regerão as difusões e circulações das imposições que serão postas pelos sistemas de normatização e de regulamentação dessas práticas.

No estudo das práticas escolares, em especial daquelas que se encontram presentes no cotidiano da escola, utilizei como categoria de análise a cultura escolar. Para explicitar essa opção, busquei nas contribuições de Viñao Frago e Dominique Julia a compreensão da definição de cultura escolar. Essa opção é decorrente da possibilidade, presente nas formulações que os autores fizeram, do deslocamento do olhar que até então somente se fixava, ou somente enfatizava, os processos escolares externos à escola para um olhar mais interno dessa realidade. É nessa tessitura do dia-a-dia da escola que os fins do ensino e da aprendizagem se deram. E, ainda, é nesse lugar de produção de cultura, ou melhor dizendo, de culturas, que se produziram as materialidades relacionadas aos processos de escolarização, mas, sobretudo, produziram-se as sensibilidades. Nesse espaço de culturas, convergiram-se culturas diversas, advindas de lugares e momentos diferentes, trazendo subjacente em cada sujeito que esteve envolvido nessa trama a sua própria história de vida, a história do seu grupo de pertencimento e as representações que marcaram cada uma dessas suas histórias.

A definição de cultura escolar proposta por Viñao Frago (1995, p. 68-69) parte da compreensão da cultura escolar como um “conjunto de aspectos institucionalizados que *caracterizan a la escuela como organización*”. Como tal, para ele, essa cultura pode ser vista de várias maneiras, ou melhor, vista em níveis variados, dentre os quais pode referir-se a uma *cultura específica de un establecimiento docente determinado*, isto é, àquilo que existe ou acontece em um estabelecimento escolar. Pode, também, referir-se a um *conjunto o tipos de centros por contraste con otros – por ejemplo, las escuelas rurales o las facultades de derecho*. E, por último, pode referir-se a *un área territorial determinada* ou ao *mundo*

académico en general por comparación con otros sectores sociales. Além disso, pode também referir-se a algum aspecto individualizado de determinado grupo, de professores, por exemplo, ou de algum aspecto do setor organizativo ou institucional, como a organização da caixa escolar, a diretoria de instrução pública, etc. Nessa perspectiva, os aspectos relacionados ao conjunto institucionalizado irão incluir, seja ali ou acolá, características e modos de ser e viver que são particulares da escola e que, ainda, envolvem questões da dimensão cotidiana, tanto naquelas que se relacionam à materialidade quanto naquelas outras relacionadas aos significados simbólicos do mundo da escola. Por isso, tal conjunto, segundo ele, inclui:

prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar –, objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición...–, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas.

O que se pode perceber é que, na ótica desse autor, a cultura escolar envolve toda a vida escolar. E isso vai desde a construção das idéias sobre o ensinar e o aprender até a ação efetiva desse fazer escolar e, então, estarão sendo mobilizados tanto os corpos como as mentes, tanto o lidar com os objetos quanto as condutas, os modos de pensar, de dizer e de fazer.

Ao considerar que a cultura escolar envolve toda a escola, isto é, o conjunto de aspectos institucionalizados, Viñao Frago (2000, p. 100) afirma que a cultura escolar pode ser entendida como um *conjunto de ideas, principios, criterios, normas y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo*. Isso significa dizer que são *modos del pensar y de actuar* que proporcionam aos atores envolvidos na produção da escola *estrategias y pautas* para ser desenvolvidas tanto a partir do ensino e da aprendizagem que acontecem no dia-a-dia da escola, como, também, fora dela.

Com essa definição de cultura escolar, o que é que Viñao Frago está querendo articular? Segundo ele, no conjunto dos aspectos relacionados à institucionalização e suas mais variadas facetas, entendendo, inclusive, que no referido conjunto existem elementos organizadores que

conformam e definem a cultura escolar, é possível optar por estudar algum desses elementos. Nesse sentido, propõe articular a categoria cultura escolar ao estudo dos aspectos relacionados ao espaço e ao tempo escolares, por considerar que esses, dentre outros, *afectan al ser humano de lleno, en su misma conciencia interior, en todos sus pensamientos y actividades, de modo individual, grupal y como especie en relación con la naturaleza de la que forma parte*. E ainda que *conforman su mente y sus acciones*. Além disso, continua ele, *conforman y son conformados, a su vez, por las instituciones educativas*. (VINÃO FRAGO, 1995, p. 69)

Para Dominique Julia (2001, p. 10), a definição de cultura escolar, entendida “como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”, opera um movimento de distanciamento da ênfase que vinha sendo dada pela história das idéias pedagógicas, pela história das instituições educativas e pela história das populações escolares aos aspectos que ele considerou como uma visão externalista da escola. Segundo ele,

sem querer em nenhum momento negar as contribuições fornecidas pelas problemáticas da história do ensino, estas têm-se revelado demasiado ‘externalistas’: a história das idéias pedagógicas é a via mais praticada e a mais conhecida; ela limitou-se, por demasiado tempo, a uma história das idéias, na busca, por definição interminável, de origens e influências; a história das instituições (quer se trate de instituições militares, judiciais etc.). A história das populações escolares, que emprestou métodos e conceitos da sociologia, interessou-se mais pelos mecanismos de seleção e exclusão social praticados na escola que pelos trabalhos escolares, a partir dos quais se estabeleceu a discriminação. (JULIA, 2001, p. 12)

O conceito de cultura escolar, nesse sentido, traz a perspectiva de um olhar para o interior da escolar ou seja, para o seu funcionamento interno. Como conjunto de normas e práticas, essa definição de cultura escolar pretende dar conta de analisar a relação que os profissionais, em especial os professores primários, estabeleceram com as normas postas à obediência e, assim, com o uso que eles fizeram dos dispositivos pedagógicos postos a circular. É o que, segundo ele, tem feito a história das disciplinas escolares quando se propõe “compreender o que ocorre nesse espaço particular”. (JULIA, 2001, p. 13)

Seguindo esse percurso da história das disciplinas escolares que, como afirmou, “abre a caixa preta da escola” (JULIA, 2001, p. 13), três eixos se colocam como perspectivas para o entendimento da cultura escolar como objeto histórico, a saber: as normas e as finalidades que regem a escola, a profissionalização dos professores e os conteúdos ensinados e as práticas escolares.

Na primeira via, a princípio, ressalta que, ainda que haja, por parte dos pesquisadores, estudos que contemplem os textos reguladores e os projetos pedagógicos, eles podem também oferecer condições de captação do “funcionamento real das finalidades atribuídas à escola” (JULIA, 2001, p. 19). Nesse sentido, ele insiste em que a busca desses textos normativos deve acontecer sempre no sentido de conduzir às práticas. Ademais, é bem mais possível captar o funcionamento e as finalidades do ensino em um contexto de crise e de conflito, e menos de calma, quando se pode perceber, principalmente, o que provoca na realidade escolar a imposição de tais normas reguladoras. Sobre a relação entre a imposição da norma e a realidade da escola, Julia afirma que essa relação não se estabelece pacificamente, mas, sim, é sempre permeada de resistências e contradições. A título de exemplo, ele refere-se aos professores primários que se emanciparam da tutela da Igreja e se tornaram funcionários do Estado, ficando “encarregados de difundir as luzes trazidas pelo advento das ciências”, por ocasião do estabelecimento da nova escola primária do século XIX, na França. Isso, segundo ele, não se realizou pacificamente, mas sim numa tensa relação entre Igreja e o Estado. E, ainda, acrescenta que, ao se instituir uma nova diretriz que objetivava redefinir as finalidades da educação, os antigos valores que permeavam as práticas daqueles professores não foram simplesmente abandonados ou anulados. Mas, como afirma, “os antigos valores não são, no entanto, eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se simplesmente às antigas” (JULIA, 2001, p. 23). A esse respeito, faz referência aos professores primários franceses que, na época da “Revolução”, ensinavam as crianças a ler,

usando, de um lado, a Declaração dos Direitos do Homem, a Constituição e, de outro, sob a pressão dos familiares, “as preces cristãs e o catecismo”.

Outra via para a análise histórica da cultura escolar, segundo Julia, é o da profissionalização dos professores. Para saber como e quais os critérios foram utilizados para o recrutamento desses profissionais, principalmente quanto aos saberes e os *habitus* que foram deles requeridos, o estudo precisa ser feito numa longa duração, pois somente assim será possível perceber as heranças e as modificações que se deram no decorrer do tempo. Nesse sentido, ilustra bem a afirmativa de Julia de que “desde os primeiros seminários de professores primários e das primeiras escolas normais nascidas no domínio germânico no final do século XVIII, foi necessário um século para que se emergisse, através de toda Europa, seu novo perfil profissional” (JULIA, 2001, p. 32).

Outro aspecto que merece ser ressaltado é a necessária especificidade de um estudo do profissional professor quanto à modalidade de profissionalização na qual estará inserida, pois, do ponto de vista da cultura escolar, há uma diferença entre a competência exigida do professor primário daquele do secundário. Por exemplo, “o professor primário não ministra um curso magistral, mas seu papel é fazer as crianças trabalhar, circular entre as carteiras para verificar como se desenvolvem as atividades de cada grupo”. (JULIA, 2001, p. 32)

Por último, quanto à análise dos conteúdos ensinados às práticas escolares, Julia a faz com o concurso da chamada história das disciplinas escolares, especificamente, a partir das reflexões propostas por André Chervel e, sobretudo, por conceber tal história que as disciplinas escolares são produtos específicos da escola e que põem “em evidência o caráter eminentemente do sistema escolar”. Além disso, subsidiado por Chervel, acrescenta dois outros aspectos importantes das disciplinas escolares, ou seja, elas “são inseparáveis das finalidades educativas” e, ainda, se “constituem um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados” (JULIA, 2001, p. 33). Segundo o autor, os estudos das

disciplinas escolares têm mostrado que a relação entre a finalidade do ensino e a prática dos professores não tem se pautado, apenas, numa ação de concordância; ao contrário, tais estudos apontam para o seguinte fato: “Diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que seria imposta de fora”. Exemplificando, toma como referência os estudos dos manuais escolares, os quais, segundo ele, têm indicado que o manual escolar, por si só, não é nada, ele será alguma coisa a partir do uso que se fizer dele, tanto pelo aluno quanto pelo professor. Nesse caso, e ainda no caso dos exercícios escolares, procede a afirmação de que entre o que se ambiciona e se prescreve, quanto à finalidade do ensino e à realidade escolar, vai uma grande distância. E, nesse distanciamento, abre-se uma lacuna para se pesquisar a relação entre as imposições e as práticas escolares, pois tudo isso, ou quase tudo, segundo ele, “está por ser feito”. (JULIA, 2001, p. 36).

Destarte, o que se pode extrair nas duas concepções de cultura escolar é que elas colocam em evidência um novo olhar sobre a escola. Esses autores propõem o deslocamento da atenção que vem sendo dada aos processos externos à realidade escolar para outra, centrada agora na sua realidade interna. As duas posições podem, assim, ser consideradas complementares, pois a primeira, segundo Souza (2000, p. 4), “põe em relevo o conjunto das características do modo de ser e viver tipicamente escolares envolvendo a dimensão do cotidiano, a materialidade das práticas e os significados simbólicos do universo escolar”, enquanto a segunda, “dá ênfase aos processos de transmissão cultural da escola”.

Se é possível conceber a escola como produto histórico que se configura a partir de uma interação entre dispositivos de normatização e de práticas diferenciadas dos agentes que se apropriam deles, tomar o conceito de cultura escolar implicará aceitar o enfrentamento dos processos de produção, imposição, circulação e apropriação de modelos culturais. Nesse

sentido, um tipo de investigação que aceita tal enfiamento deverá emergir no campo que entrecruza tal perspectiva. Estou me referindo, nesse caso, à interlocução com as temáticas do campo da história do livro, da história da leitura, da história da profissão docente, da história da alfabetização, dos métodos de ensino, da história do cotidiano e, principalmente, da história das disciplinas escolares, dentre outras.

No caso específico da história das disciplinas escolares, sobretudo concordando com a afirmativa de Julia (2001, p. 13), que tal história auxilia na busca da compreensão do que ocorre no espaço escolar, duas questões, pelo menos, são pertinentes para se compreender a cultura escolar. A primeira, postulada por Chervel, defende a especificidade de uma cultura produzida pela escola. O autor, ao defender essa especificidade, opera um distanciamento dos esquemas de explicação do saber escolar como um saber inferior ou proveniente de outros saberes superiores. A escola, segundo ele, não é um espaço de simples transmissão de saberes; ela é capaz de produzir o seu próprio saber ou produzir um saber específico, portanto, escolar. Assim, expressa a sua crítica aos esquemas de explicação da escola como agente de transmissão de saberes:

A concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da idéia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina. (CHERVEL, 1990, p. 182)

A partir dessa crítica, ele atribui à história das disciplinas escolares papel importante para a compreensão do funcionamento interno da escola e, portanto, reconhece nela a capacidade de produzir um saber próprio que, por sua vez, se irradia por toda sociedade:

Se se pode atribuir um papel 'estruturante' à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessas leva a por em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar e, portanto, a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade.

[...]

E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se

percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 184)

A segunda posição, proposta por Jean Hébrard, refere-se à escolarização dos saberes operada pela escola. Essa é uma questão que remete a uma pergunta não muito fácil de ser respondida: De onde vêm os saberes escolares? Se chama a atenção o que é transmitido culturalmente pela escola, isto é, o que se ensina e o que se aprende nesse espaço particular, não menos importante é saber como os chamados saberes escolares se tornam escolares. Em princípio, poderia ser dito que muito do que se ensina e se aprende na escola confunde-se com o que se aprende na vida cotidiana. Hébrard (1990, p. 65), ao referenciar as *petites écoles* do Antigo Regime, na França, ilustra essa situação ao afirmar que “seria muito difícil de precisar, quando uma criança recita o *Pai-Nosso* em seu abecedário, se se trata de uma lição de leitura ou de uma lição de religião”. A questão da escolarização dos saberes tem sido muito recorrente para pensar as práticas escolares, pois contribui para que se compreenda como os saberes, antes de ser apropriados pela escola, já eram saberes produzidos por outros meios sociais, como a escrita, que já era um saber provindo de meios profissionais estabelecidos – o clérigo, o artesão da escrita – e que, ao serem apropriados pela escola, tornam-se saberes escolares. E não somente os saberes, mas também outros componentes que, antes de se tornarem escolares, já faziam parte de uma cultura sedimentada em alguma situação determinada, como é o caso do livro, além de outros componentes que irão fazer parte da realidade da escola. Portanto, procede a assertiva de que a escola escolariza o seu fazer escolar, apropria-se do já estabelecido e escolariza-o, particularizando a sua prática de ser escola.

Ao se optar pela cultura escolar como categoria para analisar as práticas escolares, impõe-se a explicitação das possibilidades de articulação dessa categoria com o objeto proposto e, ainda, a sua articulação com o tempo recortado para estudá-lo. Tomo como referência as discussões

propostas por Faria Filho sobre o processo de escolarização, quando propõe articular os conceitos de escolarização e de cultura escolar. Pensando a cultura escolar como estudo do processo de escolarização num momento determinado, o autor contribui, nesse caso, para a elucidação do que seja escolarização e cultura escolar e, bem assim, para a compreensão da articulação entre os dois conceitos.

Para Faria Filho (2002, p. 111), a noção de escolarização remete a um duplo sentido, os quais se relacionam entre si: o primeiro sentido entende escolarização como

o estabelecimento de processos e políticas concernentes à ‘organização’ de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados.

Já o segundo sentido atribui à escolarização “o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados”. Aqui o autor estará atento ao que irá chamar de “conseqüências sociais, culturais e política da escolarização” (FARIA FILHO, 2002, p. 111). Esse segundo sentido remete para o conceito de forma escolar concebido por Vicent, Lahire e Thin (2001, p. 11), para os quais forma escolar é “um modo de socialização” que se impôs no transcurso histórico “a outros modos de socialização”.

A partir da definição do duplo sentido do termo escolarização, mais especificamente, da compreensão do fenômeno da escolarização do social, como trata Faria Filho, é possível visualizar aquilo que ele considerou como os elementos-chave da composição do fenômeno educativo, dentre os quais se destacam: os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e práticas escolares. Para a compreensão desses elementos, a noção de escolarização é bastante oportuna, por possibilitar uma visão ampla, uma percepção de um tempo mais longo, da configuração da escola, tanto nos aspectos concernentes aos fatores que lhes são internos e que marcaram a sua produção, como nos fatores externos que marcaram a sua relação com a sociedade.

Nesse contexto macro do fenômeno da escolarização do social, a noção de cultura escolar ocupa um lugar de particular importância. Isso pelo fato de ela “permitir articular, descrever e analisar, de forma muito rica e complexa, os elementos-chave que compõem o fenômeno educativo”, em uma história concreta e particular, isto é, a cultura escolar como categoria para se estudar o processo de escolarização que se dá num momento determinado (FARIA FILHO, 2002, p. 112).

Embasado no diálogo das fontes com essa fundamentação teórica, buscou-se, neste trabalho, compreender a produção da escola que se configurou na passagem da organização do modelo escolar das escolas isoladas para o modelo escolar dos grupos escolares, nas maneiras diferenciadas do fazer dos atores, especialmente nos usos e apropriações que cada um fez dos discursos, dos regulamentos, dos programas de ensino e da literatura, postos a circular nas escolas mineiras.

Tomando como referência a passagem da organização do modelo escolar das escolas isoladas para o modelo escolar dos grupos escolares, o tempo da pesquisa foi delimitado. Encontra-se entre a última década do século XIX e as duas primeiras décadas do século XX, especificamente entre 1891 e 1918.

A delimitação temporal é significativa para a investigação do objeto de estudo, mas não deve ser entendida como uma demarcação rígida, localizada no tempo fixo. Há de se considerar que as práticas culturais e, bem assim, a construção das representações dos agentes produtores da escola acontecem num movimento dinâmico de produção dos bens culturais, de sua circulação e apropriação, em seus aspectos de representação que os agentes determinados fazem de si mesmos, de suas práticas e das práticas de outros agentes.

Assim, um retorno ao final do século XIX se faz necessário, por várias razões, dentre as quais algumas podem ser explicitadas. Uma primeira, diz respeito à circulação dos modelos culturais. Desde o início da fundação da República, em particular no Brasil, as questões

relacionadas à construção de uma nova ordem social e política, baseada no modelo de uma sociedade republicana sob a égide da modernidade e com influência marcadamente liberal e positivista, tomou conta das preocupações de políticos e intelectuais. Para eles, pensar em reformar a sociedade incluía não somente o desenvolvimento do progresso material, mas, também, do progresso da mente.

A exemplo disso, vale a afirmação de Veiga e Faria Filho (1997, p. 204) de que

urbanistas e educadores de finais do século XIX e início do século XX se aproximaram na produção de reformas que atendessem aos apelos da modernidade: aliar o progresso das mentes numa sociedade convulsionada por novas técnicas, novas ciências e novas formas de interferência na sua estrutura política. Em seus projetos ganha destaque as preocupações em torno de como incorporar culturalmente os sujeitos sociais em suas diferentes manifestações, na perspectiva da formação de homens e mulheres civilizados e educados.

Dessa forma, o interesse pela construção de uma nova ordem social e política colocava em evidência o processo de escolarização como forma de produzir e fortalecer o Estado republicano. Nesse sentido, políticos e intelectuais investiram na viabilização das condições para a implementação de uma educação e de uma instrução que contribuíssem para a constituição da ordem e do progresso. Portanto, várias foram as iniciativas com vista ao atendimento de uma política educacional no Brasil e em Minas Gerais, em particular. Além dos acirrados discursos sobre a educação e a instrução, leis, decretos e regulamentos foram criados para a demarcação desse lugar de especial importância para as autoridades dirigentes. Em Minas, desde o início do período republicano, pela Lei nº 516a, de 1891, evidenciava-se o interesse pela organização da instrução primária. Em 1892, essa preocupação se ampliou quando, pela Lei nº 41, o governo estabeleceu um plano amplo de construção de prédios e de compra de mobílias para atender às escolas primárias. Já em 1897, a Lei nº 221, de 14 de setembro de 1897, sancionada pelo presidente Bias Fortes, em seu art. 14, autorizou o governo a organizar os grupos escolares: "Fica o governo autorizado a organizar grupos escolares no edifício escolar da nova capital".

Alia-se a essas questões o investimento no interesse do conhecimento das modernas experiências que estavam acontecendo mundo afora, como a viagem da professora Maria Guilhermina Loureiro de Andrade³ para os Estados Unidos, por volta da década de 1880, com o objetivo de conhecer o modelo escolar e o método pedagógico que estavam ali sendo adotados. Mais tarde, essa professora assumiu a diretoria da sessão feminina da Escola-Modelo de São Paulo, já no final do século XIX, e, posteriormente, em 1908, a direção do 2º Grupo Escolar de Belo Horizonte. Digna de nota, também, é a viagem do inspetor Estevam de Oliveira para o Rio de Janeiro e São Paulo, no início do século XX, quando teve por incumbência estudar a organização escolar daqueles Estados. Tal foi o seu entusiasmo com os grupos escolares que, quando de lá voltou, passou a defender com ardor a implantação de tal modelo em Minas, como está evidenciado em seu relatório, apresentado ao governo em 1902. De fato, deslocar o período de criação e implantação dos grupos escolares se fez necessário, pois apreender a sua constituição implicava uma volta ao tempo, de maneira que fosse possível entender como se deu a trama que envolveu tal constituição.

Muitos dos atores – presidentes, secretários, membros do legislativo, inspetores, diretores(as) dos grupos escolares e alguns(mas) professores(as) – foram tomados como reformadores por estarem, em lugares diferentes, produzindo as regras que prescreveriam o modo de praticar a escola – as condutas, os saberes a serem ensinados, a organização dos tempos e dos espaços. A produção de tais regras se deu a partir de lugares distintos, desde o lugar central de produção das leis e de decretos, do Palácio do Governo, do Congresso Mineiro e da Secretaria do Interior, passando pela Inspeção do Ensino, que tinha na figura do inspetor escolar o ponto de ligação entre o poder do governo e a realidade local das escolas. O inspetor, no lugar

³ A respeito da trajetória dessa professora, encontra-se em andamento o trabalho de pesquisa de doutoramento realizado por Carla Simone Chamon, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação do professor Luciano Mendes de Faria Filho, intitulado *Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora*, que investiga a trajetória de Maria Guilhermina – Rio de Janeiro/EUA/São Paulo – a partir da idéia da circulação dos saberes pedagógicos.

privilegiado que ocupava, além de conhecer as proposições e interesses de quem estava governando, de um lado, e o que se praticava nas escolas, de outro, intercedeu em favor das duas realidades, ora como divulgador ou tradutor das reformas, sendo o veículo legítimo para fazer circular as idéias e as práticas que as reformas prescreviam, ora como leitor das práticas, para, a partir daí, principalmente por meio dos seus detalhados relatórios, informar sobre a conformação ou não de tais prescrições no cotidiano das escolas. O inspetor Estevam de Oliveira, além do seu trabalho de inspeção nas circunscrições por onde passou, elaborou um minucioso relatório de suas visitas comissionadas, servindo como referência para a implementação da reforma do ensino em 1906.

Diretores(as) e professores(as) produziram as reformas, assim como também foram produzidos por elas. As reformas postas às leituras dos professores, alunos e funcionários dos grupos escolares, em muitas situações, foram interpretadas pelos diretores(as) por meio de reuniões pedagógicas, conferências e orientações particularizadas. A esse respeito, ressaltam-se as reuniões que a diretora Maria Guilhermina Loureiro realizava com as professoras do 2º Grupo Escolar da capital. Assim, ela relata, em 1909, que algumas professoras que tinham dificuldades com a aplicação do método intuitivo, conforme orientação do Regulamento em vigor, ficavam depois do término das aulas, duas vezes por semana, para com ela praticar o novo processo de ensino. Sobre o método intuitivo, que a própria legislação não explicitava substancialmente, ponderou a diretora:

O ensino intuitivo não pode ser preparado subjetivamente. É inspirado pelas circunstancias, e proporciona-se á inteligência de quem aprende. É obra só de iniciativa pessoal entre mestra e alunos. E também é só por meio do ensino intuitivo 'bem compreendido' que podem se desenvolver as faculdades mentais do menino. E é esse 'desenvolvimento mental' o fim verdadeiro da escola primaria, e não como geralmente se entende, 'dar conhecimentos' que só podem ser obtidos pela experiência individual. A professora primaria nada tem que ensinar, tem apenas de 'guiar metodicamente' o aluno na observação dos fatos para a indagação da verdade e a compreensão das leis naturais. Mas nesta fase incipiente de nossas reformas é também á mestra indispensável a maior abnegação para que se torne superior a censuras e ainda mais a louvores descabidos a respeito do que os profanos em matéria de ensino chamam 'adiantamento do aluno'; pois que quase ninguém se lembra de que as leis que regem o desenvolvimento do espírito são tão fatais como

as que presidem ao desenvolvimento da matéria e que portanto não podem ser impunemente violadas.⁴

De igual modo, o diretor do Grupo Escolar de Araguay, Mário da Silva Pereira, em seu discurso inaugural, traduziu para a comunidade escolar o que era o método intuitivo na reforma :

o método da reforma tende, o mais possível, a aproximar-se da natureza. É uma verdade incontestável a afirmação de A. Comte – de que a historia do desenvolvimento individual reproduz, sumariamente, e em uma sucessão mais rápida, a historia da evolução da espécie, afirmação que é a correspondência, no mundo social, da celebre lei de Haeckel no mundo biológico: – a ontogêneses é uma recapitulação abreviada da filogêneses. Nestas condições, o método natural conduz o professor a fazer com que o aluno se inicie na aprendizagem das ciências pela mesma maneira por que as encetou a espécie humana. E como as encetou a espécie humana? Foi, evidentemente, pelo processo intuitivo, da observação direta das cousas, cujos princípios já ficaram expostos. Entregue a si mesmo, no seio imenso da natureza, o homem só tinha como meio de informação sobre os fenômenos o veiculo dos sentidos. Foi, assim, a observação, acompanhada, logo depois da experimentação, o seu primeiro processo. Por este, portanto, deve começar a criança.⁵

Em 1913, o diretor do Grupo Escolar de Uberaba, Sr. Francisco de Mello Franco, tendo em vista a dificuldade do professor Arnold Magalhães em compreender o programa do ensino técnico, fez uma orientação detalhada sobre como deveria funcionar, além de ter proposto um regulamento⁶ para melhor compreensão daquela modalidade de ensino.

Os(as) professores(as) também participaram na produção das reformas, seja indicando para os dirigentes os conflitos entre as práticas prescritivas e as realidades locais, seja sugerindo modificação nos regulamentos, como é o caso das professoras de Vila Nova de Lima. As professoras expediram uma carta ao secretário do Interior, Dr. Delfim Moreira da Costa Ribeiro, em 1913, propondo várias modificações quanto à organização do tempo escolar, sob o argumento de que a realidade local do Grupo indicava outra maneira de organização temporal diferente da que estava sendo proposta pelo regulamento em vigor.

⁴ Relatório da diretora Maria Guilhermina Loureiro ao secretário do Interior, Dr. Estevam Leite de Magalhães Pinto, em 1909.

⁵ Relatório do diretor Mario da Silva Pereira ao secretário do Interior, Dr. Estevam Leite de Magalhães Pinto, em 1909.

⁶ Ver Anexo 3.

O percurso que fiz para o conhecimento de tais operações encaminhou-se na direção da análise de uma documentação que favoreceu a compreensão das práticas diferenciadas dos atores que estiveram envolvidos na produção da escola primária. Refiro-me às seguintes fontes: as mensagens dos presidentes ao Congresso Mineiro, os relatórios dos secretários do Interior, as leis e os decretos. Por intermédio dessas fontes, foi possível compreender como esses documentos produziram a imagem da escola e, bem assim, o ideal de sujeito que viveu ou vivenciaria o cotidiano da escola e, também, quais foram as estratégias utilizadas para produzir o dispositivo de escolarização, além de oferecer informações sobre o itinerário da circulação dos saberes e da materialidade impostos à escola. Os relatórios dos inspetores de ensino e dos(as) diretores(as) dos grupos escolares possibilitaram-me a reconstituição das suas práticas e, bem assim, das práticas dos(as) professores(as), à luz da perspectiva dos responsáveis pelo acompanhamento, pelo controle e pela avaliação do trabalho escolar. E, por fim, as cartas, os ofícios e as circulares tornaram possível observar as práticas dos(as) diretores(as) e dos(as) professores(as) a partir de suas próprias perspectivas.

Nas mensagens que os presidentes enviaram ao Congresso Mineiro, nos relatórios que os secretários encaminharam aos presidentes e, também, nos relatórios que os inspetores remeteram aos secretários, pude ler sobre as práticas de vários atores que se debruçaram, num determinado tempo histórico, na produção da escola e, na maioria das vezes, de fora dela. Algumas dessas práticas já se encontram elucidadas no próprio dito do discurso que eles proferiram e outras ainda precisam ser esclarecidas.

Os relatórios que os inspetores encaminhavam ao secretário do Interior eram, em geral, extensos e detalhados, trazendo não somente a descrição das visitas feitas, mas, também, uma ingerência do inspetor no funcionamento da aula e da organização da escola e, ainda, uma problematização da prática pedagógica dos profissionais implicados no trabalho da escola. Além de ser interessante o teor desses relatórios, continham também muitas informações

sobre as escolas, possibilitando ao Poder Público o conhecimento do estado de funcionamento de cada uma delas e, bem assim, da situação da instrução pública no Estado. Esses relatórios, depois de serem analisados pela diretoria de ensino, eram conduzidos ao secretário, com uma súmula⁷ resumindo os pontos principais e contendo sugestões para possíveis encaminhamentos.

Assim, por meio da leitura desses relatórios, pude constatar a contribuição dos inspetores na produção dos grupos escolares em Minas, contribuição também constatada por Faria Filho (2000, p. 92), que assim se expressou:

Talvez seja por fornecerem os fundamentos materiais – relatórios bastante detalhados, principalmente – às críticas que, de todos os setores sociais, eram dirigidas ao sistema de instrução pública, é que os inspetores tenham contribuído, de forma singular, na preparação da lenta remodelação da instrução primária ocorrida nos primeiros decênios deste século em Minas Gerais.

Também os relatórios enviados pelos(as) diretores(as) continham diversas informações sobre o funcionamento dos grupos escolares. Essas informações significaram, conforme apontou Faria Filho (2000, p. 17), muito mais que o cumprimento de uma burocracia regulamentar: exerceram uma “tarefa de dar visibilidade às escolas”.

Segundo o regimento dos grupos escolares e escolas isoladas, Decreto n° 1.969, de 3 de janeiro de 1907, os diretores deveriam apresentar ao secretário do Interior, anualmente, um relatório circunstanciado de todo o movimento do grupo escolar. Esse relatório deveria conter, segundo o art. 62:

- (a) Estatística dos professores, quanto à frequência, classe que regem, alunos que devem ser aprovados, licenças obtidas, etc.;
- (b) Idem, dos alunos, em resumo, quanto à idade e sexo, matrícula, ano que cursaram, frequência, nacionalidade, etc.;
- (c) Trabalho escolar, melhoramento a fazer na parte do ensino e na parte material;

⁷ Em 1910, os funcionários da Secretária receberam a seguinte orientação para a confecção da súmula dos relatórios recebidos: “Desejo que os relatórios dos diretores dos grupos sejam todos entregues a um funcionário para fazer deles um resumo bem feito, - contendo todos os dados sobre o desenvolvimento do ensino nos diversos grupos. Esse resumo assim feito deverá fazer parte do relatório anual da Secretaria”. (SANDOVAL, 1910)

(d) Relação do material existente, livros de ensino e mais objetos fornecidos pelo Governo, especificando os que se utilizaram e os que se precisam adquirir.

No contato com a documentação recebida pela Secretaria do Interior, deparei com um interessante conjunto de cartas e ofícios, trocados entre os profissionais da escola primária do Estado de Minas Gerais – professores (as), diretores (as) – e a Secretaria dos Negócios do Interior, que relatava várias questões inusitadas que muito me chamaram a atenção. O conteúdo dessa documentação continha algumas informações interessantes sobre as práticas cotidianas vivenciadas pelas escolas e, sobretudo, sobre o que elas indicavam para os profissionais da educação e que os levavam a pensar em proposições que viriam a influenciar nas mudanças das políticas públicas do ensino no Estado. De fato, a análise das situações relatadas nessa documentação possibilitou-me compreender como a escola, no transcurso histórico estudado, foi ganhando forma nas mais variadas práticas dos profissionais que vivenciavam o cotidiano da escola mineira.

Na busca da compreensão da tessitura do dia-a-dia dessa escola, bem como das apropriações e dos usos que os atores que vivenciaram o cotidiano escolar fizeram das imposições sobre a demarcação do tempo escolar, sobre a organização do espaço, sobre o uso dos materiais escolares, sobre a metodologia de ensino que seria empregada ou sobre as relações estabelecidas entre esses atores, debruicei-me sobre esse conjunto de cartas e ofícios com o intuito de acompanhar e de reconstituir a trama subjacente às diversas questões que ali se encontravam relatadas e o desdobramento dessas questões no cotidiano das escolas.

Nesse sentido, a organização dessa documentação possibilitou-me agrupar os fatos e acontecimentos em situações que denominei de “casos”, pois continham reclamações, acusações, denúncias, defesas, incompatibilidades, pedidos de exoneração, transferência, etc., que me permitiram reconstituir passo a passo a história que ali estava sendo produzida na relação estabelecida com a produção de uma dada cultura escolar que foi se sedimentando ao

longo dos anos. Ao realizar esse agrupamento, os casos me estimularam uma escrita narrativa que pudesse resguardar na sua descrição a noção de prosseguimento das ações, de modo que possibilitassem o conhecimento de cada caso, na sua particularidade e na relação com outros casos, e, ainda, oferecessem uma leitura dos vários desdobramentos das situações cotidianas vivenciadas pelos diversos atores das escolas.

Assim, a análise da documentação que fundamentou e abalizou este trabalho e que pôs em evidência as maneiras diferenciadas de produção da escola se deu no diálogo com algumas noções, conceitos e categorias presentes na História. Nesse sentido, a recorrência aos autores que investiram no estudo das práticas culturais se fez oportuna. Contribuíram para a demarcação desse diálogo, dentre outros, Michel de Certeau, com os conceitos de estratégia e tática, Viñao Frago, Dominique Julia e Faria Filho, que têm discutido os conceitos de cultura escolar e escolarização.

Este trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos. Os dois primeiros analisam as maneiras diferenciadas de produção da escola, sob o ponto de vista das prescrições das práticas escolares, presentes nas reformas da instrução pública, salientadas nos discursos dos presidentes e secretários, nas leis e decretos que as implementaram e nos relatórios dos inspetores. Os três capítulos seguintes analisam as maneiras diferenciadas de produção da escola a partir da repercussão, dos conflitos, das invenções e reinvenções de novas práticas que ocorreram na escola e que foram produzidas pelas apropriações dos atores que vivenciaram o seu cotidiano. Essa forma de organização tem a ver com a maneira como a pesquisa foi sendo desenvolvida. Num primeiro momento, interessava-me saber quais as prescrições que foram postas a circular e impostas às escolas e quais foram aquelas submetidas ao controle dos inspetores como forma de atendimento às exigências das imposições. Num segundo, o desafio passou a ser o de entender os usos que os atores, que vivenciaram o cotidiano da escola, fizeram dos dispositivos que lhes foram impostos.

Foram essas as questões que me levaram ao investimento na pesquisa, com vista ao conhecimento das maneiras diferenciadas de produção da escola. Busquei, na relação entre normas e práticas, reconstituir as finalidades que regiam a escola e os usos diferenciados que os atores fizeram dos regulamentos, regimentos, programas de ensino, etc., nas várias relações de crise e de conflitos, entendendo ser nessa relação a melhor maneira de captar a produção da escola. Foi nessa perspectiva que o estudo em apreço tornou-se possível.

No capítulo I, abordo as maneiras diferenciadas de produção da escola, tomando as reformas do ensino ocorridas no período inicial da República, que precederam à criação dos grupos escolares, como referência para a analisar o processo de produção que se deu a partir do lugar daquele que detinha o poder de reformar e/ou de controlar a escola em Minas – Presidência do Estado, Secretaria do Interior e Inspeção do Ensino. Para isso, tomo as mensagens que os presidentes do Estado enviaram ano a ano ao Congresso Mineiro, os relatórios que os secretários e os inspetores produziram sobre a instrução primária, para a explicitação da trama que esteve implicada nesse processo de produção. Nesse sentido, compreendo o lugar dos reformadores como o lugar de produção das estratégias.

Esse capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, procuro inventariar e analisar as mensagens enviadas pelos presidentes ao Congresso Mineiro e as leis e decretos que promoveram as reformas, no período que vai desde o início da República até às vésperas da reforma que criou os grupos escolares (1891-1906), procurando entender as avaliações e os diagnósticos que fizeram sobre o estado de precariedade da instrução e as propostas que serviram como alternativas para a superação desse estado. Na segunda parte, tomo o relatório de Estevam de Oliveira como leitura obrigatória para o entendimento da reforma do ensino de 1906. Para ele, resolver o problema do ensino primário estaria no lançar os fundamentos da organização escolar, isto é, na fundação da escola e na formação do professorado.

No capítulo II, abordo a reinvenção da escola a partir da reforma que criou os grupos escolares sob dois aspectos: no primeiro, meu objetivo foi analisar a proposição da reforma quanto ao estabelecimento do programa de ensino, quanto à regulamentação da instrução e quanto ao regimento de funcionamento dos grupos escolares, escolas isoladas e escola normal. No segundo aspecto, procuro conhecer a repercussão e os desdobramentos decorrentes da implantação dos grupos escolares.

O programa de ensino proposto, antes mesmo de ser conhecido o Regulamento de funcionamento dos grupos escolares e escolas isoladas, indicou o novo modo de ser da escola. O fato de ter sido divulgado antecipadamente me levou à constatação de que a organização do saber a ser ensinado na escola e a orientação de como esse deveria ser ensinado foram as bases sobre as quais os grupos escolares foram criados. Como será visto, o programa trouxe a novidade da idéia de curso. Assim, o curso será entendido como uma divisão de alunos, mais ou menos homogeneamente, em classes distintas, com um(a) professor(a) ensinando cada uma delas, um programa de ensino que previa um conjunto de disciplinas com seus respectivos conteúdos, distribuídos por séries, até completar o universo de duração de quatro anos.

Na análise do Regulamento de Instrução Primária, ressaltai que a proposição da reforma foi resultante da observação que reunia as experiências que estavam acontecendo na Europa, nos Estados Unidos e, também, em São Paulo e no Rio de Janeiro. Destaque foi dado ao relatório do inspetor Estevam de Oliveira. Esse seu relatório teve tanta repercussão que serviu de reflexão para vários políticos e intelectuais, resultando na incorporação de várias das suas sugestões à reforma de 1906.

Já na análise do Regulamento Interno dos grupos escolares e escolas isoladas, priorizei a organização dos tempos escolares, dos espaços e da materialidade que compõem o cenário da escola, pensados no rigor da racionalização moderna.

A análise do regimento interno da escola normal da capital teve a sua importância por esclarecer que o objetivo do ensino normal foi preparar o professorado para o exercício do magistério, de acordo com o novo modelo de escola requerido pela reforma. O propósito da reforma incluía reformar, também, o professor. Portanto, ela não ficaria completa se não contemplasse a formação do professorado.

Na última parte desse capítulo, abordei a repercussão e os desdobramentos da reforma nas escolas mineiras. Ainda que eu tenha considerado que houve muita manifestação de contentamento quanto ao sucesso da reforma do ensino, considerei também que ela tinha alguns problemas, evidenciados nos dois anos após a sua implantação. Foram reclamadas várias modificações, decorrentes tanto das diversas realidades das escolas quanto das avaliações promovidas pelo Poder Público. Dentre elas, considerei o papel do inspetor, que deveria ser mais pedagógico e menos administrativo, a obrigatoriedade do ensino que ficou fora do Regulamento e o horário de funcionamento das aulas, que conflitava com o tempo das famílias.

No capítulo III, abordo as práticas escolares e a produção cotidiana dos grupos escolares no Estado de Minas Gerais. Meu objetivo foi evidenciar a escola que se produziu de dentro, isto é, nas práticas dos atores que vivenciaram o cotidiano dos grupos escolares. O capítulo está estruturado em duas partes, tendo, na primeira, a análise das leituras diferenciadas que os atores fizeram das prescrições normativas e, na segunda, a análise da relação entre o tempo prescritivo e o tempo vivido.

Para essa abordagem, tomei como ponto de referência a análise de dois casos, relacionados também a outros casos que ocorreram no cotidiano do terceiro grupo escolar da capital e do grupo escolar de Vila Nova de Lima, uma vez que a leitura, a análise e o cruzamento entre os casos permitiram-me perceber o quanto foram heterogêneas e significativas as práticas dos atores que produziram o cotidiano da escola.

No capítulo IV, onde contínuo a análise das práticas dos atores que vivenciaram o cotidiano dos grupos escolares, abordo as relações pedagógicas, especificamente, quanto à discussão sobre o método de ensino. Compreendo que é também no cotidiano que a escola se faz, se realiza como escola. Nesse sentido, não é bastante conhecer o método de ensino que será utilizado somente pela via da prescrição regulamentar, mas, sobretudo, nas relações que os atores travaram no dia-a-dia da escola. Por isso, busco compreender as relações pedagógicas vivenciadas pelos atores na escola, tomando como referência a análise do conflito que se deu entre o diretor e a professora do grupo escolar de Sete Lagoas sobre o uso do método no ensino de História.

No capítulo V, que encerra a análise das práticas dos atores que vivenciaram o cotidiano dos grupos escolares, busco entender a complexidade e a dinamicidade das relações implicadas nas diversas maneiras de organização interna dos grupos escolares. Para esse entendimento, tomei como referência os casos dos grupos escolares de Vila Platina e de Uberaba. As experiências dos atores que vivenciaram as práticas nesses grupos contribuíram, num primeiro momento, para o conhecimento da maneira como os problemas da frequência e da infrequência dos alunos foram tratados pelos atores da escola e, num segundo, para saber como o professorado se comportou diante dos desafios das práticas, principalmente quando a questão da sua competência estava sendo colocada em pauta.

Capítulo I

**MANEIRAS DIFERENCIADAS DE PRODUÇÃO DA ESCOLA:
as reformas da instrução pública mineira propostas pelos
presidentes, secretários e inspetores**

Em Minas, entre 1891 e 1918, podem ser selecionadas quatro grandes reformas¹ que ocorreram na escola primária: a reforma de 1892, sob a presidência de Afonso Penna; a de 1889, sob a presidência de Silviano Brandão; a de 1906, sob a presidência de João Pinheiro; e a de 1911, sob a presidência de Júlio Bueno Brandão². Todas essas quatro reformas se deram, não sem intenção, no primeiro mandato de cada presidente.

Tais reformas foram produzidas a partir da argumentação de que sua implementação contribuiria para a melhoria do estado de degradação em que se encontrava o ensino em Minas. Reformar o ensino poderia, para uns, e entre eles os presidentes, ser sinônimo de melhoria da educação e do ensino. Para outros, isso poderia estar bastante claro, mas não para todos, principalmente para os atores que vivenciavam o cotidiano da escola. Por isso, vale esclarecer não apenas aquilo que está em tal discurso, mas também no entredito e, sobretudo, no interdito – discurso interditado –, fazendo emergir, nesse caso, o que “o discurso supõe conhecido sem o dizer” (CHARTIER, 2000, p. 158).

Considerando a recorrência às reformas do ensino como um caminho ao entendimento da produção da escola, é necessária a indicação da maneira como essa recorrência se deu. Para isso, tomo como referência a noção de cultura escolar que vem sendo utilizada por vários autores, para a análise das reformas educacionais.³

Esses autores não são, de um lado, consensuais quanto à aplicação da noção de cultura escolar ao estudo das reformas, mas se aproximam, de outro, da concepção de cultura escolar,

¹ Neste capítulo, serão analisadas as reformas que precederam a criação dos grupos escolares em 1906.

² Lei n° 41, de 3 de agosto de 1892, regulamentada pelo Decreto n° 655, de 17 de outubro de 1893; Lei n° 221, de 14 de setembro de 1889, regulamentada pelo Decreto n° 1.348, de 8 de janeiro de 1900; e Lei n° 439, de 28 de setembro de 1906, regulamentada pelos Decretos n° 1.947, n° 1.960 e n° 1.969; Lei n° 533, de 24 de setembro de 1910, regulamentada pelo Decreto n° 3.191, de 9 de junho de 1911.

Outras modificações ocorreram no ensino nesse período, sendo contempladas em leis e decretos, mas apenas provocando “pequenas” alterações, como a mudança do horário de início e término das aulas.

³ Viñao Frago (2001), Escolano (2000), Vidal (2004), Pedró e Puig (1998).

empreendidas por Dominique Julia e Viñao Frago, os quais vêm se constituindo como referência para o campo dos estudos sobre a História da Educação.

As contribuições de Viñao Frago e Dominique Julia à compreensão da definição de cultura escolar têm sido recorrentes, pela possibilidade de deslocamento do olhar que até então somente se fixava, ou somente enfatizava, os processos escolares externos à escola para um olhar mais interno dessa realidade. É nessa tessitura do dia-a-dia da escola que os fins do ensino e da aprendizagem se deram. É ainda nesse lugar de produção de culturas que se produziram as materialidades relacionadas aos processos de escolarização, mas, sobretudo, as sensibilidades. Para esse espaço, convergiram culturas diversas, advindas de lugares e momentos também diversos, trazendo implícitas em cada ator que esteve envolvido nessa trama a sua própria história de vida, a história do seu grupo de pertencimento e as representações que marcaram cada uma dessas histórias.

Assim, a cultura escolar se apresenta como uma categoria de análise que aborda a realidade escolar em, pelo menos, três aspectos inter-relacionados: um que se pode ver na prática dos atores que vivenciam o cotidiano da escola, produzindo o seu dia-a-dia; outro que se refere aos saberes que circulam tanto dentro como fora do espaço da escola, produzidos a partir das invenções, quer sejam de pessoas individualmente – Froebel, Decroly, Montessori –, quer sejam de instituições ou grupos organizados – Escola Nova; e, por último, o que se associa às práticas político-institucionais produzidas nos sistemas educativos, como aqueles que se debruçaram na elaboração das reformas para as escolas.⁴

A noção de cultura escolar, assim, contribui para o entendimento da relação entre as reformas do ensino propostas pelos governantes do Estado de Minas e as práticas escolares que se deram no cotidiano da escola primária. Pensar a cultura escolar como já referenciado por Viñao Frago (2001, p. 29), que a entende como constituída *por un conjunto de teorías, ideas,*

⁴ O primeiro aspecto será contemplado em capítulo mais adiante. O segundo e o terceiro aspecto serão tratados neste e no próximo capítulo.

principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas – formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos – sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas, é pensar a cultura escolar como algo que permanece e dura no tempo histórico, um vez que as sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 29). Contudo, é válida a observação de Vidal (2004, p. 16) de que as alterações que ocorreram nas práticas não resultaram necessariamente das reformas”, mas que “os fazeres escolares também não saem ilesos dos câmbios impostos pelos dispositivos reformistas”. Dessa forma, entendo que, no estabelecimento de uma ou de outra reforma, algumas práticas são modificadas, outras não, e há ainda aquelas que são apenas arranhadas. Nesses termos, valho-me das observações de Anne-Marie Chartier (2000, p. 166), para quem

toda a possibilidade de inovação pedagógica exige, assim, que sejam elucidadas e trabalhadas as determinações fortes da ação. Inversamente, encontrar-se-á o que retoma com frescor renovado a análise sobre o começo de inovações pedagógicas que foram ou rejeitadas, digeridas e pervertidas pela instituição escolar, ou, ao contrário, integradas nas suas formas variáveis, orgânicas ou marginais, institucionais ou militantes.

Partindo da necessidade de superar o emprego polissêmico que o termo reforma traz consigo, busco a definição dada por Viñao Frago (2001, p. 26), a partir de Francesc Pedrós e Irene Puig (1998), designando reforma como

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

Valho-me dessa designação de reforma, porque ela contém uma proposição de mudança das políticas educacionais que se constitui em projeções realizadas com vista a modificar e/ou melhorar o quadro das práticas, mediante leis e decretos, que se articulam com os ideais

políticos predominantes para a organização dos tempos e espaços escolares, dos saberes a ensinar, dos métodos e das avaliações que devem ser aplicados, etc.

Neste primeiro capítulo procuro abordar as maneiras diferenciadas de produção da escola, a partir das reformas do ensino que ocorreram no período inicial da República, analisando o processo de produção da escola, a partir do lugar daquele que detinha o poder de reformar e/ou de controlar tal processo. Para isso, recorro aos discursos do poder governamental, responsável pela elaboração das reformas por meio de leis e decretos.

1.1 Simplificação e uniformização do ensino

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

Essa perspectiva de reinvenção da escola por meio das políticas educacionais, na década final do século XIX e no início do século XX, evidencia a contribuição que ela poderia dar ao projeto de homogeneização social, pelo menos na intenção de seus construtores. A esse respeito, tomando a defesa da criação dos grupos escolares como referência, Faria Filho (2000, p. 31) assim se expressou:

A criação dos grupos escolares era defendida não apenas para ‘organizar’ o ensino, mas, principalmente, como forma de ‘reinventar’ a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade (e dos sujeitos sociais), pretendidos pelas elites mineiras. Reinventar a escola significa, dentre outras coisas, organizar o ensino, suas metodologias e conteúdos; formar, controlar e fiscalizar a professora; adequar espaços e tempos ao ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade.

As mensagens que os presidentes do Estado enviaram ano a ano ao Congresso mineiro e os relatórios que os secretários e os inspetores produziram sobre a instrução primária contribuem para a explicitação da trama que esteve implicada no processo de produção da escola, a partir de um lugar, especificamente do lugar daquele que detinha o poder de reformar e/ou de controlar tal processo produtivo. E que lugar era esse? Os presidentes, ao enviar suas

mensagens, o faziam atendendo a, pelo menos, duas perspectivas. Uma informativa, para prestar contas das ações do governo no transcurso do ano administrativo que se findou, e outra político-administrativa, para mostrar aos legisladores as demandas postas pelo governo, uma vez que era da competência do Congresso a votação dos projetos encaminhados pelo Executivo. O lugar,⁵ portanto, a que estou me referindo é o daquele que, de um lado, exerce o poder de executar as ações de criar, reformar, executar e, de outro, daquele que precisa negociar para ver os seus projetos aprovados.

Ademais, esse lugar é, como disse Certeau (1994, p. 99), “susceptível de ser circunscrito como algo próprio a ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos e ameaças”. Um lugar de produção das estratégias que visava impor o querer e o fazer. Circunscreve-se num próprio, que *é a vitória sobre o tempo, o lugar do querer e do poder*. Se há, num primeiro momento, uma relação de negociação entre o Executivo e o Legislativo, em que aquele se organiza para lidar com este, não será essa a mesma relação estabelecida entre o Executivo e as escolas, pois essas últimas, diferente do primeiro, lidarão no plano tático, isto é no lugar do outro.

Assim, os discursos de tais mensagens tratam de questões diversas da realidade do Estado. Os presidentes, secretários e inspetores foram unânimes na utilização de uma retórica cujo objetivo visava fundar uma nova realidade social, política e econômica, por meio do convencimento e de argumentos que iam desde a avaliação negativa, da situação precária na qual se encontrava a realidade mineira, às proposições salvadoras, que tirariam o Estado da calamidade em que se encontrava. Nesse caso, a educação adquiria papel de proeminência, mesmo não tendo no seu funcionamento a regularidade desejada. Nas pautas das mensagens, a escola e o ensino foram tratados como alternativas para a superação das crises nas quais se

⁵ A especificação do lugar que se quer retratar diz respeito à opção de uma escala de observação que contribui com a redução e a localização daquilo que se quer ver. Nesse sentido, como observa Lepetit (1998, p. 94), “a adoção de uma escala é antes de mais nada a escolha de um ponto de vista de conhecimento”.

encontrava o Estado, com vista ao encaminhamento da superação dessas crises e da prosperidade de Minas Gerais.

Destarte, as referências às políticas para a instrução pública, desde os tempos iniciais da República, não aconteceram em si mesmas ou de acordo com um interesse específico da melhoria da condição do ensino, mas acompanhadas de outros interesses relacionados ao objetivo maior, que era o de atendimento ao projeto de homogeneização cultural e político da sociedade mineira. Essa afirmação encontra eco nas palavras de Faria Filho (2000, p. 27) de que os políticos e as autoridades republicanas estavam “interessados em incorporar o ‘povo’ à nação e, no mesmo movimento, ao mercado de trabalho capitalista na forma como ele vinha se organizando em Minas Gerais naquele momento”.

De fato, são muito presentes nas mensagens e nos relatórios a avaliação e o diagnóstico do estado de precariedade da instrução primária. Como forma de superação desse estado, os governantes faziam uso de iniciativas que visavam superar essa situação. Mas o que ocorreu, pelo menos na leitura que as mensagens ofereceram, é que tais iniciativas foram sempre modificadas, e com bastante frequência, e isso ocorria quase sempre na mudança de um governo para o outro, com a criação de novas leis e novos decretos que viriam a ser os expedientes utilizados para fazer frente à realidade diagnosticada. Ainda que pertinentes os muitos diagnósticos feitos sobre o estado da instrução e as várias propostas implementadas para a sua superação, pouca melhoria parece ter acontecido, pelo menos até a criação dos grupos escolares.⁶ Isso pode ser constatado nas várias mensagens e relatórios que

⁶ As mensagens dos presidentes avaliavam e diagnosticavam as condições da instrução pública no Estado. O que parece ser a intenção do Executivo era não somente informar o Congresso, mas usar o diagnóstico para obter dele respostas mais positivas aos encaminhamentos dos projetos. As mensagens variavam com avaliações positivas e negativas com relação ao ensino. O que se observa é que os argumentos, quando precediam ao encaminhamento de um projeto de reforma, eram de uma avaliação do estado calamitoso do ensino e, quando, aconteciam após a implementação de determinada reforma, era de positividade, quanto à sua eficácia. Vê-se nessa postura uma certa contradição, pois ao analisar a relação entre as reformas e a situação das escolas não se percebe alguma modificação substancial decorrente das modificações propostas. O que se lê nas várias mensagens, ao longo de 30 anos, considerando a última década do século XIX e a primeira do século XX, com relação ao estado da instrução, é que as modificações no ensino e na escola não ocorreram satisfatoriamente, como desejava o governo, com a introdução das reformas.

antecederam a criação dos grupos escolares, em 1906, que, por repetidas vezes, anunciavam os mesmos problemas, tais como baixa frequência dos alunos, professores mal preparados, ausência de casas escolares, falta de material pedagógico, uma inspeção do ensino ineficiente, etc.

Quatro anos depois da abolição da escravatura e três anos depois da proclamação da República, o governo mineiro se propôs a reformar a instrução pública. Affonso Penna, presidente do Estado, recebeu como herança para o seu governo o desafio de produzir uma governabilidade que pudesse renovar a sociedade mineira, esforçando-se em equacionar, pelo menos, duas grandes questões: a substituição da mão-de-obra escrava e a criação de condições para emplacar a República nascente. Essas duas questões, em muitos casos, apareciam como uma apenas, conforme apontado por Faria Filho (1990, p. 80): “Formar o cidadão para a República significou formar o trabalhador para o trabalho assalariado”. E, dessa forma, incluiu-se outra herança: a de não se ter considerado ainda, naquele momento, “satisfatório o estado da instrução pública”⁷.

Aludindo ao problema do trabalho livre nas plagas mineiras, o presidente do Estado, Eduardo Ernesto da Gama Cerqueira, em mensagem enviada ao Congresso em 1892, poucos dias antes de passar o cargo para o seu sucessor, Affonso Pena, levantou as questões relativas à desorganização da atividade produtiva no campo, em decorrência da conseqüente abolição da escravatura e da dificuldade do Estado em desenvolver a reposição dessa mão-de-obra para a do trabalho livre, principalmente pela via da imigração, como já estava acontecendo em outras regiões do País, por exemplo, em São Paulo. Dessa forma, informa o Congresso:

Não vos passam despercebidas, eu sei, as condições precárias de nossa existência econômica comprometida entre a desorganização do trabalho, conseqüência necessária da lei humanitária de 13 de maio e o despovoamento de nosso vasto território; mas não é bastante conhecê-las, é essencial remediá-las; e tanto mais quanto, desaparecidos ou aniquilados elementos antigos e certos, que a mantinham e avigoravam, só a decadência virá substituir a prosperidade de outrora, se perdurar a falta verificada do sucesso com que (e deve de estar na memória de todos) se

⁷ Relatório apresentado pelo inspetor-geral da Instrução Pública, Dr. Cláudio Alaôr de Lima. *In*: MENSAGEM do 1º vice-presidente da província, Dr. Barão de Camargos, enviada à Assembléia Legislativa.

mantinha ainda ontem o esforço dos mais ousados ou se tentava soerguer o desânimo dos mais tímidos.

Assim, se outros Estados há, cujas portas bem cedo ainda se abriam às correntes imigratórias, que hoje lhes arroteiam o solo, não foi por certo mais avisado o nosso, mantendo-se no estreito círculo de tentativas raras e isoladas, que maiores dificuldades lhe tenham deixado.

Além disso, era natural que, ao lado da preferência, que concentrava, por exemplo, no Estado de São Paulo as populações imigrantes que o êxodo europeu lançava sobre nossas plagas, de mais atraídas pela benignidade de climas similares aos que perdiam, dentro do nosso Estado outras imigrações se estabelecessem também, despovoando as regiões de produção modesta em favor daquelas, onde a nossa lavoura principal permitia todos os incentivos do salário.⁸

Evidencia-se na afirmação do presidente do Estado o interesse em resolver o problema da mão-de-obra, mas fica também a descoberto o conflito entre uma opção pela resolução desse problema pela via do processo imigratório e o aproveitamento do trabalhador nacional, inclusive os ex-escravos. Quanto ao primeiro caso, Lanna (1988) ajuda na sua compreensão, levantando as questões relacionadas à opção política mineira de imigração que, na sua visão, não se deu senão sem muita polêmica ou resistência por parte de uma significativa parcela dos agricultores, principalmente daquela que tinha participação efetiva nas decisões políticas. Dadas as muitas dificuldades enfrentadas para implementar a política imigrantista, “a solução de braços para a lavoura [...] passou por outro caminho que o não estabelecimento de um fluxo imigratório”, segundo sua afirmação (LANNA, 1988, p. 81). Sendo assim, outros caminhos foram trilhados.

Ainda a respeito do desinteresse pela introdução do trabalhador estrangeiro no processo produtivo, destacam-se duas desconfianças: a primeira, refere-se ao fato de Minas Gerais não se colocar à disposição, na disputa com São Paulo, para o estabelecimento da imigração, com receio da concorrência, uma vez que esse processo já estava consolidado em São Paulo e tinha especificidades que não agradavam, em muitos casos, aos interesses dos agricultores mineiros, como ter que investir recursos para a permanência do imigrante. Como em São

⁸ Mensagem do presidente Eduardo Ernesto da Gama Cerqueira, em 1892.

Paulo os contratos eram mais atraentes, vários grupos de imigrantes que vieram para Minas evadiram-se para lá, em busca de melhores condições que aquelas oferecidas aqui.

Quanto à segunda desconfiança, que estava no interesse em afirmar o mercado de trabalho livre a partir do aproveitamento da mão-de-obra disponível, pareceu ser, para Lanna (1988), o caminho escolhido, por não exigir por parte dos políticos mineiros o empreendimento de grandes recursos financeiros. Assim sendo, a opção seria a busca de uma solução local para organização do processo produtivo, reaproveitando, nesse caso, o trabalhador nacional, o mineiro, em particular. Assim, as políticas adotadas tiveram o seguinte encaminhamento:

A preocupação com elaboração de leis eficazes de locação de serviços por parte dos cafeicultores mineiros vem no sentido de criação de instrumentos capazes de coagir ao trabalho aqueles que seriam aproveitados nas lides agrícolas com o fim da escravidão. (LANNA, 1988, p. 84)

Tudo parece indicar que o problema relacionado à mão-de-obra nacional era o da representação que se tinha desse trabalhador, por ser ele considerado ocioso, vadio e herdeiro de uma tradição do trabalho escravo. Por isso, a demanda fundamental era a de prepará-lo para a atividade do trabalho livre e assalariado, além de corrigi-lo dos males do ócio e da vagabundagem.

Relacionado ao problema da reposição do trabalho escravo estava o interesse pela consolidação da República nascente, uma vez que essa opção, que se deu a partir de uma política de imposição, não contava com a participação do povo na sua constituição. Nunes (2000, p. 375) contribui com essa afirmação ao comentar o reflexo da proclamação da República na cidade do Rio de Janeiro:

Sua proclamação, num momento em que a monarquia havia atingido alto grau de popularidade entre os marginalizados devido à abolição da escravidão e, sobretudo, à perseguição que o novo regime instaurou aos capoeiras e anarquistas, explica, mesmo que parcialmente, a exclusão do envolvimento popular no governo republicano e o divórcio entre a República, a cidade e a cidadania.

A substituição da mão de obra-de-obra escrava pela livre e tornar a República viável constituíam, de fato, os dois maiores desafios dos governantes mineiros. Ambos incluíam a

demanda de formar o povo, assim como argumentou Faria Filho (1990, p. 86): “a República nascia, assim, sob o signo da necessidade de transformar o trabalhador ‘vadio’ mineiro em mão-de-obra confiável [...] de instituir a República como aquela entidade instauradora das liberdades democráticas”.

A mensagem proferida por Affonso Penna em 1893⁹, no primeiro ano de seu mandato, contém, pelo menos indiciariamente, as preocupações com relação às duas questões mencionadas: a da República e a do trabalho livre. O início da mensagem já contém uma chamada de atenção para momento atual do Brasil, e de Minas em particular, em virtude de estar sendo vivida a transição de uma organização política monárquica para uma republicana, conforme pronunciou:

Atravessando o nosso país uma época anormal, em que sentiu-se os abalos e efeitos de uma profunda transformação política, qual operada pela revolução de 15 de novembro de 1889, compreendem-se as dificuldades com que tem de lutar o governo para encaminhar os serviços e adaptar as molas da administração ao novo organismo político.

Tendo em vista esse novo momento, quando tudo está por fazer, e, ainda, ressentindo-se da ausência da experiência, conforme salientou, o governo, para ele, necessitava de “serenidade de ânimo e largueza de vista no modo de encarar as questões, a fim de evitar confusões e atritos”. Referiu-se, nesse caso, à necessidade da produção de reformas para se alcançar o que se pretendia. Comentou que, nas primeiras iniciativas do seu governo, a preocupação primeira foi a de dar governabilidade à Administração cuidando da organização dos serviços públicos. Nesse caso, incluiu-se a instrução primária que recebeu pela Lei nº 41, de 3 de agosto, 1892 e pelo Decreto nº 655, de outubro de 1893, a organização republicana reclamada naquele momento.

Naquele contexto de uma nova política para a sociedade, qual a representação atribuída à educação primária, no texto da lei da reforma? Procurando responder a essa questão, faço

⁹ Mensagem proferida pelo presidente Affonso Pena ao Congresso, em 1893.

coro a uma afirmação feita por Nunes (2000, p. 374), ao referir-se à importância da escola na constituição do Estado republicano: “Por baixo e por dentro das modificações produzidas na organização escolar, o que estava em jogo era uma reforma do espírito público”

A produção de uma reforma da instrução que viria a atender a essas demandas da sociedade aliou-se também às próprias condições da escola e do ensino primário. A leitura que se fazia dessa realidade era a de:

- a) frequência reduzida, em relação à população em idade escolar;
- b) número pequeno de alunos anualmente considerado aprovado;
- c) melhor frequência somente nas escolas em que os professores eram mais zelosos no cumprimento dos seus deveres;
- d) inspeção ineficaz;
- e) professorado sem estímulo;
- f) ensino pouco prático.

Assim, a partir da leitura da realidade do Estado e, bem assim, da escola existente, o governo propôs a reforma da instrução, que abarcava: o ensino primário, o ensino secundário e o ensino profissional.

Como forma de atender ao que era reclamado pelo setor agrícola sobre a falta de estabilidade do trabalhador do campo, alternativas foram pensadas: pela via coercitiva, reprimindo a ociosidade e a vagabundagem, como as medidas repressivas, que iam desde a vigilância policial até a ampliação de construções de cadeias; e, como forma de fixação do trabalhador no campo, concedendo-lhe vantagens para que não se deslocasse para outras regiões, por exemplo, para as grandes cidades. Uma dessas vantagens foi contemplada na lei da reforma com a oferta de formação profissional para esse trabalhador, mediante ensino agrícola, zootécnico e agrimensura. Da mesma maneira, a formação do trabalhador urbano foi pensada, mediante a oferta do curso profissional comercial.

Para o governo, o ensino agrícola e o profissional – considerados como empresas (indústrias) – seriam merecedores de atenção especial. Por isso, considerava que a difusão dessas modalidades viria atender ao que o momento reclamava e possibilitaria ao Estado uma antecipação do seu processo de crescimento. Dessa maneira, assim se expressou: “Talhado pela sua situação geográfica e pelos recursos naturais de que dispõe para um brilhante papel, entre os países industriais, o Estado de Minas deve cuidar de lançar as bases da sua futura grandeza, preparando obreiros e artistas para as suas indústrias”¹⁰.

Com o mesmo caráter de ensino profissional, o governo também promoveu a reforma do ensino normal, tendo em vista formar o profissional que viria atuar no ensino primário, conforme o art. 158 da Lei n° 41:

A escola normal, sob a forma de externato misto, é um estabelecimento de ensino profissional, destinado a dar aos candidatos à carreira do magistério primário a educação intelectual, moral e prática necessária e suficiente para o bom empenho dos deveres de professor, regenerando progressivamente a escola pública de instrução primária.

A reforma do ensino normal trouxe consigo uma grande expectativa, principalmente por parte do governo, pelo fato de esta proposta estar ligada à remodelação do ensino primário, uma vez que a proposição de formar o professor era fundamental para a reforma. Segundo o governo, com a ampliação do programa de ensino nas escolas primárias, maior seria a exigência da habilitação do professorado. Por isso, elevar o nível do professorado era o seu maior interesse, conforme aludiu:

É minha opinião que a principal medida para levantar o nível do ensino primário entre nós é o emprego de maior escrupulo na escolha do pessoal docente, banindo-se de vez o hábito antigo de patronato, que tantos males tem causado aos créditos da administração. Nasce desse vício administrativo a crença de que todos são aptos para tudo, desde que disponha de boa proteção, por outro lado é preciso dar ao professor garantia de que não será removido ou punido, segundo os caprichos de quem quer que seja nas localidades. O professor só deve recear ou esperar dos seus próprios atos e não ficar dependente dos vai-e-vem da política.¹¹

¹⁰ Mensagem do presidente Affonso Pena ao Congresso mineiro, em 1893.

¹¹ Mensagem do presidente Affonso Pena ao Congresso, em 1893.

Quanto ao ensino primário, a reforma de 1892 contemplou um universo de medidas significativas, com vista a fazer frente ao mau estado no qual se encontrava aquela modalidade de ensino e reforçar a importância que estava sendo dada à formação das novas gerações. Além da preocupação com a formação do professorado e da expansão do programa de ensino, outras também se destacaram: a organização de tempos e espaços, a materialidade da escola e o acesso ao ensino.

A reforma, por conseguinte, ofereceu uma pauta de estratégias de implementação de um modelo escolar por parte do Poder Público, privilegiando os vários aspectos relacionados ao espaço e ao tempo, às disciplinas escolares, aos atores, à materialidade e ao acesso à escolarização.

Nesse sentido, buscando entender a reforma como uma alteração fundamental da política de governo, uma pergunta se fez necessária: O que ocorreu nos dez anos que se seguiram à reforma proposta por Affonso Penna, nos termos de continuidade e descontinuidade, fracasso e sucesso das propostas de reforma?

De 1895 a 1898, estando o Estado sob a presidência de Chrispim Jacques Bias Fortes, não foram alvissareiros os diagnósticos feitos sobre a instrução primária. Os reclames feitos anteriormente ainda continuavam a persistir, não sendo resolvidos os problemas que a reforma de 1892 havia proposto solucionar.

Em 1895, dois anos depois da projeção de construção de casas escolares e da promessa de suprir as escolas de material apropriado, o presidente atual se manifestou à semelhança do seu antecessor, afirmando:

As escolas primárias do Estado ressentem-se da falta de material apropriado ao ensino.

Essas escolas funcionam em geral em prédios que nenhum conforto ou condição higiênica oferecem. Seria de grande proveito a decretação de verba razoável para a construção gradual de edifícios adequados nas diversas localidades, onde possam elas instalar-se convenientemente.¹²

¹² Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro pelo presidente do Estado Dr Chrispim Jacques Bias Fortes, em 1895.

Sobre o professorado que estava em exercício e sobre o ingresso na carreira do magistério, afirmou que o problema deixado pela reforma de 1892 dificultava o bom desempenho do profissional na lida escolar, pois a herança que a reforma deixou – o professor provisório e um conjunto muito amplo de matérias para ser lecionadas – não dava margem para o desenvolvimento prático da instrução primária como se desejava.

O professor provisório, que em princípio fora previsto como uma alternativa para o preenchimento das cadeiras vagas, acabou tornando-se permanente, pois não havia, por um lado, professores habilitados suficientemente para o provimento definitivo e, por outro, era mais econômico para o governo nomear provisórios que convocar concurso público. Nesse caso, era grande o número de cadeiras que se achavam preenchidas por professores provisórios o que consistia, também, num grande problema na visão do presidente.

Segundo o presidente, também não era menor o problema da competência do professorado em relação ao cumprimento do programa. Como visto, a reforma ampliou e diversificou o programa de ensino, dividindo-o pelas diversas escolas urbanas, distritais e rurais, e aumentou o número de matérias. Nesse sentido se pronunciou Bias Fortes:

talvez pela amplitude do programa de ensino criado pela Lei 41 para as escolas primárias, vão estas muitas vezes a concurso e não aparecem concorrentes que se oponham ao seu provimento, sendo necessário que o governo use constantemente da faculdade que tem de nomear professores provisórios para não deixar essas cadeiras indefinidamente vagas.

O programa desenvolvido pela Lei 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.¹³

Na mensagem pronunciada em 1896 sobre a situação do professorado, o presidente Bias Fortes¹⁴ repetiu a mesma situação:

¹³ Mensagem dirigida ao Congresso mineiro pelo presidente do Estado, Dr. Chrispim Jacques Bias Fortes, em 1895.

¹⁴ Mensagem dirigida ao Congresso mineiro pelo presidente do Estado, Dr. Chrispim Jacques Bias Fortes, em 1896.

acham-se providas quase todas as cadeiras de instrução primária. Grande número delas é regida por professores provisórios, nomeados em falta de normalistas ou de professores em concurso.

Infelizmente nem sempre têm esses professores provisórios as habilitações precisas para o magistério.

Não tendo a administração do Estado um critério ou base segura para avaliar as habilitações deles (professores provisórios) senão depois de nomeados, não tem meios para impedir que sejam feitas algumas vezes nomeações para esses cargos de indivíduos mal preparados para o mister a que se propõem.

Seria talvez conveniente que o Congresso diminuísse a exigência do programa de instrução primária contido na Lei 41, por demais desenvolvido e tornasse dependentes de alguma prova de habilitação as nomeações de professores.

E, em 1897,¹⁵ o presidente reafirmou a mesma situação dos professores, acrescentando outras questões, como a ausência de prédios próprios e de material escolar:

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

A avaliação que se fez, até então, das modificações introduzidas pela reforma de 1892 pareceu indicar que o modelo de cultura que se intentou produzir não se apresentou na progressão esperada. O que se evidencia é uma ausência de continuidade da política para a instrução primária entre um governo e outro. O que para um governo era prioridade, como construir casas escolares, não o era, necessariamente, para o outro que lhe sucedia. Uns enfatizaram as construções e os materiais escolares, outros a formação do professorado e outros, ainda, a fiscalização do ensino. Mesmo assim, são notórias as várias modificações propostas pelos regulamentos da instrução, sem necessariamente vinculá-las a um interesse de continuidade.

Em vista disso, eis algumas modificações propostas pelo presidente Bias Fortes à Lei nº 41, em 1897. Quanto à organização dos tempos escolares, propôs a revogação do art. 83 da Lei nº

¹⁵ Mensagem dirigida ao Congresso mineiro pelo presidente do Estado Dr. Chrispim Jacques Bias Fortes, em 1897.

41 e do art. 51 do Regulamento nº 655, que dispunha sobre o funcionamento das escolas em duas seções: a primeira, das 8h30 às 11 horas da manhã; a segunda, da 1 hora às 3h30 da tarde.

Quanto à situação da organização das matérias de ensino, distribuídas separadamente entre as escolas urbanas, distritais e rurais, deveria ser feita uma nova reorganização, por considerar inexecutável sua aplicação. Para o presidente, o que estava sendo proposto ficava muito aquém das possibilidades de o professorado cumprir, principalmente por se tratar de professores provisórios, sem a devida competência para tal. Para ele, "ficou assaz demonstrada pela experiência de três anos", por isso defendia

a revogação do excessivo programa estabelecido na citada Lei 41 e no decreto n. 814, de 15 de março de 1895, tanto para o curso do ensino primário como para o concurso de provimento das cadeiras de instrução primária, a fim de que, tornada mais acessível a obtenção desses lugares, desapareça a anomalia dos professores provisórios, de todo o ponto desconvenientes aos interesses da instrução e que devem desaparecer.¹⁶

Com a Lei nº 221, de 1897, o ensino das matérias ficou comum a todas as escolas – urbanas, distritais e rurais –, conforme disposto no seu art. 10:

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, juros simples, de desconto e de companhia, sistema métrico, noções de geografia e de história do Brasil, particularizadas quanto ao Estado de Minas.

Lições de Cousas, educação cívica, moral e física; cânticos escolares e leitura da Constituição Federal e do Estado

Quanto à organização do espaço, pouco se tinha feito e, especificamente, com relação à construção dos prédios nenhuma providência havia sido tomada. Somente alguns encaminhamentos, para remediar o problema, foram expedidos, dentre eles a autorização para que algumas escolas, com alunos do mesmo sexo, pudessem funcionar no mesmo prédio. E, nesse caso, as escolas teriam um regimento interno de funcionamento que seria determinado

¹⁶ Mensagem dirigida ao Congresso mineiro pelo presidente do Estado Dr. Chrispim Jacques Bias Fortes, em 1897.

pelo Conselho Superior. Outro encaminhamento refere-se à autorização que o Executivo recebeu do Congresso para organizar os grupos escolares no edifício escolar da nova capital. Esses encaminhamentos foram contemplados pela Lei nº 221, de 1897.

Em 1898, no último ano do mandato do presidente Bias Fortes, a sua mensagem dirigida ao Congresso Mineiro repetia os mesmos problemas já levantados em anos anteriores e acrescentava, ainda, algumas considerações relacionadas às modificações introduzidas com a Lei nº 221.

Dentre outras questões, nessa mensagem¹⁷ ele exigia do Congresso Mineiro a dotação 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”, o que resultou apenas em um veemente discurso. O trecho abaixo, referente à instrução, é longo, contudo permite dar um diagnóstico da instrução primária, a partir da impressão do presidente:

Tornar-se preciso, para complemento dessas medidas, que doteis o Poder Executivo de recursos para a construção de casas onde funcionem as escolas de instrução primária e para a aquisição do material preciso para melhor difusão do ensino, de acordo com os modernos preceitos pedagógicos.

Em muitas localidades, principalmente nas cidades, não existem edifícios para as necessidades da instrução e em muitas outras os destinados para esse fim são de todo imprestáveis, que tenham em vista a higiene e a pedagogia, quer as comodidades do professor.

Em geral mal remunerada, tem ainda o professor primário, em muitas localidades do Estado, o encargo de pagar o aluguel de casa onde funcione a escola que rege, e a casa nessas condições adquiridas é quase sempre má. Mesmo os edifícios pertencentes ao Estado, existentes em diversas localidades e destinados às escolas públicas, não satisfazem as condições exigidas pela pedagogia moderna e muitos deles precisam de concertos radicais para sua conservação.

Com os escassos recursos que têm sido votados nos orçamentos de anos anteriores, para aquisição de mobília e material escolar para as escolas primárias do Estado, quase todas as cadeiras existentes nas cidades tem sido dotadas com este melhoramento na proporção da verba orçamentária.

É indispensável habilitardes o Governo com os preciosos meios para aquisição de mobília e material escolar para todas as escolas primárias.

¹⁷ Mensagem dirigida ao Congresso mineiro pelo presidente do Estado Dr. Chrispim Jacques Bias Fortes, em 1898.

Estas são hoje em número de 2.120, não se contando as criadas e mantidas pelas Câmaras Municipais, Conselhos Distritais e associações particulares e, é forçoso dizer que os sacrifícios feitos pelo legislador e pelos demais poderes públicos do Estado em prol da instrução primária não tem sido compensados na proporção que era para desejar-se, em parte por falta de recursos com que o professor possa mais facilmente ministrar o ensino a seus alunos, e em parte pela má distribuição de cadeiras em localidades onde a população escolar é diminuta, com prejuízos de outras, onde essa população é avultada.

Penso que, em vez de ser criado maior número de escolas de instrução primária, seria medida de utilidade fazer o legislador melhor distribuição das atualmente existentes, remunerar melhor o professor e ministrar-lhe material técnico para maior facilidade na divulgação do ensino.

De fato, a fala do presidente demonstra o seu conhecimento da realidade escolar e a ciência daquilo que precisava ser feito para melhorar o estado da instrução. Entretanto, o que não fica evidente é o motivo pelo qual as medidas propostas não se constituíram em ações concretas de melhoria das condições do ensino e das escolas.

Em 1899, Francisco Silviano de Almeida Brandão,¹⁸ então na presidência do Estado, fez um novo diagnóstico da situação da instrução primária, apontando também as possíveis causas da sua degradação:

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. Entretanto, força é confessar que, tanto o Congresso como as administrações do Estado, têm sido solícitos em atender as necessidades do ensino público, em seus diversos graus, 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 forem criadas pelas municipalidades, seja finalmente destinando a esse importantíssimo ramo do serviço público larga verba orçamentária, que por si só absorve mais da quinta parte da receita ordinária.

Além do conhecimento das condições do ensino, o presidente também explicitou o esforço do Legislativo e do Executivo em atender às necessidades do ensino público, votando leis, criando mais escolas primárias, ampliando o número de escolas normais e destinando verbas

¹⁸ Mensagem dirigida ao Congresso mineiro pelo presidente do Estado, Francisco Silviano de Almeida Brandão, em 1899.

orçamentárias. Mesmo reconhecendo todo esse esforço da Administração Pública para atender à demanda da instrução primária, o presidente Silviano Brandão¹⁹ foi contundente em afirmar:

O ensino primário acha-se em completa decadência no Estado: - esta é a verdade que tanto nos contrista.

Verifica-se que, de um lado as escolas primárias em geral funcionam em prédios que não são próprios, acanhados, sem as necessárias condições higiênicas, desprovidas quase 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 exigirem provas de habilitação, gozam entretanto de favores e regalias idênticos aos seus, ficam sem estímulos, revelam pouca dedicação e pouco amor a sua profissão, em geral mal cumprem os seus deveres, e não poucos dividem ainda o seu tempo e atividades com misteres alheios ao magistério e até incompatíveis com as funções pedagógicas, com manifesto detrimento do ensino.

Acrescentou ainda, em forma de lamento, que “uma das tristes conseqüências que decorre desse estado de coisas é a falta de freqüência que se nota nas escolas”.²⁰ Esse problema ocorria pela falta de habilitação do professorado e pelo não-cumprimento, por parte dos pais, do dever de enviar seus filhos à escola. Nesse caso, o presidente defendeu, veementemente, o cumprimento da obrigatoriedade escolar.

A falta de freqüência nas escolas constituía, de fato, um problema de muita seriedade. Entretanto, segundo o presidente, esse problema era “mais sensível nas escolas situadas em bairros, de população esparsa” e, por isso, o trabalho de inspeção ficava difícil. Nesse sentido, a solução estaria em suprimir o funcionamento dessas escolas ou transferi-las para as Câmaras Municipais, conforme salientou:

É incontestável que a falta de freqüência é muito mais sensível nas escolas situadas em bairros, de população esparsa, nas quais a inspeção, mesmo defeituosa como é, torna-se quase impossível; essas escolas têm dado resultados inteiramente negativos e a sua supressão é uma necessidade, devendo o ensino elementar ficar aos cuidados das Câmaras Municipais²¹.

¹⁹ Mensagem dirigida ao Congresso mineiro pelo presidente do Estado, Francisco Silviano de Almeida Brandão, em 1899.

²⁰ Mensagem dirigida ao Congresso mineiro pelo presidente do Estado, Francisco Silviano de Almeida Brandão, em 1899.

²¹ Mensagem dirigida ao Congresso mineiro pelo Presidente do Estado, Francisco Silviano de Almeida Brandão, em 1899.

A solução apontada pelo presidente somente resolveria o problema da falta de frequência naquelas escolas, mas não atacaria as causas principais que estavam levando o ensino primário a um “estado lastimável”. Por isso, ampliou o seu diagnóstico como forma de buscar soluções para a superação desse lastimável estado, assim se expressando:

Além da grande extensão territorial do nosso Estado e conseqüentes dificuldades de comunicações, convém salientar as seguintes causas, que muito têm concorrido para o estado lastimável em que se acha o ensino primário entre nós: 1. grande acúmulo de matérias exigidas pelo programa do ensino; 2. falta de preparo ou de habilitações por parte de grande número de professores para o ensino dessas matérias; 3. a instituição da classe dos professores provisórios; 4. a falta de conveniente inspeção das escolas²².

Nesse diagnóstico, o presidente levantou os quatro pontos que considerou serem as causas dessa situação do ensino primário. Entretanto, o que ele quis ressaltar foi a importância do trabalho de inspeção como garantia do bom funcionamento do ensino. E isso como argumento que reforçaria o encaminhamento da Lei n° 281, que criava o cargo de inspetor extraordinário, como forma de tornar efetiva a obrigatoriedade do ensino. Para o presidente, a inspeção extraordinária das escolas primárias seria confiada a “cidadãos idôneos, de conhecida competência sobre o assunto e que poderia a vir produzir os seus benéficos resultados”.²³

Analisando a fala dos presidentes nas mensagens proferidas, foi possível constatar o conhecimento que eles demonstravam ter da situação da instrução pública primária. Como se pode perceber, havia mesmo o conhecimento²⁴ do mau funcionamento da instrução, pois os problemas levantados revelavam com certa clareza o estado de precariedade do ensino, o que

²² Mensagem dirigida ao Congresso mineiro pelo Presidente do Estado, Francisco Silviano de Almeida Brandão, em 1899.

²³ Mensagem dirigida ao Congresso mineiro pelo Presidente do Estado, Francisco Silviano de Almeida Brandão, em 1899.

²⁴ Somente o conhecimento da situação do ensino por si pareceu não ser suficiente para provocar as mudanças necessárias, pois, desde 1981 até 1906, duas leis e dois decretos foram propostos para modificar o ensino, com base no diagnóstico da situação do ensino e das escolas. Não houve grandes avanços, o que levou até mesmo os Presidentes a fazer coro sobre o estado de precariedade do ensino. Foi possível perceber certa similitude entre os diagnósticos realizados em 1889 e em 1903, conforme os dois trechos selecionados a seguir:

1. Fala do 1º vice-presidente da província, Barão de Camargos à Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais, em 4 de junho de 1889: “São conhecidas as más condições em que se encontra o ensino primário no Estado”.
2. Mensagem enviada ao Congresso em 1903, pelo presidente Francisco Salles: “Infelizmente não se podem considerar boas as condições do ensino primário, em nosso Estado”.

o tornava ineficaz. O conhecimento desse estado de precariedade possibilitaria ao governante desenvolver políticas – o que, decerto, aconteceu com muita frequência – para a superação da ausência de espaços próprios, adequados e em condições higiênicas de funcionamento, da falta de mobília e material escolar convenientes e do pouco ou nenhum preparo do professorado que, além do exercício do magistério, dividia o tempo com outras atividades incompatíveis com a profissão docente, e, por fim, da ineficiência do trabalho da inspetoria.

Perscrutando indiciariamente as mensagens, o diagnóstico indicava as providências que deveriam ser tomadas - pelo menos é o que se esperava. Assim, à semelhança de seus antecessores, o presidente Silviano Brandão, de posse do diagnóstico e considerando a instituição da inspeção extraordinária, propôs uma nova reforma do ensino que assim se apresentava:

Dela [da inspeção extraordinária] se depreende a indeclinável necessidade que há de ser reformada a instrução primária no Estado, devendo na reforma figurar as seguintes idéias:

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.²⁵

Além dos itens mencionados, incluiu, também, o recenseamento escolar do Estado, o que daria ao governo as informações necessárias para a efetivação da obrigatoriedade do ensino, podendo, a partir daí, responsabilizar os pais das crianças pela frequência às escolas públicas. Algumas dessas iniciativas foram colocadas em prática por determinação da Lei nº 281, de 16 de setembro de 1899, regulamentada pelo Decreto nº 1.348, de 8 de janeiro de 1900. Digno de nota é que um problema muito enfatizado, a ausência do espaço próprio para funcionamento da escola, não mereceu nenhum expediente que o efetivasse. A ênfase recaía muito mais sobre

²⁵ Mensagem dirigida ao Congresso mineiro pelo presidente do Estado, Dr. Francisco Silviano de Almeida Brandão, em 1899.

o dispositivo de controle da instrução por meio do recenseamento²⁶ e da inspeção escolar: o primeiro garantiria a obrigatoriedade e o segundo, o controle e a vigilância do trabalho docente. Nesse caso, o dispositivo legal toma a feição de poder disciplinar, de uma tecnologia que implica controle e vigilância, à semelhança daquilo que concebeu Foucault (1998). Isso pode ser verificado no decreto que regulamentou a instrução pública, pois, dos seus 151 artigos, 27 foram dedicados à garantia da obrigatoriedade do ensino, 10 à inspetoria de ensino e 30 às penalidades aos professores, inspetores e alunos, o que perfaz um total de 67 artigos dedicados à aplicação do dispositivo disciplinar.

Ainda que sejam apontadas as várias causas da precariedade da instrução primária, recaía sobre a baixa frequência maior atenção. Isso pode ser demonstrado na mensagem subsequente ao decreto que regulamentou o ensino, enviada pelo presidente Silviano Brandão ao Congresso mineiro. Nela se encontrava a ênfase dada ao recenseamento, o que, para o presidente, seria a possibilidade de que o ensino se tornasse “uma feliz realidade”²⁷, conforme a nova estratégia política proposta por ele. Dessa maneira, para ele, será o

recenseamento escolar do Estado, a fim de tornar-se efetiva a obrigatoriedade do ensino, medida de alto alcance que, obrigando os pais e mais responsáveis por meninos em idade escolar a fazerem com que freqüentem as escolas públicas do Estado, muito contribuirá para a extinção do analfabetismo e para acabar com a falta de frequência que tem sido observada nas escolas.²⁸

O esforço empreendido pelo presidente Silviano Brandão apenas o levou a um surto de satisfação em 1901, quando afirmou que tinha “melhorado sensivelmente as condições do ensino primário”. Essa sua afirmação referia-se às medidas votadas pelo Congresso e que

²⁶ Conforme o Decreto 1.348, de 8 de janeiro de 1900, nos seus arts. 12 e 14, o recenseamento escolar teria que ser realizado anualmente, no período de 15 de agosto a 15 de outubro, em cada comarca, sob a orientação do promotor de justiça, auxiliado por dois professores. Era de responsabilidade dos professores fornecer ao promotor informações estatísticas sobre a população em idade escolar. Deveria constar de duas listas: uma contendo os nomes das crianças que estavam recebendo instrução escolar (em escolas públicas, particulares ou no próprio seio familiar) e outra das crianças que não estavam recebendo instrução alguma. Nas listas deveriam também constar: os nomes das crianças, sexo, idade, filiação, naturalidade, residência e meios de sobrevivência.

²⁷ Mensagem dirigida ao Congresso mineiro pelo presidente do Estado, Dr. Francisco Silviano de Almeida Brandão, em 1900.

²⁸ Mensagem dirigida ao Congresso mineiro pelo presidente do Estado, Dr. Francisco Silviano de Almeida Brandão, em 1910.

foram adotadas no Estado, dentre elas a inspeção extraordinária das escolas, cujos inspetores, o major Estevam de Oliveira e o Dr. Albino José Alves Filho, estavam prestando relevantes serviços. Além disso, estava aguardando a conclusão do recenseamento escolar, outra medida que facilitaria a melhor distribuição das escolas no Estado e a obrigatoriedade do ensino.²⁹

Dois anos depois, em 1903, o então presidente Francisco Salles avaliou as condições do ensino primário nos seguintes termos:

Infelizmente não se podem considerar boas as condições do ensino primário, em nosso Estado; e sinto tanto mais constrangimento em confessar-vos esta verdade, geralmente reconhecida, quanto é lastimável o sacrifício enorme que faz o Estado, quase em pura perda, com esse importante ramo do serviço público.

Neste período transitório de escassez de recursos, é mister que as rendas públicas tenham aplicação profícua e compensadora, não devendo, pois, ser indiferente aos poderes públicos o dispêndio de 2.112:700\$000 com a instrução primária sem resultado apreciável, prejudicando o futuro do nosso Estado com o viciado ensino ministrado à população escolar.³⁰

Essa avaliação do presidente pode ser considerada como reveladora do estado de decadência da instrução pública, que não consistia no único problema vivenciado pelo Estado naquele momento. Minas Gerais e o Brasil vivenciavam momentos de crise econômica com vários reflexos sociais: na agricultura, a ausência de incentivos e, ainda, uma queda na exportação do café, principal fonte de recurso nacional; no comércio e na indústria, os brados reclames de uma política fiscal austera. Essa situação de crise não somente mobilizou o governo para repensar a instrução pública, como também para descortinar uma política que pudesse favorecer as condições de governabilidade. Nesse aspecto, merece destaque a iniciativa político-administrativa do governo do Estado.

Em meio a tamanha situação de crise, o presidente Francisco Salles conclamou as lideranças política e empresarial, bem como as pessoas de destaque e experiência, a realizar um esforço

²⁹ Mensagem enviada ao Congresso mineiro pelo presidente Francisco Silviano de Almeida Brandão em 1901.

³⁰ Mensagem dirigida ao Congresso mineiro pelo presidente Francisco Antônio de Salles, em 1903.

conjunto na busca de alternativas para a superação dessa situação. Nomeou uma comissão,³¹ sob a presidência de João Pinheiro, para a elaboração de teses a ser discutidas no Congresso Agrícola, Comercial e Industrial, em 20 de abril de 1903. Essas teses deveriam percorrer dois itinerários: o do conhecimento dos problemas mineiros e o de apontar caminhos para planejar o desenvolvimento do Estado.

A razão da existência desse Congresso era a de que, a partir de estudos e proposições, fossem dadas respostas às seguintes questões: lavoura de café, policultura e pequena cultura, pecuária, indústria manufatureira, indústria extrativa, indústrias diversas, colonização, comércio, transportes e fretes, impostos e tarifas, mobilização da riqueza imóvel e questão bancária.³²

A opção político-econômica para o Estado, gerada a partir dos resultados desse Congresso, segundo afirma Faria (1992, p. 179), foi a do “fomento à agricultura diversificada, tendo em vista a conquista do mercado nacional”. E, nesse caso, os temas mais discutidos – imigração, colonização e ensino agrícola – giraram no entorno de um problema que já há muito tempo agudizava: a mão-de-obra.

Desse modo, a educação será destacada no Congresso de 1903 como opção de elevação do processo produtivo e, por conseguinte, de superação da crise vivenciada pelo Estado mineiro. Em muitos dos quesitos discutidos apareceram os interesses na implementação de uma escola prática, em especial. A esse respeito foram encaminhadas as seguintes conclusões, consideradas as mais urgentes, para serem submetidas à discussão e à votação do Congresso pleno:

Convém a criação de uma escola prática de agricultura e zootecnia onde seja dispensada instrução prática e teórica dessas matérias, adotado o tipo da ‘Escola de Agricultura e Ganaderia prática’ de Córdoba.

³¹ A comissão foi constituída das seguintes pessoas: João Pinheiro da Silva, José Joaquim Monteiro de Andrade, secretário, Dr Carlos Pereira de Sá Fortes, João Ribeiro de Oliveira Souza, Ignácio Burlamaqui, Francisco Mascarenhas e Jorge Chalmers.

³² Essas foram as doze teses apresentadas pela Comissão Fundamental ao Congresso Agrícola, Comercial e Industrial de 1903.

O governo deve restabelecer as escolas públicas junto às fábricas, desde que estas tenham 100 operários para cima.

É de conveniência a criação em Minas de uma Escola Prática de Comércio, subvencionada pelo Estado e sob a direção da Associação Comercial.

Convém a criação de colônias orfanológicas e oficinas de trabalho, onde seja ministrado ensino técnico profissional.³³

Quanto ao interesse pela instrução pública com vista à formação do trabalhador, o próprio Congresso de 1903 se antecipará argumentando que deveria haver uma proximidade entre a instrução e a produção, pois, conforme Sá Fortes, um dos integrantes do Congresso, “são os fatores da riqueza e da grandeza física e moral de um povo... condição *sine qua non* de sua prosperidade”.³⁴ E, para que ela acontecesse, deveria ser organizado um projeto de instrução equipado de ferramentas, utensílios e máquinas aperfeiçoados, material e métodos adequados aos estudos, nos moldes do plano e organização da Escola de Agricultura y Ganaderia de Córdoba, da Argentina. Acrescenta-se, ainda, a organização da biblioteca, do laboratório, do museu, das oficinas, das dependências próprias, etc. Como se pode perceber, a implementação, já no início do século, de um programa de formação de mão-de-obra, pela via escolar, passa a receber os elementos da racionalidade moderna.

Embora conste no projeto do governo mineiro o interesse pela modernização do Estado, nos âmbitos, comercial, industrial e agrícola, ainda recaía sobre esse último a ênfase de toda a sua proposta. Somente a partir do final da década de 1920, sobretudo com o agravamento da crise do café e sua conseqüente erradicação, é que o interesse no investimento industrial resultará em maiores oportunidades para a formação do trabalhador da indústria. Na seqüência das orientações do Congresso de 1903, resguardando as especificidades dos vários contextos diferentes, as propostas para o ensino agrícola se mantiveram até o Congresso Comercial, Industrial e Agrícola de 1928, quando novas perspectivas para o setor educacional alcançaram situações menos agraristas, assumindo, nesse caso, o caráter de formação profissional mais

³³ FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, Belo Horizonte, 11 (5/6), p. 121-220, maio/jun., 1981.

³⁴ FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, Belo Horizonte, 11 (5/6), p. 186, maio/jun., 1981.

ampliada, com ênfases também na formação do trabalhador urbano, conforme afirmado por Faria (1992, p. 213):

A ausência do tema no Congresso de 1928 pode ser entendida como um dos indícios das novas condições sociais e econômicas que propiciaram o evento e que resultaram em propostas de reciclagem do projeto esboçado no início do século. Nesse novo contexto ficava patente que a necessidade de formação profissional e de controle social dos trabalhadores devia ser ampliada.

[...] a constatação desse fato, por parte dos participantes do Congresso, reforçou a demanda pelo ensino profissional em geral, que formasse também o trabalhador urbano.

De fato, para os congressistas mineiros, a resposta aos problemas decorrentes da crise poderia vir por meio de medidas amparadas na modernização do ensino. Foi essa a tônica do discurso do congressista Sá Fortes, quando incluiu na sua fala uma citação de um economista americano: “Instruamo-nos para podermos produzir vantajosamente; e produzamos, para sermos fortes e respeitados”.³⁵

Assim, a opção pela modernização do setor produtivo, por intermédio da reforma educacional, representou para o governo mineiro o controle político hegemônico, “com o objetivo de, a partir dos mais ‘modernos’ referenciais teóricos liberais, incorporar os trabalhadores-cidadãos ao trabalho assalariado e à República”, conforme afirmado por Faria Filho. (2001, p. 134)

³⁵ FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Belo Horizonte, 11 (5/6), p. 186, maio/jun., 1981.

1.2. A fundação da escola e a formação do professorado: o caminho indicado pelo inspetor Estevam de Oliveira

A insistência na avaliação da instrução pública, marcada pela ausência de sua eficiência, e os investimentos envidados na sua reforma, ensejando melhorias na sua funcionalidade, pressupõem a crença na eficácia da escola como viabilizadora da produção e reprodução das formas sociais, por meio da divulgação da instrução intelectual, física e moral. A prática da avaliação da instrução pública e os esforços em reformá-la permitem o entendimento de que “o modelo estratégico também muda, como que perdido no seu sucesso” (CERTEAU, 2000, p. 104). Permitem, também, perceber, nessas insistentes avaliações e mudanças, a crença das autoridades na escola como um instrumento de inclusão do indivíduo na sociedade. Nesse caso, reformar a escola era, para as autoridades, buscar a efetividade de sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política. Para alcançar esse intento de homogeneização, não foi sem propósito a insistência na busca de uma reforma com tal objetivo.

Foi essa a tônica presente nos discursos dos presidentes do Estado. Isso pode ser confirmado na segunda mensagem que o presidente Francisco Salles enviou ao Congresso Mineiro, em 1904³⁶, após a realização do Congresso Agrícola, Comercial e Industrial. Nela, reafirmou a necessidade da reforma do ensino público primário nos “moldes aconselhados”, argumentando que a sua importância se dava “pelo influxo direto” que o ensino exerceria “na formação da sociedade mineira”. Para tanto, “uma boa reforma do ensino” deveria contemplar: “A constituição de um bom professorado, a fiscalização real da escola, o fornecimento de prédios que reunissem as necessárias condições higiênicas, o mobiliário escolar conveniente e a obrigatoriedade do ensino”. Essa afirmação do presidente Francisco

³⁶ Mensagem dirigida ao Congresso mineiro pelo presidente Francisco Antônio de Salles, em 1904.

Salles, depois de dez anos da reforma proposta pelo presidente Affonso Penna, indicava a insistência na mudança da instrução como possibilidade de reformar a sociedade.

A proposição de reforma de Francisco Salles, baseada nos cinco elementos citados anteriormente, que segundo ele eram essenciais para uma boa reforma, ao que tudo indica, desencadeou a reforma de 1906, realizada pelo presidente João Pinheiro. A proposta de Francisco Salles foi produzida a partir da leitura que fez do Relatório do inspetor Estevam de Oliveira³⁷, que o apresentou em 1902, após o seu comissionamento aos Estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, para o estudo e o conhecimento da organização escolar desenvolvida naqueles Estados. Estevam de Oliveira, em seu relatório, centrou a atenção em dois eixos básicos: fundação da escola e formação do professorado. Para ele, a resolução do problema do ensino primário estaria no “lançar os fundamentos de racional organização”. Portanto, para ele,

[...] *fundação da escola significa*: criar institutos de ensino primário, em que tudo seja previsto, desde a higiene até as menores regras em particularidades pedagógicas

[...]

[...] *formação do professorado* quer dizer: preparar pessoal técnico competente para a execução de um plano lógico traçado de antemão ... (OLIVEIRA, 1902, p. 4)

O que se pode inferir, na proposição do governo de Minas, é que a escolarização do povo, trabalhador em particular, evidencia-se no discurso de uma reforma que vê no Estado o detentor do controle dos saberes escolares, principalmente com a projeção da criação de um sistema escolar racionalizador que, por um lado, propõe a fundação de uma nova organização do ensino primário, tendo nos grupos escolares o espaço convergente das escolas que se mantinham isoladas, dispersas aos olhos do Estado, e, por outro, o controle do professor, de maneira que ele ficasse reduzido a mero instrumento do plano estatal, com vista à formação dos futuros trabalhadores.

³⁷ Estevam de Oliveira era inspetor da 7ª Circunscrição Literária, que abrangia os Municípios de Juiz de Fora, Cataguases, Leopoldina, Além Paraíba e Palma. Estevam de Oliveira foi comissionado pelo então presidente Francisco Salles.

Será assim, como afirmado por Arroyo (1985, p. 76) que “o sistema de Instrução Pública” terá na República “a marca de ser mais um instrumento de intervenção do Estado sobre o cotidiano” da escola. Nesse sentido, pode ser entendido que fundar escolas e formar o professor são faces de uma mesma intenção de organizar a unidade de trabalho, conforme Arroyo irá comentar a proposta de Estevam de Oliveira (1985, p. 125-126): “[...] criar uma organização do trabalho mais rígida a que sejam submetidos os profissionais do ensino [...] fazer do trabalho escolar organizado o instrumento educativo por excelência dos alunos e, sobretudo, dos mestres”.

Desse modo, pode ser lida, tanto no Relatório de Estevam de Oliveira quanto na mensagem do presidente Francisco Salles, uma proposição de organização da unidade de trabalho, como forma de superação da precariedade do estado do ensino, que até então estava sendo mantido nas 1.492 escolas isoladas, mal instaladas, sem recursos pedagógicos adequados e com um professorado despreparado e completamente autônomo, não tendo o governo nenhum controle sobre as ações deles.

Ao estabelecer uma organização da unidade de trabalho, o Estado assumia o controle do professor, funcionário público responsável pelo processo de formação do trabalhador. Era mesmo no controle do professor que Estevam de Oliveira via a saída do estado amorfo em que se encontrava o ensino público, conforme se pode constatar em sua crítica veemente à inamovibilidade do professorado. Ora, com a promulgação da legislação educacional republicana – Decreto nº 655, de 1893 –, o professor gozava da vantagem de somente ser removido por requerimento próprio ao Estado. Gozando ele desse direito, ficava o Estado imóvel, o que vai levar Estevam de Oliveira ao seguinte questionamento:

[...] como poderiam funcionar regularmente os institutos coletivos, si à sua direção suprema se não concedesse a faculdade privativa de requerer e propor a remoção de professores de uma para a outra série, ou para aproveitar as aptidões que se revelem mais espontaneamente numa do que noutra série, ou para reprimir atos rebeldes e insubordinação? (1902, p. 118)

Para ele, não poderia o “Estado ficar de braços cruzados diante dos professores relapsos no cumprimento dos seus deveres”, precisava ter o poder de removê-lo, portanto, de controlar o professorado. Essa sua proposição não demorou muito a ser ouvida pelo governo. É o que expressa a mensagem de Francisco Salles, em 1904:

A inamovibilidade do professor deve sofrer limitações no interesse e em benefício do ensino, assim como sua vitaliciedade, que sendo uma excelente garantia para o bom professor, não deve ser tão absoluta que chegue ao extremo de condenar os alunos ao contato diário com um professor afetado de moléstia contagiosa ou de mal incurável, ou de abalada reputação moral.

Estevam de Oliveira defendia uma proposta de rompimento com a idéia de um professor desprovido de preparo, ou somente com um ligeiro conhecimento de leitura, escrita e aritmética. Propôs um professor que fosse um profissional, técnico e competente para executar um plano pensado em bases racionais. Preocupado com o quadro docente, que se compunha de “dois terços de professores analfabetos”, aqueles que se proliferaram com a abertura da reforma de 1893, quando se permitiu a contratação de professores provisórios, quase sempre indicados pelo poder político local, Estevam de Oliveira propôs maior rigidez na formação desse profissional, o que resultaria numa reformulação do ensino normal que viesse fazer frente ao melhor preparo desse profissional e que melhorasse, também, as suas condições de trabalho. Nesse sentido, argumentou:

a reforma deve suprimir todos os institutos existentes, alguns dos quais imprestáveis, e criar um só estabelecimento congênere na Capital do Estado.

Anexo a este estabelecimento deve funcionar uma escola modelo agrupada, donde resultará a supressão das escolas isoladas, mantidas apenas as suburbanas [...].

[...] nesses institutos o ensino precisa de ser mais profissional do que abstrato, mais prático do que teórico, cumpre sejam eles dotados de aperfeiçoado material, seja revisto o seu programa disciplinar, de modo que a aprendizagem se torne mais positiva do que literária.

A par da educação física dos alunos-mestres, por meio da ginástica e de exercícios militares, é conveniente cuidar-se de se lhes disciplinar a inteligência, com maior cultura, quanto a elementos de matemática, quanto a elementos de ciências físicas e naturais. Para isso é preciso restabelecer-se a cadeira de álgebra e ampliar a de ciências. (OLIVEIRA, 1902, p. 181)

No argumento de Estevam de Oliveira está presente o indício de que a formação do professor está na própria organização do trabalho. É dessa maneira que Arroyo (1985, p. 126) entende a proposta de Estevam de Oliveira:

Essa percepção da força do trabalho organizado ‘onde esteja tudo previsto, até as menores regras em particularidades pedagógicas [...] sob um plano logicamente traçado de antemão’, será a grande arma para acabar com a desordem do sistema de instrução popular e, sobretudo, com a indisciplina dos professores.

Sendo a organização do trabalho do professor a base para a reforma da instrução no Estado, o local de trabalho também deveria sofrer modificações. Uma escola isolada, com um professor autônomo, não poderia corresponder ao que concebia Estevam de Oliveira como uma “racional organização”. Por isso, ele sugeriu lançar os fundamentos da racional organização, que contemplaria a criação dos institutos coletivos. E mais: não deveria ser atribuição do professor prover a escola com material pedagógico e espaço para o seu funcionamento, mas, sim, o Estado é que deveria assumir essa incumbência. Para tanto, foi enfático ao afirmar:

Não devemos continuar a série de erros com a manutenção de muitas escolas singulares em um mesmo núcleo, cumpre deitar-se mão à obra e entrar-se no regime resoluto dos institutos primários de acumulação, impropriamente denominados de Grupos Escolares. É esta instituição que há de reerguer o nosso ensino primário do estado de miséria a que chegou: é através dela que lançaremos os fundamentos do temeroso problema predial, escolho contra o qual esbarram as vontades mais firmes em assunto de semelhante monta. (OLIVEIRA, 1902, p. 28)

Segundo Estevam de Oliveira, não se tratava apenas de agrupar as escolas isoladas num único prédio, como a experiência por ele vivida na circunscrição sob a sua inspeção, quando sugeriu o agrupamento de algumas escolas da cidade de Juiz de Fora e de São João del-Rei,³⁸ mas sim em institutos coletivos “sob o influxo de uma nova compreensão pedagógico-administrativa” que objetivasse a integralidade do ensino, tornando “menos árduos os trabalhos escolares” e distribuindo “as matérias disciplinares mais racionalmente”. E mais: um instituto coletivo

³⁸ Em 1901, Estevam de Oliveira, “o inspetor escolar extraordinário da 2ª circunscrição literária, previamente autorizado pelo Governo, agrupou em só prédio, para experiência, as duas escolas do sexo feminino da cidade de Juiz de Fora, regidas pelas professoras Augusta Guimarães e Maria Kneipp, e as duas do sexo masculino da cidade de São João do Nepomuceno, regidas pelos professores Archimedes Pedreira Franco e Luiz Ernesto Cerqueira”. (Relatório do secretário Wenceslau Braz Pereira Gomes, em 1901.)

com a introdução do trabalho seriado, com o aproveitamento das aptidões dos professores que se revelassem mais espontaneamente numa do que noutra série. (OLIVEIRA, 1902, p. 118)

Além das preocupações relacionadas à formação do professorado e à criação dos grupos escolares, também merecem relevo as questões relacionadas à organização interna da escola, pois foram muitas as inovações introduzidas nesse cotidiano. Dentre elas destaco: primeiro a questão de que, ao se pensar nos institutos coletivos, com a seriação dos alunos e a hierarquização do trabalho pedagógico, o diretor teria papel preponderante no controle e na vigilância das ações dos docentes; a segunda questão refere-se ao espaço físico da escola, que seria concebido obedecendo aos mínimos detalhes, sobretudo atento aos aspectos higiênicos, entendendo que “tudo numa escola bem organizada” estaria de “antemão previsto, assentado e determinado” (OLIVEIRA, 1902, p. 45); uma terceira diz respeito ao método intuitivo que, por meio das lições de cousas, passaria a ocupar a centralidade de uma educação que, como relata Estevam de Oliveira (1902, p. 45), ao invés de “encher de noções a cabeça do aluno”, iria formar nele “o senso perceptivo e apreciativo das coisas reais, adestrá-lo no exercício independente e seguro das faculdades que constituem esse dote, ensiná-lo *a observar, a pensar, a raciocinar*”; e, por fim, a questão relativa ao mobiliário escolar, que seria adaptado às diversas idades dos alunos, seguindo os preceitos higiênicos e pedagógicos.

Ainda objetivando a organização da unidade de trabalho, o Poder Público, com o referendo do relatório de Estevam de Oliveira, concebeu um modelo de escola pensado em bases que contemplassem todos os detalhes que pudessem fazer da instituição um centro de formação do futuro cidadão. Nesse sentido, em todo o período de mandato do presidente Francisco Salles, tendo como secretário do Interior e Justiça Delfim Moreira, responsável pelo desenvolvimento da instrução pública, a reforma do ensino foi colocada como prioridade, asseverando o debate sobre tais questões, mesmo considerando as dificuldades que o Estado enfrentava, principalmente aquelas de ordem financeira. Se, de um lado, o debate que clamava

pela reforma bradava pela própria situação de caos na qual se encontrava a instrução pública, de outro não era menor o brado do presidente em fazer-se ouvir pelo Congresso Mineiro. E isso fica bem evidente na mensagem que dirigiu à Casa legislativa no último ano de seu governo, em 1905: “A instrução pública primária, que, pelas razões de ordem financeira assas ponderosas, não tem podido ser convenientemente cuidada, deve constituir objeto da mais desvelada solicitude dos poderes públicos”³⁹. Ainda irá acrescentar que o ensino primário deveria ser tratado com a maior das atenções, visto ser ele a base do progresso do Estado. A veemência da mensagem do presidente indicava que ele se encontrava travado numa luta com o Congresso mineiro, visando à aprovação do seu plano de reforma do ensino, o que pode ser confirmado no Relatório que o secretário do Interior lhe enviou:

todas as questões continuam a preocupar a atenção dos poderes públicos – e a respeito delas, sem dúvida por causa das dificuldades financeiras, nada foi deliberado e resolvido pelo Congresso Legislativo, durante as sessões do ano passado. Ao contrário, houve necessidade de, na sessão de dezembro, reduzir a verba destinada ao ensino primário, de sorte que o expediente que lhe é relativo tem consistido em manter-se o que existe organizado pela lei número 281, de 16 de setembro de 1899.⁴⁰

A despeito dos problemas políticos e financeiros enfrentados pelo governo do Estado, é bom ressaltar que os interesses pela reforma do ensino ainda persistiram, de maneira a tratá-lo com prioridade, pelo menos é o que se pode indagar no discurso oficial. Às vésperas do fim do seu mandato, em junho de 1906, o presidente Francisco Salles⁴¹ reafirmou o mesmo discurso de 1903: “O ensino primário é o serviço que na atualidade mais atenção e até mesmo sacrifício merece dos altos poderes do Estado, pelo influxo direto e decisivo que exerce na formação da sociedade”. Traz novamente à tona as questões relacionadas à formação de professores e à fundação da escola. E, novamente, apela para o Congresso Legislativo no sentido de aprovar verbas que visavam à compra de carteiras para a distribuição entre as escolas e à construção e aos reparos de prédios escolares destinados à instrução. A partir da leitura das mensagens do

³⁹ Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro pelo presidente Francisco Antônio de Salles, em 1905.

⁴⁰ Secretário do Interior, Delfim Moreira, em 1905.

⁴¹ Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro pelo presidente Francisco Antônio de Salles, em 1906.

presidente e nos relatórios do secretário do Interior, pelo menos ao longo dos quatro anos de mandato, o que se pode deduzir é que persistiu a idéia de reformar o ensino nas bases propostas por Estevam de Oliveira. É o que se confirma no Relatório do secretário Delfim Moreira da Costa, em 1906, já no final do mandato do presidente Francisco Salles: satisfará perfeitamente uma reforma que, modificando a Lei n° 281, tenha por intuito:

- a) melhorar *moral e materialmente* a condição do professor primário, criando-lhe estímulos, amor ao ensino e meios de melhor se preparar;
- b) estabelecer um conveniente processo de fiscalização do ensino, organizando a fiscalização técnica por concurso;
- c) criar os *grupos escolares e jardins da infância*, ao menos nos centros de população condensada;
- d) organizar o ensino rural – (cadeiras rurais);
- e) criar uma escola normal modelo na capital;
- f) organizar *pedagogicamente* a escola pública dotando-a de prédio próprio e material escolar adequado ao ensino intuitivo;
- g) disseminar pelo Estado maior número de cadeiras primárias, consultados os reclames das cidades, distritos e povoados, não convenientemente atendidos;
- h) criar o ensino *profissional prático* (liceus de artes e ofícios, ensino agrícola, etc.);
- i) estimular a *iniciativa privada*, que muito poderá contribuir com o Estado para diminuir as proporções do analfabetismo;
- j) tornar possível a execução da lei da *obrigatoriedade* do aprendizado primário;
- k) estabelecer as *festas cívicas infantis*, criando prêmios para os alunos e para os mestres, que melhores resultados apresentarem nos exames do fim do ano letivo.

Foram essas as intenções que deveriam permear uma reforma que visasse reconduzir o ensino primário em Minas, de maneira que ele pudesse exercer o influxo direto na formação da sociedade, como já anunciado pelo presidente Francisco Salles.

Essas intenções levantadas pelo secretário fazem parte do modelo de escola que já vinha sendo pensado desde a última década do século XIX, pelo menos. Questões como o baixo número de alunos matriculados, em relação à população em idade escolar existente, a pequena frequência, o reduzido número de alunos considerado aprovado, a ineficácia da inspeção, a falta de espaço próprio para o funcionamento da escola, o professorado mal preparado e sem

estímulos e a falta de praticidade do ensino, dentre outras, foram os elementos sinalizadores para buscar alternativas de produção da escola. Ao lado dessas questões mais específicas, do estado no qual a escola se encontrava, outras surgiram, também, demandando a busca de sua melhoria.

Uma surgiu da necessidade de se produzir a sociedade brasileira, tendo no processo de escolarização um dos caminhos para “a inclusão diferenciada dos indivíduos na sociedade” (VEIGA, 2002, p. 100). Na mesma direção, a defesa da escola passava a ser imperiosa, pois, como adverte Faria Filho (2000, p. 30), a instrução, a escola, seria a “via de integração do povo à nação e ao mercado de trabalho assalariado”.

Outra, relacionada à anterior, advinha da necessidade de modernização das relações sociais e, especificamente, da modernização dos processos de ensino. Assim, modernizar a escola e, bem assim, os processos de ensino era para os reformadores a condição de elevação do Estado de Minas e do País à condição de desenvolvimento requerida pelos modelos das nações mais desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos. Por isso, a busca de uma organização da escola com professores competentes, com método de ensino eficiente – por exemplo, o método intuitivo –, com um espaço próprio de funcionamento, dentre outras condições, propiciou a afirmação da instituição escolar como parte da construção da identidade nacional.

Capítulo II

A REINVENÇÃO DA ESCOLA: a reforma que criou os grupos escolares

A tão sonhada reforma do ensino nos moldes requeridos pela modernidade republicana se faz ver nos primeiros dias do governo do presidente João Pinheiro da Silva. Aos 28 dias do mês de setembro, de 1906, o então presidente sanciona a Lei nº 439, que autorizava ao governo reformar o ensino primário, o normal e o superior.

Ainda que se possa atribuir a João Pinheiro o mérito da reformulação do ensino primário, com a decretação da citada lei, é necessário também o reconhecimento da participação de outros segmentos, principalmente de políticos, de intelectuais e de educadores, no debate e na consecução de uma política de instrução pública primária para o Estado de Minas, dentre os quais se destacam os secretários dos Negócios do Interior, dos governos antecessores, Wenceslau Braz Pereira Gomes e Delfim Moreira da Costa Ribeiro, e, sobretudo, os inspetores Raymundo Tavares, Antonio Raymundo da Paixão, Carlos Leopoldo Dayrell Junior, Arthur Queiroga e Estevam de Oliveira, dentre outros.

De fato, essa é uma reforma que merece ser destacada dentre as várias outras que foram propostas e implementadas anteriormente pelos governos republicanos mineiros. Destaque esse, em primeiro lugar, pelo valor dado pelo próprio presidente, que teve na reforma do ensino o primeiro ato decretado da sua gestão, como ele mesmo ressaltou em sua mensagem: “Pela ordem da relevância, a Instrução Primária, assunto capitalíssimo que é para a sorte de um povo, foi a primeira reforma decretada pelo Governo, de acordo com a autorização legislativa no regulamento, que baixou com o Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906”¹. Em segundo, pelas muitas implicações decorridas do vultoso empreendimento de transformação de uma instrução decadente, de pouca importância, com um professor

¹ Mensagem do presidente João Pinheiro ao Congresso Legislativo, em 1907. A Lei nº 439 autorizou ao governo a reformar o ensino e o Decreto nº 1.960 regulamentou a instrução primária.

despreparado, com uma escola sem lugar para funcionar as aulas, de uma aula sem material didático adequado, sem carteiras, mesas, com um método arcaico, etc., para uma 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 uma fiscalização profissional, etc.

A reforma do ensino primário, empreendida na gestão de João Pinheiro, teve a sua relevância por se tratar de uma empreitada de grande vulto e, sobretudo, por ser uma reforma que propunha dar novo tratamento à instrução do povo mineiro. Nesse sentido, conhecer a proposição da reforma torna-se imperativo para se saber qual estratégia será imposta para a sua consecução e operacionalidade e, bem assim, a circularidade dos dispositivos que serão inventados e/ou utilizados, com vista à imposição do novo fazer escolar que se queria naquele momento.

Vale ressaltar, essa reforma pode ser considerada a de maior vulto na história da escola destinada à parcela mais pobre da população mineira. Acrescenta-se a isso que ela veio instituir numa nova etapa da constituição da cultura escolar em Minas. A esse respeito, comentam Faria Filho e Vago (2000, p. 37):

A mais importante reforma até então realizada na educação primária pública mineira destinada às camadas mais pobres da população, mostra que a mudança de lugar, físico e simbólico – “dos pardieiros aos palácios” –, permitiu a constituição de uma nova cultura escolar em Minas, possibilitando, com isso, uma discussão específica sobre o conhecimento escolarizado.²

Embora tenha sido do governo João Pinheiro a iniciativa de criação dos grupos escolares, é necessário destacar que, desde o final do século XIX, tal empreendimento vinha sendo perseguido pelos presidentes e secretários. Em 1897, o presidente Bias Fortes já havia sido autorizado pelo Congresso Legislativo “a organizar grupos escolares no edifício escolar da

² A alusão ao Grupo Escolar como palácio, escola monumento, defendido pelas autoridades de então, somente poderá ser atribuída aos grupos de Belo Horizonte, pois isso não será a mesma coisa para os grupos das cidades do interior de Minas. Bem ao contrário da capital, muitos deles não serão diferentes da condição de pardieiro que já vinham recebendo.

nova capital”.³ O também secretário do Interior, Delfim Moreira, enviou, em 1902, o inspetor Estevam de Oliveira a São Paulo e ao Rio de Janeiro para tomar conhecimento das experiências de organização dos grupos escolares ali em andamento, com o objetivo de reunir informações que pudessem habilitar o Poder Público mineiro a proceder os melhoramentos na organização do ensino primário. No mesmo ano, Estevam de Oliveira apresentou o relatório de suas visitas que, dado o reconhecimento de sua relevância, foi publicado no *Minas Gerais* e encaminhado ao Conselho Superior de Instrução Pública⁴ para estudo, parecer e embasamento da elaboração de uma proposta de reforma do ensino público. Destaque deve ser dado aos diagnósticos produzidos pelo Poder Público sobre o estado da instrução, conforme visto no capítulo anterior, os quais foram reveladores de importantes informações e de indicadores de alternativas para a busca da melhoria da condição da instrução pública.

Diante disso, foi no governo de João Pinheiro que a requerida reforma do ensino se fez ver. Assim, foram várias as sugestões propostas para alcançar uma reforma que pudesse satisfazer à modernização do ensino em Minas, dentre as quais se destacam:

- 1ª) tornar a escola um instituto de educação intelectual, moral e física;
- 2ª) estabelecer o ensino primário gratuito e obrigatório nas escolas isoladas, nos grupos escolares e nas escolas-modelo, anexas às escolas normais;
- 3ª) promover a graduação das escolas, a duração do curso primário, a organização do programa escolar e a adoção de um método simples, prático e intuitivo;
- 4ª) estabelecer o programa de ensino, as condições de matrícula, o dia escolar, os feriados, o número de alunos por professores, a frequência mínima necessária, as penalidades disciplinares, a época e o processo dos exames;

³ Lei nº 221, de 14 de setembro de 1897, art. 14.

⁴ É uma das atribuições do Conselho Superior de Instrução Pública elaborar bases para a reforma do ensino público em geral, ou de qualquer ramo de ensino em particular, tendo em vista a disposição contida no art. 103 do regulamento que baixou com o Decreto nº 1.348, de 8 de janeiro de 1900 (Relatório do secretário Delfim Moreira, em 1903).

5ª) reorganizar a carreira docente, classificando os professores em efetivos, adjuntos e substitutos, sendo os primeiros normalistas;

6ª) prover as escolas de prédios próprios, mobílias e material de ensino adequado ao ensino prático e intuitivo;

7ª) regulamentar a inspeção técnica e administrativa do ensino.

A partir da Lei nº 439, que autorizou o governo a reformar o ensino primário, iniciou-se a nova organização da instrução primária e normal do Estado, com a regulamentação do ensino primário e do normal expressos nos seguintes decretos: 1º.) Decreto nº 1.947, de 30 de setembro de 1906, que aprovou o programa de ensino; 2º.) Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906, que aprovou o regulamento da instrução primária e normal do Estado; 3º.) Decreto nº 1.969, de 3 de janeiro de 1907, que aprovou o regulamento interno dos grupos escolares e escolas isoladas do Estado; e, por último, o Decreto nº 1.982, de 18 de fevereiro de 1907, que aprovou o regimento interno da escola normal da capital.

Neste capítulo proponho analisar a reinvenção da escola a partir da reforma que criou os grupos escolares sob dois aspectos: no primeiro, meu objetivo é conhecer a proposição da reforma quanto ao estabelecimento do programa de ensino, quanto à regulamentação da instrução e quanto ao regimento de funcionamento dos grupos escolares, escolas isoladas e escola normal; no segundo, procuro conhecer a repercussão e os desdobramentos decorrentes da implantação dos grupos escolares.

2.1. A reforma e a organização do ensino primário em Minas Gerais

2.1.1. O programa de ensino

Os programas de ensino anteriores à reforma de 1906 eram compostos de disciplinas que continham conteúdos sem distribuição graduada. Desde o início da República, foram várias as reformas propostas tendo em vista a reorganização das disciplinas e seus respectivos conteúdos. Em 1892,⁵ as escolas primárias foram classificadas em rurais, distritais e urbanas e, a partir dessa classificação geográfica⁶, o programa de ensino foi organizado, obedecendo a uma hierarquização na distribuição das matérias em relação à localidade das escolas. Conforme pode ser visto no QUADRO 1, a quantidade das matérias nas escolas rurais e distritais ficou em menor número do que a das urbanas, que ficaram com o programa mais completo, por englobar as disciplinas das duas anteriores.

QUADRO 1

Classificação da escola primária e distribuição das disciplinas, em Minas Gerais, no ano de 1893	
ESCOLAS	DISCIPLINAS
RURAIAS	I. Leitura, escrita, ensino prático da língua materna, especialmente quanto à ortografia, construção de frases e redação, leitura explicada da Constituição do Estado e lição de coisas. II. Prática das quatro operações fundamentais da aritmética, frações ordinárias e decimais, sistema métrico e regra de juros simples. III. Instrução cívica e moral, noções de higiene, noções práticas de agricultura para o sexo masculino e trabalhos de agulha para o feminino.
DISTRITAIS	I. O curso rural mais desenvolvido. II. Proporções, regras de três e de companhia, medidas de áreas e volumes, estudada praticamente. III. Geografia do Estado de Minas, elementos de geografia do Brasil, noções de história do Brasil e, especialmente, de Minas.
URBANAS	I. O curso distrital desenvolvido. II. Curso teórico e prático da gramática portuguesa, leitura expressiva e exercício de elocução portuguesa. III. Aritmética, compreendendo o estudo das raízes quadrada e cúbica, noções de geometria. IV. Geografia do Brasil e noções de geografia geral; história de Minas e elementos da história do Brasil. V. Educação cívica, leitura explicada da Constituição Federal. VI. Noções de ciências físicas e naturais aplicadas à indústria, à agricultura e à higiene.

FONTE: Decreto n° 655, de 17 de outubro de 1893, que promulga e regulamenta as escolas e a instrução primária.

⁵ Com a Lei n° 41, de 1892, deu-se nova organização à Instrução Pública. O Decreto n° 655, de 1893, regulamentou a Lei, no que se refere ao Ensino Primário.

⁶ Segundo a Lei n° 41, as escolas foram classificadas em rurais, distritais e urbanas: “são rurais as escolas estabelecidas em localidade, cuja população é inferior a 1000 habitantes ou 150 meninos de ambos os sexos, de 7 a 13 anos completos [...]. São distritais as escolas estabelecidas na sede dos distritos administrativos e em localidade, cuja população na área abrangida pelo perímetro escolar é superior a 1000 habitantes ou 150 meninos de ambos os sexos [...] são urbanas as escolas estabelecidas em cidades e vilas.” (Arts. 73-75)

Além dessas disciplinas incluem-se também os exercícios de canto coral, trabalhos manuais, exercícios de ginásticas e evoluções militares para os meninos e, para as meninas, as prendas, os trabalhos de agulha, corte e confecção de peças de vestuário e, ainda, a economia doméstica.

Esse programa de ensino, proposto pela Lei nº 41, foi considerado pelo governo da época e pelos seus sucessores como além das habilitações da maior parte dos professores que atuavam no magistério, por serem eles provisórios e sem a formação que os capacitasse para a sua aplicação. Por isso, previa-se que a implementação do programa se daria com o decurso de vários anos. Foi desta forma que se expressou o presidente Crispim Jacques Bias Fortes, em 1895: “O programa desenvolvido pela Lei nº 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”. Não obtendo ainda nenhum resultado até 1896, o presidente sugeriu a diminuição da exigência do programa, tornando-o exequível por parte dos professores.

Na reforma de 1897, pela Lei nº 221, de 14 de setembro, foram revogados os artigos da Lei nº 41 concernentes à organização do programa de ensino.⁷ Dessa forma, as disciplinas do ensino primário tornaram-se comuns para as três categorias de escolas, compreendendo o ensino das seguintes disciplinas: leitura e escrita, ensino prático da língua portuguesa, aritmética prática, 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 e de história do Brasil, particularizadas quanto ao Estado de Minas. Além disso, foram acrescentadas outras disciplinas, tais como: lições de cousas, educação cívica, moral e física, cânticos escolares e leitura da Constituição Federal e do Estado. A modificação não

⁷ O presidente Crispim Jacques Bias Fortes argumentou da seguinte maneira a revogação dos artigos: “A respeito da instrução primária, é de conveniência revogar o art. 83 da lei n. 41, de 3 de agosto de 1892, e 51 do regulamento n. 655, cuja inexecutabilidade ficou assaz demonstrada pela experiência de três anos. Impõe-se, igualmente, a revogação do expressivo programa estabelecido na citada lei”. (Mensagem enviada ao Congresso em 1897)

apenas tornou comum a distribuição das disciplinas, como também suprimiu várias disciplinas do programa anterior, dentre elas: noções de higiene; noções práticas de agricultura para o sexo masculino; trabalhos com agulhas para o feminino; curso teórico e prático de gramática portuguesa; leitura expressiva e exercício de elocução portuguesa; estudo das raízes quadradas e cúbicas; noções de geometria; noções de ciências físicas e naturais aplicadas à indústria, à agricultura e à higiene; trabalhos manuais e exercícios de ginástica e evoluções militares; prendas, trabalhos de agulha (corte e confecção de peças de vestuário) e economia doméstica.

Em 16 de setembro de 1899, pela Lei nº 281, regulamentada pelo Decreto nº 1.348, de 8 de janeiro de 1900, outra reforma foi proposta, alterando o quadro de disciplinas, que passou a contemplar as seguintes matérias: leitura e caligrafia; ensino prático da língua portuguesa; aritmética, as quatro operações sobre números inteiros, frações ordinárias e decimais, sistema métrico, proporções, regra 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 das Constituições Federal e do Estado. Incluem-se os exercícios de canto coral, adotando-se os hinos patrióticos e, preferencialmente, os mineiros. Nas escolas do sexo masculino, os professores deveriam ensinar trabalhos manuais, exercícios ginásticos e evoluções militares e, nas escolas do sexo feminino, prendas, trabalhos de agulha e, ainda, elementos da economia doméstica. Os trabalhos manuais, os exercícios ginásticos e as evoluções militares deveriam acontecer durante a semana, sem prejuízo das aulas dos conteúdos citados acima; o ensino das prendas, dos trabalhos com agulhas e da economia doméstica deveriam acontecer aos sábados; e o canto coral, no final das aulas de quarta-feira e de sábado. O ensino da moral também foi incluído, porém, somente deveria acontecer quando houvesse ensejo para isso, ou seja, quando houvesse ocasião que demandasse uma orientação para o desenvolvimento do senso moral dos alunos.

Essa reforma resgatou algumas das matérias que anteriormente foram suprimidas, tais como: trabalhos manuais e exercícios de ginástica e evoluções militares para os meninos e prendas, trabalhos de agulha (corte e confecção de peças de vestuário), economia doméstica. em relação a distribuição das matérias, para as meninas. Além disso, substituiu os nomes das disciplinas escrita, educação moral e cívica e cânticos escolares para caligrafia, canto coral e ensino da moral.

No Regulamento de nº 1.348, de 1900, consta uma ligeira orientação para a aplicação das matérias nas classes. Os arts. 46 e 47, respectivamente, dizem que, “enquanto o professor explicar a uma classe, se ocuparão as demais com tarefas, que deverão ser-lhes destinadas”. “No ensino das duas primeiras classes, deverá o professor tomar como auxiliares os alunos mais inteligentes e aplicados das classes mais adiantadas”. As classes, naquela época, funcionavam num mesmo espaço ou numa mesma sala de aula. Tinha o professor várias classes (pelo menos quatro), cada uma se ocupando com uma tarefa específica destinada pelo professor e desenvolvendo as disciplinas de acordo com o seu estágio de adiantamento. Além do mais, tinha o professor que lidar com uma variedade de conteúdos, ao mesmo tempo em que tinha que lidar com vários alunos, em momentos diferenciados do processo de aprendizagem.⁸ Nesse caso, as classes eram divididas de acordo com o adiantamento dos alunos. Esse modelo de organização de classes não foi o mesmo praticado posteriormente nos grupos escolares, pois a noção de classe foi redefinida na organização seriada da escola.

Esse modelo de organização de classes e, bem assim, de organização das matérias e seus respectivos conteúdos perdurou até 30 de setembro de 1906, quando, sob o funcionamento dos grupos escolares, o governo aprovou e colocou em prática o Decreto nº 1.947, que veio

⁸ Mourão (1962, p. 93) assim comenta sobre o funcionamento da aula nas escolas isoladas: “Os professores, em um exaustivo trabalho, ensinavam em aulas heterogêneas onde se reuniam crianças das quatro classes, com óbvios inconvenientes para a aprendizagem e para esses próprios mestres que teriam que redobrar esforços para manter em atividades todos os alunos, sem poderem dispensar, ao mesmo tempo, a sua atenção para com todas essas divisões. Ainda que empregassem auxiliares ou utilizassem os próprios alunos mais adiantados para dirigirem os das primeiras classes, tal como se fazia no tempo do Império e mesmo na República, a eficiência da aula muito deixava a desejar”.

substituir o modelo anterior. Agora, não apenas uma substituição ou uma reorganização de disciplinas e/ou de conteúdos escolares, mas um novo modelo ou uma nova forma escolar se impunha. A nova organização do grupo escolar, que contou com uma concentração de crianças num mesmo prédio escolar, distribuídas em, pelo menos, quatro salas de aula, obedecendo à seriação e à hierarquização da aprendizagem e, ainda, sob a orientação de um novo método de ensino, demandou uma reestruturação do programa para atender aos novos objetivos do ensino primário.

Essa inovação, que surgiu com a reforma do ensino em 1906, visava dar à instrução primária um tratamento semelhante ao que vinha sendo dado pelas nações modernas, como defendido pelos políticos e intelectuais da época. O que se difundia mundialmente era uma concepção de escola que, baseada nos moldes da escola graduada, propunha-se a classificar os alunos homogeneamente, dividi-los em várias salas num mesmo prédio, com vários professores regendo, cada um deles, a sua própria sala e, sobretudo, praticando um ensino que tinha como fundamento uma concepção pedagógica que visava desenvolver na criança a faculdade da observação. Souza (1998), ao abordar a origem da escola graduada chama a atenção, mesmo que resumidamente, para o desenvolvimento das escolas graduadas na Inglaterra, na França, na Espanha e nos Estados Unidos, para o fato de que a realidade brasileira ficou “nas pegadas dos povos civilizados”.

O debate sobre essa inovação da escola colocou sobre a mesa pelo menos duas questões distintas, porém correlacionadas: a escola graduada, por um lado, e a graduação da escola, por outro. Na realidade européia, na Espanha em particular, conforme destacou Frago, a defesa da escola graduada implicava a construção de prédios destinados especificamente ao funcionamento da escola. Nesse sentido, pensar a escola graduada era pensar a construção de um edifício que levasse em conta uma “perspectiva técnica, pedagógica, higiênica, financeira e administrativa” (FRAGO, 1990, p. 34). Estava incluída nessa proposição a graduação da

escola, isto é, a classificação da escola em graus ou em séries. Adverte Frago que a exigência de uma escola graduada, com construção de prédios para atender ao fim da classificação dos alunos e dos programas, somente ficou na teoria, pois na prática o que ocorreu foram as soluções provisórias de graduação da escola.

Tanto no Estado de São Paulo quanto no Estado de Minas, a escola graduada e a graduação da escola estiveram presentes. Quanto ao interesse na implementação da escola graduada, que precisava de um prédio construído especificamente para atender a tal fim, como apontado por Frago (1990), o que pode ser dito é que foi contemplada a construção de prédios prioritariamente nos grandes centros mais populosos, especialmente nas capitais. Já com relação à graduação da escola, houve uma preocupação mais acurada por parte dos governantes, buscando, dessa forma, desenvolver diversas iniciativas para espalhar pelo interior dos Estados a inovação das escolas, reunidas em apenas um prédio com várias classes, cada uma com um professor e um diretor à frente de todas.

Em Minas, é possível afirmar que o processo esteve muito mais voltado para a graduação da escola, embora tenha sido perseguido o ideal de escola graduada. Essa afirmativa toma como base o discurso da reforma proclamado pelo secretário Carvalho Britto:⁹ “Para a disseminação [...] de grupos escolares, serão de preferência atendidas as localidades que corresponderem aos intuítos do governo, oferecendo [...] prédios”. O que ocorreu no Estado, pelo menos inicialmente, com a implantação dos grupos escolares não foi a construção de prédios, e sim uma mobilização para a adaptação de vários prédios já existentes, para o atendimento da reforma.

Em Belo Horizonte, o primeiro Grupo da capital começou a funcionar em 1907 no prédio que foi construído para servir de residência ao secretário do Interior, recebendo para isso uma adaptação especial. Esse grupo somente viria a funcionar em prédio próprio, construído

⁹ Regulamento da Instrução Primária e Normal, em 1906.

especificamente para isso, em 1914 (FARIA FILHO, 2000). Se, na capital, a implementação da escola graduada que, em tese, demandava a construção de prédio próprio para atender tal fim, não se deu dessa forma, no interior do Estado as coisas ficaram ainda muito difíceis. É muito comum encontrar nos relatórios dos diretores os clamores relacionados aos prédios dos grupos, tanto em razão da precariedade do estado de conservação no qual se encontravam, quanto da inadequação do seu tamanho, pois eram pequenos e, na maioria das vezes, não tinham o espaço suficiente para abrigar a quantidade de classes necessárias, o que levou muitos diretores a pedir desdobramento de turnos.

Conforme já mencionado, com a Lei nº 439, de 1906, o governo João Pinheiro foi autorizado a reformar o ensino e, com isso, a assumir a incumbência de “determinar a graduação das escolas, a duração do curso primário e a mais conveniente divisão do ensino” e, além disso, a “organizar o programa escolar, adotando um método simples, prático e intuitivo”.

Vê-se nessa incumbência o desafio de remodelar o ensino primário em Minas, à semelhança do que já vinha acontecendo em meio às nações moderna e, principalmente, nas realidades de São Paulo e do Rio de Janeiro. Assim, o tratamento dado ao ensino primário estaria de acordo com a moderna maneira de praticar o ensino. Dessa forma, ele viria a ser muito mais que mera opção de organização, distribuição, classificação de alunos e professores, métodos e programas, constituindo-se nova cultura ou novo modo de ser escola.

Nesse novo modo de ser escola, a divisão dos alunos, mais ou menos homogeneamente, em classes distintas, com um(a) professor(a) ensinando em cada uma delas, um programa de ensino que previa um conjunto de disciplinas com seus respectivos conteúdos, distribuídos por séries até completar o universo de duração de quatro anos, temos o que pode ser considerado como a noção de curso.

Essa noção de curso vinha sendo delineada desde o final do século XIX e, em Minas, já aparece na reforma do ensino, em 1892. Na Lei nº 41, o ensino primário foi classificado em

urbano, rural e distrital, cabendo a cada classificação a divisão das matérias. A partir dessa Lei, recebeu o tratamento de curso, com a classificação e com a divisão das matérias (curso entendido como agrupamento de alunos de idade diferentes ou, ainda, como uma divisão do programa aplicado a esse agrupamento). Daí em diante, a palavra curso passou a ser utilizada nas demais reformas, entretanto foi somente a partir de 1906 que o termo passou a se configurar como um corpo formado pelo conjunto de matérias e seus respectivos conteúdos, organizadas seqüencialmente em períodos que se encerravam em quatro anos de funcionamento.

Foi no final do século XIX que a noção de curso ganhou terreno, especificamente quando as discussões sobre a escola graduada e da graduação da escola foram ampliadas, em vários países,¹⁰ entre os intelectuais e políticos envolvidos com a questão da educação. Segundo Souza (1998, p. 32), um dos desafios dos países que buscavam a constituição dos sistemas nacionais de ensino era a configuração de “uma organização pedagógica racional tendo em vista o ensino simultâneo”. Um dos intelectuais da época, Ferdinand Buisson¹¹, considerava três os elementos fundamentais da organização da escola, a saber: a classificação dos alunos, o plano de estudo e o emprego do tempo. No Brasil, leitores de Buisson, dentre os quais se destacaram Rui Barbosa e Estevam de Oliveira, incluíram em suas proposições de reforma do ensino¹² esses três elementos apontados por Buisson e que viriam a ser essenciais na organização da escola graduada.

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

¹⁰ Souza (1998, p. 33-39) sintetiza no primeiro capítulo do seu livro as discussões sobre a organização das escolas graduadas na Inglaterra, na França, na Espanha e nos Estados Unidos.

¹¹ Ferdinand Buisson é um dos autores do *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*.

¹² Rui Barbosa escreveu os *Pareceres sobre a Reforma do Ensino Primário nos anos 1882 e 1883*. Estevam de Oliveira apresentou um relatório ao governo mineiro em 1902.

organização das matérias a ser ensinadas. Do mesmo modo, a classe passou a ser entendida como um agrupamento homogêneo de alunos num mesmo espaço.

Mediante a compreensão da graduação da escola e da noção de curso, tendo em vista, ainda, a compreensão da organização do ensino à luz de uma orientação mais racional do trabalho pedagógico, como era do interesse do Poder Público, o programa de ensino foi implementado. O Decreto n° 1.947, de 30 de setembro de 1906, que estabeleceu o Programa de Ensino, contemplou as seguintes orientações: uma instrução¹³ para cada disciplina (ou matéria), os respectivos conteúdos distribuídos para cada ano escolar e a organização do horário de funcionamento semanal de cada uma das matérias¹⁴.

As matérias estabelecidas pelo Programa de Ensino foram as seguintes:

- | | |
|-----------------------|--|
| 1. Leitura | 7. Instrução Moral e Cívica |
| 2. Escrita | 8. Geometria e desenho |
| 3. Língua Pátria | 9. História Natural, Física e Higiene. |
| 4. Aritmética | 10. Exercícios Físicos |
| 5. Geografia | 11. Trabalhos Manuais |
| 6. História do Brasil | 12. Música Vocal |

Para cada uma dessas matérias o Programa apresentava uma instrução cujo objetivo era orientar a prática do trabalho docente, pormenorizando cada uma delas, como pode ser visualizado na instrução para o ensino da Escrita:

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 da

¹³ A instrução contida na introdução do Programa de Ensino (Decreto n° 1.947, de 30 de setembro 1906) visava orientar o(a) professor(a) sobre a aplicação de cada uma das matérias que deveria ser lecionada.

¹⁴ O anexo 1 contém a distribuição das disciplinas com os respectivos conteúdos e o horário semanal.

primeira aprendizagem.

Da mesma maneira foi a orientação dada para a matéria de Instrução Moral e Cívica:

- I. Destinada a dirigir a conduta do menino, a inspirar-lhe bons hábitos e o cumprimento do dever, esta disciplina deve ser ministrada nas horas determinadas e em todas as ocasiões em que se oferecer oportunidade, aproveitando-se fatos e exemplos, de que se deduzam os preceitos de moral e dever cívico, mais com exemplos do que com palavras.
- II. A discussão entre os alunos, habilmente dirigida, produzirá excelentes resultados.
- III. Com muito proveito serão recitados, de cor, pequenas poesias e trechos literários, que facilitem a retenção de boas noções.
- IV. Exemplos, exemplos e mais exemplos.

Essas orientações pedagógicas, que explicitavam como cada disciplina deveria ser ministrada, tinham como objetivo a uniformização do ensino e, com isso, a busca da racionalização do trabalho pedagógico. Essa parece ter sido a meta perseguida pelo Poder Público para a implantação da reforma. Como o programa de ensino foi criado antes dos grupos escolares, acredito que ele tenha sido a base para todas as outras mudanças, inclusive para a organização dos grupos. O programa, o grupo escolar, a fiscalização, o professorado, o aluno e a frequência foram considerados pelo secretário Carvalho Britto como a possibilidade de se atingir o ideal republicano da igualdade, conforme expressou:

Com o Grupo se consegue a divisão do trabalho escolar, a fiscalização permanente, o estímulo dos professores, a execução uniforme do programa do ensino, a atração do aluno para a escola, a frequência assídua, o hábito das crianças viverem em sociedade, corrigindo-se, modificando-se, aperfeiçoando-se, de modo que o ideal republicano da igualdade pode ser atingido naturalmente no trato de poucas gerações¹⁵.

O ensino primário foi organizado em quatro anos, divididos no programa da seguinte forma: primeiro, segundo, terceiro e quarto anos do curso primário. Além disso, cada ano foi subdividido em dois semestres, com as suas matérias e os seus respectivos conteúdos estabelecidos e distribuídos, como pode ser visto no QUADRO 2.

¹⁵ Relatório do secretário Carvalho Britto, em 1907.

QUADRO 2

Distribuição dos conteúdos escolares por ano e semestre, na matéria Escrita, no grupo escolar, em 1906

ANO	PRIMEIRO ANO	SEGUNDO ANO	TERCEIRO ANO	QUARTO ANO
MATÉRIA	ESCRITA			
PRIMEIRO SEMESTRE	Cópia, a lápis ou em ardósia, dos modelos de linhas e letras manuscritas minúsculas, em formato grande, de estilo vertical redondo. – Cópia, a lápis ou em ardósia, dos modelos de palavras minúsculas, e em formato menor.	Cópia de novos modelos, em tipo comum, sempre vertical redonda	Cópia de trechos de livro de leitura, em letra vertical redonda, com a maior presteza possível.	Exercícios nos mesmos cadernos, preferindo o ditado – Exercícios de letras grandes para títulos e cabeçalhos, rótulos etc.
SEGUNDO SEMESTRE	Cópia, a tinta, dos modelos, em cadernos especiais. – Exercícios de letras minúsculas. – Escrita de vocábulos fáceis, por ditado,	Cópia de trechos de livros, em tipo comum	Continuação dos mesmos exercícios – Escrever lentamente por ditado – Cópia imitando trabalhos caligráficos	Continuação dos mesmos exercícios, adotando-se modelos de letras de fantasia para serem copiadas e imitadas.

FONTE: Decreto nº 1.947, de 30 de setembro 1906.

Na seqüência do programa anual das matérias, encontravam-se também os horários que iriam disciplinar os trabalhos escolares, durante cada dia da semana, como pode ser verificado no QUADRO 3, que exemplifica o funcionamento do horário do primeiro ano:¹⁶

QUADRO 3

Distribuição do horário semanal do 1º ano dos grupos escolares, em 1906

HORÁRIO DO PRIMEIRO ANNO						
Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
10 horas	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
10 ^h ,25	Arithmetica	Escrepta	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica
10 ^h ,50	CANTO					
11 horas	Língua Pátria	Arithmetica	Língua Pátria	Escrepta	Língua Pátria	Língua Pátria
11 ^h ,25	Geographia	Geographia	Escrepta	Geographia	Escrepta	Escrepta
11 ^h ,50	EXERCÍCIOS PHYSICOS					
12 ^h ,15	História do Brasil	Língua Pátria	Instrução Moral e Cívica	Arithmetica	História do Brasil	Arithmetica
12 ^h ,40	Escrepta	Escrepta	Arithmetica	Língua Pátria	Arithmetica	Geographia
1 ^h ,5	CANTO					
1 ^h ,15	Arithmetica	Arithmetica	Leitura	Leitura	H. Natural, Phy. e	Leitura
Até 2 horas	Leitura	Leitura	Trabalhos	Escrepta	Higiene	Trabalhos
					Leitura	

FONTE: Decreto nº 1.947, de 30 de setembro 1906.

Como se pode perceber, a estrutura organizativa das matérias de ensino e dos conteúdos escolares se tornou mais complexa, pois não foi suficiente, apenas, esboçar o rol de conteúdos disciplinares sem levar em conta outros aspectos relevantes na nova forma de escolarização preconizada, tais como: a fixação do local apropriado para o funcionamento da aula; a divisão dos conteúdos associada à seriação dos alunos; a possibilidade do uso de material pedagógico adequado à escolarização da criança na idade concebida como própria para o

¹⁶ A distribuição do quadro de horários de todos os anos encontra-se no Anexo 1

desenvolvimento de certas aprendizagens; e a implementação de um novo método de ensino demandado pela nova organização curricular. Dentre esses aspectos, um deles ganhou especial relevo: trata-se do método intuitivo. Ainda que se considere que esse método de ensino já vinha sendo anunciado na legislação estadual desde o final do século XIX, será nessa reforma, de 1906, que ele recebeu tratamento mais atento e sistematizado. A respeito do método intuitivo em Minas, muito bem questionou Estevam de Oliveira (1902, p. 53) em seu relatório apresentado em 1902:

De que serve estatuir o nosso regulamento que se *ensine cousas* em nossas escolas, si não está regimentado semelhante ensino, si as escolas continuam desprovidas de material didático, si o professorado, sem remuneração condigna do elevado sacerdócio, além de ignorante quase todo, permanece à testa das escolas à revelia de qualquer fiscalização?

Esse questionamento feito pelo inspetor diz respeito à abordagem do método intuitivo praticado nos grupos escolares do Rio de Janeiro e de São Paulo, em comparação ao praticado pelas escolas em Minas. Afirmou que, lá, o método ocorria diferentemente do modo como estava sendo praticado nas escolas mineiras.

A esse respeito, lembrou um acontecimento presenciado em uma das suas visitas de inspeção: certa feita um professor, que dava aula em determinada escola, dizia que estava ensinando “cousas” concretas com a seguinte prática pedagógica – falou o professor aos alunos: “Animais vertebrados, senhores alunos, são aqueles que tem vértebras [...]. Copiem fielmente esta definição”. Comentou Estevam de Oliveira (1902, p. 49) a prática do professor: “Eis aí como se ensinam lições de cousas em nossas aulas práticas...”.

Para Estevam de Oliveira, as lições de cousas consistiam na “aplicação do método intuitivo aos conhecimentos da ordem sensível”. Afirmou, em conformidade com o que foi preceituado por Buisson, que o método intuitivo constituía a “continuidade fundada, no asilo ou na escola infantil, do primeiro ensino materno”. E acrescentou mais: “Em vez de palavras incompreensíveis, cânticos e brinquedos”.

2.1.2. O Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado

Em conformidade com o que preceituava a Lei n° 439, que autorizava a reforma do ensino, o Decreto n° 1.960, de 16 de dezembro de 1906, regulamentou a instrução primária e normal do Estado.

Na introdução do referido decreto, o então secretário de Estado dos Negócios do Interior, Manoel Thomaz de Carvalho Britto, ressaltou as ênfases contidas no texto da regulamentação do ensino. Iniciou, chamando a atenção para duas situações importantes, relacionadas ao estabelecimento da regulamentação do ensino: a primeira, que diz respeito à produção da reforma, está na sua afirmação de que o novo regulamento era “resultante da observação atenta do meio onde vai vigorar, combinada com a experiência colhida alhures”. O que posso inferir dessa afirmação é que o governo, por um lado, tinha conhecimento da situação na qual se encontrava a instrução primária, especialmente a instrução pública. Tomando como dado a população em idade escolar, que era de 800 mil crianças, as 54.825 crianças que estavam matriculadas nas escolas públicas existentes e, ainda, a verba orçamentária que custeava o ensino, isto é, de 1.950 mil réis, ele chegou à conclusão de que para atender a tal demanda seria preciso uma verba superior a 30 milhões de réis. Por esse motivo, ressaltou que não seria suficiente, apenas, uma reforma que contemplasse o ensino público, mas também que estimulasse a iniciativa particular, sobretudo criando condições para despertar o interesse do professorado na difusão do ensino. Para isso, o regulamento previa um prêmio em dinheiro para o professor particular que apresentar cada aluno preparado no curso primário. E não somente o professor particular, mas também o público, que, além do prêmio pelo objetivo alcançado com a preparação do alunado, teria acesso à carreira docente, como afirmou Britto (1906, p. 5):

O regulamento abre a carreira do magistério a seduzi-lo, não só pela instituição de um prêmio em dinheiro quando nos exames finais der certo número de alunos aprovados no curso primário, como por meio do acesso a acenar-lhe com uma colocação mais elevada e melhor retribuída.

Por outro lado, é possível inferir, também, que o governo, ao afirmar que a reforma foi resultante da observação que “combinava com a experiência colhida alhures”, estava considerando as discussões que já vinham acontecendo sobre a necessidade de uma reforma do ensino, dentre outras, das discussões presentes no Relatório apresentado por Estevam de Oliveira. Essa afirmação se confirma ao se comparar os chamados pontos capitais da reforma, listados por Estevam de Oliveira, com os preceitos contidos na lei da reforma e os seus respectivos decretos, que iam regulamentar o ensino primário. É oportuno também ressaltar que as sugestões propostas por Estevam de Oliveira obtiveram eco nas preocupações do secretário Delfim Moreira, no governo Francisco Salles.

Para Estevam de Oliveira,¹⁷ cumpria à reforma decretar:

1. Remodelação das disciplinas elementares, convertido o ensino em fonte de aprendizagem positiva rudimentar, em fonte mais educativa do que instrutiva;
2. Instituição de programa definido, regulada a matéria disciplinar por mês, ou por trimestre;
3. Divisão das lições, por meio de horário conveniente, de maneira a se atender ao princípio higiênico e pedagógico de educação intelectual, que resulta do descanso intervalado concedido às crianças, para reparação de forças perdidas com a fadiga mental;
4. Instituição do ensino de cousas, racionalmente sistematizado, taxado no regulamento o modo positivo das lições, como estas devam ser ministradas e quais as cousas ensinadas nas diferentes séries do curso primário;
5. Subdivisão do ensino elementar em séries, de maneira que se esgote em cada ano a matéria regulamentada, para assim se evitar que professores desidiosos levem cinco, seis e mais anos a aprontar um ou dois alunos;
6. Remodelação dos métodos de ensino atualmente empregados, por absurdos e disparatados.

Todas essas sugestões foram contempladas na reforma, principalmente no programa de ensino implementado, conforme já relatado anteriormente. Outras sugestões também foram

¹⁷ Cf. Relatório de Estevam de Oliveira, 1902, p. 183-184.

incorporadas à reforma, como se pode visualizar no QUADRO 4, que compara as suas proposições com o Regulamento nº 1.960.

QUADRO 4

Comparação entre a proposta de reforma de Estevam de Oliveira e a reforma de 1906	
Proposição de Estevam de Oliveira -1902	Regulamento nº 1.960 - 1906
Supressão de muitas escolas urbanas injustificáveis, em vilas e cidades pouco populosas (...) restabelecido o regime de professores adjuntos, quando necessários, porque mais facilmente, e com maior proficiência, um professor bom e um adjunto ministrarão ensino proveitoso a 70 alunos, do que, cada um, em separado, a 30.	Art. 23 – Nos lugares onde forem criados os grupos escolares desaparecerão as escolas isoladas, se para elas não houver população escolar suficiente. Art. 91 – Poderá ter um adjunto ou auxiliar o professor de escola isolada que apresentar mais de 40 alunos frequentes, durante o semestre.
Efetividade de garantias aos normalistas;	Art. 57 – Os professores efetivos serão de preferência normalistas...
Limitação de prazo de matrícula nas escolas primária à primeira quinzena antecedente à reabertura das escolas...	Art. 27 – A matrícula nas escolas públicas só pode ser feita no período que decorre de 7 a 21 de janeiro de cada ano.
Instituição de grupos escolares e escolas modelo nos centros de população aglomerada e intensa...	Art. 15 – O ensino Primário ministrado pelo Estado será dado em: I. Escolas Isoladas II. Grupos Escolares
Supressão do feriado às quintas-feiras;	Art. 97, parágrafo único – Não haverá aula aos domingos e dias feriados decretados em lei.
Exercícios físicos;	Art. 44 - ...os exercícios físicos serão executados em horas apropriadas...
Banimento dos atuais compêndios vulgarizados em nossas escolas...	Competência do Conselho Superior: Art. 215 – Emitir parecer relativamente a: II. Adoção, revisão e substituição de compêndios...

FONTE: Relatório apresentado por Estevam de Oliveira ao secretário do Interior, em 1902; Regulamento nº 1960, de 1906.

Chamam a atenção, em primeiro lugar, os aspectos relativos à produção da reforma, como ponto importante relacionado ao estabelecimento da regulamentação do ensino; em segundo, e de igual importância, destaca-se, no discurso do secretário Carvalho Britto, a preocupação com o cumprimento do novo regulamento da instrução, por parte de “todos os funcionários incumbidos deste dever”. Essa incumbência, recaiu sobre os professores e, em particular, sobre as professoras, também sobre os(as) diretores(as) do grupo escolar e sobre os inspetores. Entretanto, foi sem dúvida sobre o professorado que recaiu a maior responsabilidade no cumprimento desse regulamento.

Essa afirmação evidenciou-se no próprio argumento do secretário, principalmente quando fez referência aos docentes, argumentando que o professor não podia continuar “a exercer o papel de roda morta na máquina administrativa”, pois era preciso que o professor público adquirisse a “consciência da importância da sua posição social” (BRITTO, 1906, p. 5). Pode ser deduzida, nessa fala do secretário, certa atribuição de responsabilidade ao professorado, do

sucesso ou do fracasso da reforma implementada. Esse tipo de atribuição de responsabilidade dada ao professor já vinha acontecendo desde o século XIX, especialmente quando, ao se avaliar o desempenho da instrução primária, o governo considerava o professor despreparado ou incompetente para fazer deslanchar o ensino primário. É o que se confirma na mensagem do presidente Affonso Penna, em 1894, quando, ao se referir à reforma do ensino por ele implementada e ainda não obtendo o sucesso desejado, fez o seguinte comentário:¹⁸ “Não se achando o professorado, em sua grande maioria, preparado para a execução do programa extenso da a lei citada, só depois de alguns anos se poderá tirar ilações da conveniência ou desnecessidade de modificar-se o sistema adotado”. Na mesma direção, referindo-se aos professores provisórios, o presidente Chrispim Jacques Bias Fortes, em 1896, também comentou:

Acham-se providas quase todas as cadeiras de instrução primária. Grande número delas são regidas por professores, nomeados em falta de normalistas ou de professores habilitados em concurso. Infelizmente nem sempre têm estes professores provisórios as habilitações para o magistério. Não tendo a administração do Estado um critério ou base segura para avaliar as habilitações deles senão depois de nomeados, não tem meios para impedir que sejam feitas algumas nomeações para esses cargos de indivíduos mal preparados para o mister a que se propõem.¹⁹

Além dessa atribuição de responsabilidade ao professor pelo sucesso ou fracasso da reforma, está implícito, também, na fala do secretário Carvalho Britto que ter o professor consciência social é ter um bom trânsito com os pais e familiares, pois, além de ele ter que reunir um número suficiente de alunos para ver funcionar a escola – 45 alunos para as escolas das cidades e 40 para as escolas dos distritos –, tinha também que tornar o ensino eficaz, e isso, segundo o secretário, somente poderia acontecer se os alunos fossem assíduos.

Ora, essa assiduidade, que revelaria algum tipo de sucesso da reforma, dependeria da boa relação que o professor mantivesse com as famílias e com os próprios alunos, pois seria

¹⁸ O presidente se refere à execução dos regulamentos da instrução primária, expedidos em 1893, relativos à regulamentação da Lei nº 41, de 1892.

Mensagem do presidente Affonso Augusto Moreira Penna ao Congresso Legislativo, em 1894.

¹⁹ Mensagem do Chrispim Jacques Bias Fortes ao Congresso Legislativo, em 1896.

através dessa boa relação que os alunos encontrariam a atração no ambiente escolar, supondo ser esse um prolongamento da também suposta boa vivência familiar. É o que pode ser extraído da seguinte afirmação do secretário:

Para isto o regulamento confia exclusivamente no professor, conta com o seu prestígio perante os pais e família, resultante não só de sua competência como do carinho que deve ter para com os alunos, de modo que a escola seja um prolongamento do próprio lar. (BRITTO, 1906, p. 6)

Essa confiança não era plena, pois a despeito do seu prestígio e de sua competência, o Regulamento se antecipou controlando as suas ações. O que se evidencia é que o Regulamento foi constituído como dispositivo de controle do professor. Para o Regulamento, o professor era obrigado a ter prestígio e competência, pois essa era a única forma de ele se manter professor e de ter a sua escola funcionando. Isso se confirmava nos termos do próprio Regulamento, que previa um número de alunos suficientemente matriculados: “Ficará em disponibilidade o professor cuja matrícula não atingir ao mínimo de alunos, que é fixado em 45 para as cidades ou vilas e 40 para os distritos” (BRITTO, 1906, p. 6). De maneira semelhante, ficaria suspenso o professor que não tivesse freqüência regular²⁰ na sua escola:

Verificada a falta de freqüência, será suspenso o ensino, até que se verifique a causa que a determinou, devendo logo depois ser restabelecido, repostado o professor da cadeira si a falta de freqüência deu-se por motivo de força maior, designado outro professor no caso contrário. (BRITTO, 1906, p. 6)

O Regulamento apresentava-se também bastante versátil em matéria de tecnologia de controle. Ao estabelecer a preferência da professora para o ensino primário – conforme consta no art. 18 do Regulamento em apreço: “As escolas públicas primárias serão de preferência regidas por professoras e sempre por essas as do sexo feminino e mistas” –, fica evidente a opção da política pública do Estado pela feminização do magistério.

²⁰ Segundo o Regulamento, “a freqüência será apurada mensal e semestralmente. § 1º Terá freqüência mensal o aluno que comparecer, no mínimo, a 7 lições em janeiro, 9 em novembro e 10 em cada um dos outros meses do ano letivo. Art. 89. Terá freqüência semestral o aluno que comparecer a 102 aulas, no mínimo, durante o primeiro semestre, e a 85, no mínimo, durante o segundo semestre.” (Art. 88)

Partindo do pressuposto de que a escola estava sendo pensada como um prolongamento do próprio lar, nada melhor do que atribuir à professora o papel de educar as crianças à luz de uma orientação maternal. Para Carvalho Britto (1906, p. 6), “a mulher melhor compreende e cultiva o caráter infantil” e, se essa mulher fosse uma professora ela, teria, ainda mais, competência e aptidão para a educação das crianças “sem os desvios do espírito, sem corrupções do coração e sem degradação do caráter”, conforme sustentou. Além disso, para ele, a professora, mais do que o professor, teria mais facilidade de sujeitar-se “aos reduzidos vencimentos com que o Estado” poderia “remunerar o seu professorado”. E mais, o Regulamento abriria à mulher mineira o espaço para “uma carreira digna e proporcionar-lhe ensejo de ser útil à Pátria”. (BRITTO, 1906, p. 6-7)

A demarcação de lugares diferenciados para atuação feminina e masculina pode ser constatada nas diferenciadas atribuições de papéis distribuídos entre os profissionais do ensino, como o papel de diretores e diretoras e o dos inspetores. Em Minas, o cargo de direção era exercido tanto por homens como por mulheres. Na capital, pelo menos até a década de 1920, o cargo era ocupado por mulheres, sendo que no interior do Estado, em muitos dos estabelecimentos, era ocupado por homens. Já o cargo de inspeção era designado especificamente aos homens.

Nessa atuação diferenciada, segundo os papéis atribuídos aos atores que produziram a escola, não é incomum encontrar, principalmente nos relatórios dos inspetores e das diretoras dos grupos escolares, a alusão à tensa relação entre homens e mulheres, manifestada na relação de poder entre sujeitos posicionados, que assumiam lugares distintos e que, a partir desses lugares, defendiam e/ou legitimavam concepções educativas bem demarcadas. Secretários, diretores da Secretaria, inspetores, diretores(as), professores(as) são os atores que estavam, alguns, fazendo cumprir as determinações do estabelecimento do processo de escolarização, tal como era do interesse daqueles se encontravam concebendo a educação à luz do poder

oficial, expressão da vontade do Regulamento; e outros, também posicionados nos lugares onde estavam, no exercício das funções que lhes eram atribuídas, impondo, criando e recriando muitas maneiras diferenciadas de produção da escola.

Retomando novamente o discurso do secretário, a inspeção do ensino seria investida de destaque fundamental, pois, para Carvalho Britto (1986, p. 8), o trabalho de inspeção era “a alma do ensino” e, como tal, não devia ser exercida por “funcionários indiferentes, mas pessoal técnico, suscetível de apaixonar-se pela causa que lhe vai ser confiada”. O que se pode notar na fala do secretário é que ele comungava com outros políticos e educadores antecessores e mesmo com alguns inspetores, como Estevam de Oliveira, dentre outros, que defendiam a inspeção do ensino como a base de uma reforma do ensino profícua. Estevam de Oliveira (1902, p. 181), em particular, defendeu uma inspeção competente e profissional: “Sou de parecer [...] que se restabeleça a fiscalização extraordinária, confiados os cargos de inspetores a profissionais, por concurso, preferidos aqueles que saírem do corpo professoral do Estado”. O inspetor faz referência ao profissional remunerado que, como previsto na reforma de 1899, era um agente de confiança do governo, encarregado da fiscalização das escolas e, sobretudo, investido de poderes e atribuições que faziam dele um elo entre as escolas isoladas e o governo do Estado. Essa inspetoria extraordinária foi suprimida em 1901. A partir daí, volta o serviço de inspeção aos inspetores municipais e distritais e aos promotores de justiça, sem a devida remuneração, sendo o seu desempenho desenvolvido com amor e patriotismo, como referenciou Delfim Moreira em seu relatório, em 1903: “Essa inspeção, aliás trabalhosa, não é remunerada; e quem a desempenha com amor fá-lo por patriotismo”.²¹ E, por não ser remunerada, parecerá ao secretário não produzir nenhum efeito desejado. Por isso, ressalta a necessidade do restabelecimento de tal “fiscalização remunerada” que, segundo ele, já tivemos e que “tão excelentes frutos” produziu entre nós.

²¹ Relatório do secretário do interior Delfim Moreira, em 1903.

A reforma do ensino consolidará esse profissional que será, como afirmou o secretário, “a alma do ensino” e, como tal, será transformado de “funcionário indiferente” em pessoal técnico e apaixonado pela causa que lhe será confiada. “Técnica” e “paixão” serão os dois atributos da identidade do profissional da escola que, segundo Faria Filho (2000, p. 93), foram afirmados “como um dos traços constitutivos [...] do conjunto dos profissionais da instrução”. Visitar as escolas para averiguação do seu estado de funcionamento e de regularidade das suas funções educativas era uma das tarefas dos inspetores que, além disso, relatavam o cumprimento dessa sua função utilizando, pelo menos, dois expedientes de registro: o Termo de Visita²², que ficava registrado no “Livro de Termos Visitas” na própria escola visitada e uma cópia era enviada para a Diretoria de Instrução da Secretaria do Interior; e um relatório minucioso, que deveria ser enviado à Secretaria, contendo o seguinte detalhamento, conforme o art. 198, § 16:

Enviar, finalmente, no fim de cada quinzena, ao Secretário do Interior, um relatório sintético da inspeção que tiver feito, o qual será publicado no jornal oficial, a juízo daquela autoridade.

Este relatório consignará também:

- I. O itinerário seguido pelo fiscal e as povoações encontradas em seu trajeto, a população e condições das mesmas quanto ao desenvolvimento do ensino;
- II. A descrição dos prédios escolares e se são estaduais, municipais e particulares; dimensões de seus cômodos e se sua situação facilita a frequência dos meninos da localidade;
- III. O conceito em que os professores são tidos pelos pais de família e outras pessoas gradas do lugar.

Se o serviço de inspeção escolar, como foi visto, era considerado “a alma do ensino” no sistema de instrução que se delineava no Estado, a diretoria dos grupos escolares que se criava não era menos importante, pelo menos na consideração do relatório do secretário Carvalho Britto, em 1908, quando ressaltou que os diretores eram a alma dos grupos escolares:

²² O termo de visita, em muitas escolas, era escrito pela própria professora, mesmo sendo a narração sobre o seu próprio desempenho.

O êxito dos Grupos escolares depende, em regra, da sua direção. Os diretores são a alma desses estabelecimentos; depende de sua boa vontade, de seus esforços, de sua competência, de seu patriotismo, a divisão regular dos trabalhos escolares, a fiscalização permanente, a uniformidade na execução dos programas, o estímulo aos professores e alunos, a ordem, a disciplina e a higiene, sem o que não realizam os grupos escolares os intentos de sua vocação.

A responsabilidade do sucesso da reforma era atribuída ao serviço de inspeção e à diretoria dos grupos escolares. A primeira, no nível do sistema mais geral do ensino no Estado, ou na circunscrição específica da competência atribuída ao inspetor; a segunda, no nível interno dos grupos escolares. Portanto, à direção cabia a mesma atribuição dada ao inspetor, em nível micro, além daquelas especificamente próprias dos grupos escolares. Isso é o que pode ser visto na leitura do Regulamento, conforme comparação entre algumas das competências dos inspetores técnicos e dos diretores, no QUADRO 5.

QUADRO 5

Comparação entre as competências dos inspetores e dos diretores dos grupos escolares	
Competência dos inspetores Técnicos	Competência dos(as) Diretores(as)
Art. 198 – São deveres e atribuições: § 1º - Visitar com freqüência todas as escolas da circunscrição que lhes for designada. § 5º - Verificar se o programa do ensino primário está fielmente praticado. § 7º - Assistir ao funcionamento das aulas, indicando ao professor tudo quanto repute necessário modificar no método por ele seguido. § 9º - Verificar se está regular a divisão de classes e se os horários estão bem observados e rubricar os cadernos de trabalhos mensais. § 15 – Fiscalizar a observância rigorosa da legislação do ensino, apontando suas faltas e defeitos na prática. § 16 – Enviar, no fim de cada quinzena, ao secretário do Interior, um relatório sistemático da inspeção que tiver feito.	Art. 24 – Cada grupo terá, além de um professor para cada classe em que se dividir o curso, um diretor incumbido de sua superintendência administrativa e técnica, que será especificada em regimento especial. Art. 25 – No grupo de menos de oito cadeiras, o cargo de diretor será exercido por um dos professores, cumulativamente. Art. 26 - Compete ao diretor do grupo fiscalizar e disciplinar os alunos, os professores e todos os funcionários que servirem sob a sua direção... Art. 27 – As diretorias dos diversos grupos deverão se considerar como elementos da inspeção geral do ensino e, portanto, fontes de informação e de esclarecimentos à disposição do Governo.

FONTE: Regulamento do ensino de 1906

2.1.3. O regimento interno dos grupos escolares e Escolas Isoladas do Estado

Com os Decretos nº 1.947 e nº 1.960, consecutivamente, operou-se a reforma da instrução pública naquilo que se refere ao programa de ensino e à regulamentação geral do ensino primário e normal do Estado de Minas. Com o Decreto nº 1.969, de 3 de janeiro de 1907, que

aprovou o regimento interno dos grupos escolares e escolas isoladas do Estado, constituiu-se a forma de funcionamento dos grupos escolares e das escolas isoladas e, bem assim, pôs-se em circulação a forma de ser das escolas, quanto aos aspectos relacionados à organização do tempo, do espaço, da materialidade e da burocracia escolar.

Ao se pensar na organização da escola, sobretudo na sua organização normativa, isto é, naquela que estava sendo produzida no discurso dos regulamentos e regimentos, não poderia deixar de considerar que esse discurso foi produzido a partir de dimensões não neutras da realidade social. Ao contrário, o discurso que propôs organizar a escola estava carregado de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância. Ao se estabelecerem os ordenamentos temporais e espaciais, a disciplina da aplicação e do uso da materialidade e, ainda, a vigilância exercida sobre o trabalho dos profissionais do ensino, estabeleciam-se, ao mesmo tempo, os valores subsumidos da ordem social que se quis impor. Michel Foucault (2002, p. 121) já chamava atenção para a “arte da distribuição do espaço”, uma tecnologia da disciplina das organizações modernas – escolas, fábricas, quartéis, hospitais, prisões –, que operava como dispositivo para tornar dóceis os corpos e as consciências.

Fazendo a leitura do regimento, no que concerne à organização do tempo, é importante considerar que o tempo que está sendo concebido faz parte de uma construção social, por isso não pode ser visto, a não ser na relação com o tempo social e humano, condicionado por esse tempo social mais diverso. Um tempo visto como uma construção, cultural e pedagógica, como afirma Viñao Frago (2000). Esse tempo proposto no regimento decorreu das preocupações aventadas, como apontado por Vago (2002, p. 237), nos estudos sobre a fadiga escolar que circulava nos diversos países europeus desde o final do século XIX. Segundo ele, “a preocupação com a fadiga escolar afetou a concepção e a distribuição do tempo e do trabalho escolar nas três primeiras décadas do século XX”. Outro fator de igual importância a

se considerar é a modificação da dimensão do tempo com a introdução do ensino simultâneo, como será salientado por Faria Filho e Vidal (2000, p. 25):

Uma primeira dimensão do tempo escolar alterada foi imposição definitiva do ensino simultâneo. Divididas as classes segundo um mesmo nível de conhecimentos e de idade dos alunos, eram entregues a uma professora, às vezes acompanhada de uma assistente, que deveria propor tarefas coletivas. Cada um e todos os alunos teriam que executar uma mesma atividade a um só tempo.

Destarte, o regimento estabeleceu o tempo de funcionamento dos trabalhos escolares, começando pela delimitação do tempo de duração das aulas. Diz o art. 13: “Os trabalhos escolares começarão às 10 horas da manhã em ponto e terminarão às 2 horas da tarde. Os alunos do 4º ano, nos Grupos, terão, porém, trabalhos manuais, desde 2 até 3 horas da tarde”.

Tomando como referência os estudos sobre a fadiga, que levavam em consideração os preceitos higiênicos, a organização do horário previsto compunha-se dos conteúdos escolares, distribuídos por hora-aula ao longo das quatro horas previstas para as aulas. Uma distribuição de horas e conteúdos que obedecia a tamanha rigidez, estampada na grade de horário.²³ E cada tempo era fixado e vigiado com o controle de uma campainha elétrica ou sineta, que indicava o momento da troca da atividade, como determinado no regulamento: “Art. 13, § 5. Cada hora precisa de aula ou recreio será avisada em toque prolongado por uma campainha elétrica ou sineta”.

A cada intervalo de duas ou três aulas, efetuava-se uma pausa de 10 minutos, quando os alunos eram alinhados para cantar, e uma pausa maior de 25 minutos para os exercícios físicos. No meio do dia, fazia-se um recreio com duração de 30 minutos. O Programa de Instrução trazia o detalhamento dos quadros de horários, prevendo uma distribuição diária, semanal, mensal e anual do processo de ensino, da aprendizagem e da avaliação. Tudo isso como indicativo do intuito de delimitar o tempo escolar.

²³ Ver anexo 1.

Essa demarcação do horário de funcionamento das aulas não tardou a sofrer modificações, especialmente quando houve maior demanda por vagas nas escolas. E isso obrigou diretores(as) ou mesmo a própria Secretaria a propor ou a determinar o funcionamento dos grupos escolares em dois turnos, a saber de 7 às 11 horas e de 12 às 16 horas. E não somente isso, a própria realidade cotidiana da escola e também as próprias famílias irão confrontar o tempo escolar com os tempos sociais mais amplos, trazendo questões alvissareiras para arrefecer o debate sobre o tempo, como será tratado em capítulo mais adiante.

De igual modo, a organização do espaço escolar pensada como construção social advém de preocupações de diversas ordens, como a política, a administrativa, a pedagógica, a científica e a cultural, próprias de um mundo moderno que descobre na escolarização um instrumento eficaz de fortalecimento dos ideais das estruturas dos estados modernos. Nesse sentido, a escola produzida como um lugar específico, diferente dos outros lugares, tomou a feição de um território independente, sobretudo do espaço doméstico. Na modernidade, o espaço é inventado como técnica para disciplinar, hierarquizar e homogeneizar. Sobre isso, observa Foucault (2002, p. 126):

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.

No Brasil, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX, os interesses pela construção dos espaços próprios, para o funcionamento das escolas primárias, tomaram acento nas discussões pedagógicas e científicas. Sobre as discussões pedagógicas ressaltam-se dois fatores importantes para a defesa da construção do espaço apropriado para o funcionamento da instrução primária. O primeiro refere-se às questões metodológicas. Segundo Faria Filho e Vidal (2000, p. 24), “os defensores do método intuitivo, da mesma maneira que os do método

mútuo no início do século XIX, argumentavam a necessidade do espaço da sala de aula permitir que as diversas classes pudessem realizar as *lições de coisas*". Associado a isso, eles acrescentaram a produção dos materiais didáticos e pedagógicos, como globos, cartazes, coleções, carteiras, cadernos, livros, que estavam invadindo a escola, não sendo mais possível a adaptação dos espaços, mas a construção de espaços apropriados para o uso adequado dessas inovações.

Quanto à questão científica, a preocupação com a construção do espaço assemelha-se à preocupação da medicina com a organização do tempo, conforme destacado por Faria Filho e Vidal (2000, p. 24):

o desenvolvimento dos saberes científicos, notadamente da medicina e, dentro dessa, da higiene, e a aproximação desses do fazer pedagógico, influíram decisivamente na elaboração da necessidade de um espaço específico para a escola [...]. Ao mesmo tempo em que elaboravam uma contundente crítica às péssimas condições das moradias e dos demais prédios para a saúde da população em geral, os higienistas acentuavam sobremaneira o mal causado, às crianças, pelas péssimas instalações escolares. Além disso, expunham o quanto a falta de espaços e materiais *higienicamente* concebidos era prejudicial à saúde e à aprendizagem dos alunos.

De fato, no Brasil, essas preocupações com a necessidade de se ter um espaço próprio para o funcionamento do ensino primário não tardou a passar do discurso para a implementação prática da construção dos prédios escolares. Primeiramente em São Paulo, em 1890, nos moldes da escola graduada, denominada de grupos escolares,²⁴ e posteriormente, nos outros Estados, como o do Rio de Janeiro, em 1900, e o de Minas Gerais, em 1906, conforme já apontado anteriormente.

A reforma do ensino, que no plano legal iniciou-se em 1906, na sua totalidade, contemplou a preocupação com o espaço escolar e, em especial, o regimento interno dos grupos escolares e

²⁴ Segundo Rosa Fátima de Souza (2000, p. 6) "os Grupos Escolares foram implantados pela primeira vez, no Estado de São Paulo em 1890, mediante a criação da Escola-Modelo anexa à escola normal e no contexto da primeira reforma republicana da instrução pública. O Grupo Escolar consistia em uma nova modalidade de escola primária compreendendo a reunião de várias salas de aula e professores em um mesmo edifício-escola. Essa nova organização administrativa e didático-pedagógica do ensino primário fundou-se nos princípios da classificação dos alunos pelo grau de adiantamento, na divisão do trabalho e na racionalidade científica". Porém, a reforma que propôs a criação dos grupos escolares no Estado é de 1893.

Escolas Isoladas trouxe nos seus primeiros cinco artigos a configuração do prédio escolar, transcrito na íntegra abaixo:

Art. 1º O prédio dos grupos escolares, com as condições higiênicas da construção necessárias a um estabelecimento de ensino, deverá ter:

- I. Pelo menos quatro salas de aulas, com capacidade cada uma para 50 alunos.
- II. Um salão para Museu e uma sala para a biblioteca, podendo estes ser instalados em um único compartimento que seja suficientemente espaçoso.
- III. Uma saleta de entrada ou espera, para visitas.
- IV. Um gabinete para o diretor, onde ficará o relógio da casa e outro de toailete para os professores.
- V. Um porta-chapéus para os alunos de cada sexo, à entrada do edifício, com cabines numeradas. A cada entrada haverá um porta guarda-chuvas com as divisões das classes, pela numeração.
- VI. Varanda ou pátio coberto, onde os alunos permaneçam nos dias de chuva e nas horas de muito sol, durante o recreio.
- VII. Um jardim, principalmente no recreio das meninas.
- VIII. Uma latrina para cada turma de alunos, com a mesma numeração da sala a que servir e uma outra em separado.
- IX. Um terreno fechado para Horta escolar.

Parágrafo único. Na construção e adaptação de qualquer prédio escolar serão observados os tipos de plantas aprovados pelo Governo.

Art. 2º Haverá separação completa dos pátios de recreio, jardim, porta-chapéus e latrinas para cada sexo.

Art. 3º Em cada sala de aula, numerada pela ordem das turmas de alunos além do material de ensino, inclusive quadro negro que deve ter, pelo menos, quatro metros de comprimento, haverá uma mesa de gaveta com cadeira e estrado para o professor, um armário fechado para objetos escolares, uma talha ou torneira d'água potável, um tímpano de mesa e uma cesta para papéis. Na varanda ou pátio de recreio de cada sexo haverá uma torneira e um lavabo com toalha, devendo esta ser substituída diariamente.

Art. 4º Todos os aposentos do prédio serão varridos à tarde de cada dia e lavados aos sábados, com panos umedecidos em água creolinada. Os quadros negros serão também limpos para o serviço de cada dia.

Art. 5º O prédio escolar será pintado exteriormente e os aposentos serão ao menos caiados uma vez por ano.

Na leitura desses artigos percebo que o espaço escolar foi pensado como um espaço produzido para educar. Como tal, algumas aproximações em relação à sua arquitetura e, também, à função que a organização desse espaço irá exercer no plano das intenções educativas são oportunas. Nesse sentido, Escolano (1998, p. 27), ao referenciar a abordagem da tecnopolítica disciplinar das organizações modernas, afirma que “em toda essa planificação

panóptica e taylorista do espaço escolar, subjaz uma política social que controla os movimentos e os costumes”. Portanto, esse espaço foi inventado para educar, mediante requintados mecanismos disciplinares que passaram a constituir-se como parte da cultura escolar. Numa direção bem próxima, Souza (1998, 58) afirma que

a arquitetura do edifício, a distribuição dos espaços, a estrutura da sala de aula, as carteiras, os móveis, o controle do tempo, a interdição do espaço, além das normas e valores relacionados à conduta, ordem, limpeza, asseio, higiene, compreendiam um conjunto de dispositivos que engalinhavam as crianças visando a contenção dos gestos, dos instintos e das emoções.

Decerto, os grupos escolares foram concebidos e construídos como verdadeiros *templos do saber*, segundo o estudo que Souza (1998) fez sobre os grupos escolares de São Paulo, e como passagem dos *pardieiros aos palácios*, conforme estudo de Faria Filho (2000) sobre os grupos escolares de Belo Horizonte, com vista a atender à necessidade de uma nova ordem escolar que se impunha para a formação do povo brasileiro.

Era por isso, dentre outros motivos, que o grupo escolar precisava ser concebido com todos os preceitos da arquitetura moderna e dos preceitos pedagógicos e científicos, principalmente os da higiene. Essa preocupação, tal como antecipada por Estevam de Oliveira, quando envolvido com a minúcia do detalhamento das visitas que fizera às escolas do Rio e de São Paulo, foi levada a termo, conforme se pode ver na descrição do regimento interno. Estevam de Oliveira (1902, p. 29-30), ao descrever o que observou em sua viagem sobre a construção dos prédios escolares argumentou:

Além das questões referentes à forma e à capacidade das salas escolares, ao número de alunos que ali se deve manter, ao revestimento interno das respectivas paredes, de modo a permitir luz suave e graduada, apesar de ornada com uma grande faixa negra, para servir de quadro preto, presa aos ângulos diedros, à maneira de uma série de linhas unidas, nesses mesmos ângulos quebradas, duas outras se impõem ao estudo de quem cogita deste assunto: - a sua cubagem, a sua iluminação.

Seguindo os mesmos passos da organização do tempo e do espaço escolar, a materialidade será pensada no rigor da racionalização moderna. São muitos os materiais que irão compor o novo cenário da escola que se propôs fundar: as cadeiras, as mesas, as carteiras, os armários,

os quadros, os livros, os cadernos, as penas, as tintas, dentre outros materiais. Não eram incomuns as referências aos materiais didáticos nos relatórios, tanto nos da Secretaria, quanto nos dos inspetores e, também, nos dos(as) diretores(as). Seja pela reclamação da ausência desses materiais na escola, seja pela prestação de contas que os(as) diretores(as) tinham que dar dos materiais pertencentes às escolas. No QUADRO 6 pode-se ter uma idéia dos materiais que foram enviados pela Secretaria à Escola da cidade de Bicas, no interior de Minas, distribuídos pelo erário do Estado.

QUADRO 6

Relação dos materiais enviados pela Secretaria à escola da cidade de Bicas, no interior de Minas, em 1910

Quantidade	Material recebido	Quantidade	Material recebido
60	Nossos Amigos	100	cadernos pautados
40	Amiguinho do Nhonhô	24	lápiz Faber
40	Historias da nossa terra	12	lápiz bicolor Faber
30	Curso complementar	12	lápiz louza
20	Pátria Brasileira	4	exemplares do hino B. Ernesto
100	Canetas	4	exemplares do hino A. Machado
200	cadernos quadriculados	4	exemplares mapa – Exposição
4	modelo de caligrafia – vertical	1	coleção de pesos e medidas
1	resma de papel	6	caixas de giz
1	Globo terráqueo	12	litros de tinta
1	coleção de sólidos geométricos	4	anuários de Minas
1	coleção de quadros para Historia Natural	2	contadores mecânicos Hachette

FONTE: APM - Relatório do diretor do Grupo Escolar de Bicas, Luiz de Carvalho Tavares, em 1910.

A ausência do material adequado para o bom funcionamento da escola era motivo de muita reclamação por parte dos profissionais do ensino. É o que pude constatar no relatório do diretor do mesmo grupo da cidade de Bicas. O diretor prestou contas do material que recebeu da Secretaria, mas também reclamou a ausência de outros materiais que, para ele, seriam também imprescindíveis, conforme comenta:

Já o fornecimento de material para a diretoria não teve a abundância necessária, ficando um pouco deficiente a parte verdadeiramente oficial, visto como não foram fornecidos livros para termos de visitas particulares, carga e descarga de correspondência e escrituração da biblioteca. Para a escrita da ‘caixa escolar’ foi preciso adquirir um.²⁵

Por isso reclamou, julgando “indispensável, para o bom andamento dos trabalhos, a remessa dos seguintes objetos”:

²⁵ Relatório apresentado à Secretaria do Interior pelo diretor do Grupo Escolar de Bicas, Luiz de Carvalho Tavares, em 1910.

QUADRO 7

Relação dos materiais solicitados pelo diretor do Grupo Escolar de Bicas

Quant	Material	Quant	Material
3	livros em branco	6	caixas de giz
4	tesouras	2	dúzias de lápis Faber
4	canivetes Rodger's	1	dúzias de lápis bicolor
4	escarradeiras higiênicas	1	resma de papel
3	mapas de Minas Gerais	4	pilhas Leclauché para os tímpanos
1	mapa acidentes geográficos	6	espojas para os quadros negros
1	mapa figuras geométricas	1	Espanador
1	mapa pesos e medidas	6	litros de tinta
100	cadernos quadriculados	6	toalhas para os lavabos
	livros didáticos para o 1º. ano		

FONTE: APM - Relatório do diretor do Grupo Escolar de Bicas, Luiz de Carvalho Tavares, em 1910.

E sobre tais reclamações vale também ouvir a opinião do secretário Carvalho Britto, quando argumentou, em seu relatório de 1907, sobre a necessidade de se ter material suficiente para distribuir para as escolas do Estado e a sua justificativa apresentada para tantas reclamações e, ainda, a alternativa que ele dará para o suprimento da ausência de tal material:

O Estado não pode de um momento para outro fornecer a todas as escolas o material necessário. Não pode, pois, como caráter geral, fornecer senão os livros de matrícula, ponto diário e os boletins escolares.

São constantes as reclamações de livros didáticos, papel, pena e tinta para os alunos pobres e vão ser tomadas as medidas necessárias para que o fornecimento seja feito regularmente.

Quanto ao mobiliário, é justo que o Estado o forneça às escolas que estiverem instaladas em prédio próprio, podendo isto realizar-se mesmo com os atuais recursos orçamentários.

Na carência de recursos por parte do Estado, não podendo ser elevados os impostos, é justo apelar-se para o povo, interessá-lo diretamente pela sorte da escola.

É o intuito das associações particulares destinadas a proteger as escolas e que em diversas localidades já foram criadas, com resultado, angariando recursos, com os quais se possa estabelecer a mais perfeita igualdade em todos os alunos.

Estas associações tendem a velar pela observância dos preceitos de higiene das crianças, promover o aperfeiçoamento de seus costumes, socorrê-las com recursos médicos no caso de doença, provê-las de vestuário e até de alimentação.

Fora para se desejar que o povo inteiro se interessasse por associações desta natureza, que viriam em auxílio do Estado, que não pode ocorrer às despesas com um serviço público, que se apresenta sob múltiplos aspectos, cada qual mais

interessante, devendo todos ser atendidos para que o alvo colimado não seja uma eterna miragem.

É uma citação bastante longa que não deixa de representar um retrato fiel da situação precária das escolas, por um lado, e, por outro, a posição do Estado em relação ao investimento que ele deveria fazer para ver funcionar a reforma do ensino, já em execução por ocasião do relatório apresentado. O argumento inicial diz que “o Estado não pode de um momento para outro fornecer o material necessário”. Ora, como pode o Estado não fornecer o material necessário, quando propõe uma reforma que prevê tal distribuição de material escolar? A nova modalidade de ensino que se implementou, com a introdução do método simultâneo e intuitivo, não estaria a demandar, para o bom funcionamento da escola, novos materiais antes não demandados? A ausência desses materiais não colocaria em risco a implementação do método intuitivo, como argumenta a diretora do segundo grupo da capital, Maria Guilhermina Loureira de Andrade?

As matérias de ensino continuam a ser tratadas pelas professoras conforme estavam habituadas, não podendo ainda ser, como devem, empregados os métodos intuitivos pela falta absoluta de material, aparelhos escolares e livros, e principalmente por não terem ainda as professoras o tirocínio indispensável a esse difícil trabalho.²⁶

Se para a diretora o sucesso da implementação do método intuitivo dependia do material, dos aparelhos e dos livros escolares, e esses deveriam ser distribuídos pelo governo, conforme solicitação feita pelo diretor de Bicas, para o secretário, a saída tinha outro endereço. Sob o argumento de que o Estado era carente de recursos, portanto não dispunha de receita orçamentária para garantir a distribuição necessária de material, apelou para a participação do povo, o interessado “diretamente pela sorte da escola”. Essa participação poderia se dar mediante a organização das associações particulares, segundo afirma. Ora, o regimento interno das escolas já previa a criação, sob a responsabilidade do diretor, das caixas escolares.

²⁶ Relatório dos trabalhos escolares do segundo grupo, durante os últimos quatro meses de 1909, apresentado pela diretora Maria Guilhermina Loureiro de Andrade.

Elas teriam como incumbência o atendimento aos alunos pobres. Era a essa associação que o secretário estava se referindo. Essa situação chama a atenção para a transferência de responsabilidade que o Poder Público faz para as escolas locais e, por conseguinte, para a participação da comunidade na manutenção e no desenvolvimento da instrução pública. Não seria essa uma função específica do Poder Público? Ainda assim, é válido asseverar que a participação da comunidade na vida escolar vai se fazer muito presente, como atestam os relatórios dos(as) diretores(as), ao registrarem as doações deliberadas de materiais e mobílias, de terrenos, de empréstimo de propriedade para o funcionamento da escola e, ainda, da participação voluntária na organização de eventos escolares e grupos organizados, como caixa escolar, associação de mães, dentre outros.

2.1.4. O regimento interno da Escola Normal da Capital

A reforma da instrução pública primária não ficaria completa se não fosse também contemplada a formação do professorado. Essa necessária formação já vinha sendo anunciada desde o final do século XIX, quando, na avaliação do governo, já se considerava o professorado, que se encontrava no exercício do magistério, no Estado, despreparado para tal exercício. Essa avaliação aconteceu, principalmente, pela expectativa que se tinha do professor para que ele pudesse atender à implementação das reformas preconizadas, como a que foi proposta pelo presidente Affonso Penna,²⁷ em 1892. No seu relatório, encaminhado ao Congresso Mineiro em 1894, por ocasião da avaliação que ele fez da referida reforma, comentou que o professorado não se achava “preparado para a execução do programa” que

²⁷ O presidente Affonso Augusto Moreira Penna decretou a Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892, que dava nova organização à instrução pública do Estado de Minas. Essa lei foi regulamentada pelos Decretos nº 600, nº 607, nº 649, nº 655, de 1893.

havia sido proposto. Outra avaliação do quadro docente foi dirigida pelo presidente Chrispim Jacques Bias Fortes, em 1896,²⁸ quando chamou a atenção para o problema dos professores provisórios:

Acham-se providas quase todas as cadeiras de instrução primária. Grande número delas são regidas por professores provisórios, nomeados em falta de normalistas ou professores habilitados em concurso. Infelizmente nem sempre têm estes professores provisórios as habilitações precisas para o magistério.

Não tendo a administração do Estado um critério ou base segura para avaliar as habilitações deles senão depois de nomeados, não tem como impedir que sejam feitas algumas vezes nomeações para o mister a que se propõem.

De fato, essa preocupação com o quadro docente repercutiu nas reflexões feitas, no início do século XX, com vista à reforma do ensino primário. Isso se confirma no relatório de Estevam de Oliveira, quando defendeu a formação do professorado como idéia basilar da reforma do ensino, ao lado da fundação da escola e também nos discursos do presidente Francisco Salles e do seu secretário Delfim Moreira. Francisco Salles,²⁹ em sua mensagem, reafirmou o que já havia sido indicado por Estevam de Oliveira. Para o inspetor, referindo-se à decadência do ensino público, esse problema precisava ser “encarado pelas duas faces – formação do professorado e fundação da escola”. Interessante foi a reflexão que o secretário Delfim Moreira fez, em seu relatório, sobre a competência do professorado.³⁰ Ao fazer uma exposição sobre o tipo de competência que o professor deveria ter – que ele chamou de “aptidões magistrais e pedagógicas”, próprias àqueles que desejavam exercer a profissão como “sacerdócio”–, ele chama a atenção para a preocupação com o “preparo regular e integral da infância”. Para o pronto atendimento à infância, diz ele, “é preciso que o mestre chegue à escola não só sabendo o que vai ensinar, mas como deve ensinar”. E mais: “O mestre precisa saber ensinar para não perder tempo nem viciar a educação”. Como se pode constatar, a formação do professor surge como demanda para a melhoria da condição do ensino e como

²⁸ Mensagem do presidente Chrispim Jacques Bias Fortes, em 1896.

²⁹ Mensagem do presidente Francisco Salles, em 1906.

³⁰ 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, em 1904, v. 1, p. 14-26.

base para uma eficiente reforma, segundo se pode inferir dos discursos dos políticos e intelectuais.

Sobre a criação da Escola Normal da Capital, vale lembrar que esse foi um dos pontos capitais da reforma proposta por Estevam de Oliveira. Ao listar os pontos da reforma, ele referenciou a formação do professor, afirmando:

Para a formação do professorado mineiro carece de ser remodelado e refundido o ensino do Estado. Em nosso parecer, a reforma deve suprimir todos institutos existentes, alguns dos quais impréstáveis, e criar um só estabelecimento congênere na Capital do Estado. Anexo a esse estabelecimento deve funcionar uma escola modelo agrupada, donde resultará a supressão das escolas isoladas, mantidas apenas as suburbanas. (OLIVEIRA, 1902, p. 181)

Essa sugestão de Estevam de Oliveira foi levada a termo pelos secretários Delfim Moreira e Carvalho Britto. O primeiro endossou tal sugestão sustentando a idéia de se criar um estabelecimento de ensino normal na capital. Isso pode ser confirmado no relatório apresentado ao presidente, em 1905:

Julgo que, como meio de melhorar as condições de capacidade profissional do futuro professor, não seria desacertada a criação nesta capital, de um instituto normal superior, *estabelecimento modelo*, calcado sob os melhores moldes, destinado a servir de tipo ou paradigma aos outros estabelecimentos iguais, criados ou equiparados, e a preparar professores para as escolas singulares das cidades, as agrupadas que fossem instituídas e as normais inferiores.

Ao fazer o encaminhamento da reforma do ensino, em 1906, Carvalho Britto, secretário do Interior, fez na sua introdução a defesa da idéia da criação da Escola Normal. Nesse encaminhamento, ressaltou que, “ao lado da educação do aluno” seria preciso que se cogitasse “seriamente da educação do professor”, e isso se daria com a criação da Escola Normal da Capital. Essa escola teria as seguintes características, segundo ele:

O ensino normal terá um caráter eminentemente prático e com este intuito os alunos desde o início do curso são obrigados a exercer, em hora para isso determinada, a prática do ensino nas escolas primárias, sob a direção dos seus próprios professores.

Atendendo à importância da educação estética, o ensino da música e do desenho será dado com todo o esmero durante todo o curso normal.

A Escola Normal da Capital foi criada pela Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, e regulamentada pelo Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro 1906. A criação dessa escola normal aconteceu no conjunto da reforma da instrução primária, o que não foi nenhuma coincidência, pois a reforma do ensino primário dependia também de elementos que viessem favorecer a formação do professor que viria atuar nessa modalidade do ensino. O Decreto nº 1.982, de 18 de fevereiro de 1907, aprovou o regimento interno da escola.

Para atender aos intuitos da reforma do ensino, isto é, com o objetivo de preparar o professorado para que colocasse em prática o Programa do Ensino Primário, a Escola Normal da Capital foi instituída incluindo nos seus programas um ensino prático. Ou, conforme Carvalho Brito, deve “incluir também nos seus programas o ensino profissional, de modo que o professor primário não seja, como até agora, alheio à sorte que na prática da vida aguarda os seus discípulos”. Esse depoimento confirma que esse profissional deveria estar preparado para formar o povo e, nesse caso, o povo trabalhador. Quanto a isso, deixa claro o secretário que somente uma pequena parcela da população poderia se dar ao luxo de “tirar proveito dos conhecimentos literários”, e que, nesse caso, sendo “a maioria do povo [...] operários e lavradores”,³¹ não teria outra sorte a não ser qualificar-se para o mercado de trabalho.

O art. 5º e os respectivos incisos do regimento interno fornecem informações detalhadas sobre o que se espera da professora que será formada pela Escola Normal:

Art. 5. O ensino será ministrado de modo que as alunas, quando professoras, estejam aptas a organizar uma escola primária, na qual se observem rigorosamente os seguintes preceitos pedagógicos:

I. quanto à escolha e à ordem do assunto: a) preparo da matéria correspondente ao tempo determinado para a lição; b) boa distribuição e clareza do articulado.

II. Quanto à execução: a) concatenação da matéria nova com a anteriormente aprendida, seguindo-se uma ordem natural e lógica no desenvolvimento da lição; b) ensino completo das noções novas, sua recapitulação e resumo, com exercícios de aplicação; c) clareza e simplicidade na arguição e exigência de discernimento nas respostas; d) elucidações oportunas, bem escolhidas, bem empregadas e suficientes, quer se tenham de utilizar, para esse fim, palavras, quer objetos naturais, artificiais ou desenhados; e) diligência para que somente se conserve de memória o que for absolutamente necessário.

³¹ Relatório do secretário do Interior Carvalho Britto, em 1907.

III. Quanto à professora: a) dominar o assunto no modo de tratá-lo, dissertando com clareza e simplicidade, mas com animação comunicativa, tornando-se sugestiva a ponto de provocar o esforço próprio dos alunos; b) boa elocução e domínio sobre a classe por meio da vista, da força e do calor de sua voz; c) gesticulação nobre, simpática e atitude digna.

IV. Quanto à disciplina: a) ter a classe inteira constantemente ocupada, ficando os alunos em atividade natural e espontânea, sem incorrerem em desordem; b) atenção fixa, mantida pela professora por meios convenientes e distintos, devendo mostrar ter vista e ouvido exercitados em perceberem rapidamente os excessos e as faltas dos alunos, de modo a não deixar nenhum deles sem a necessária correção.

V. Quanto aos resultados parciais: aproveitamento visível por parte dos alunos, revelado pelo adiantamento e pela aplicação das noções recebidas, feita com inteligência e esforço próprio.

VI. Quanto ao resultado geral: compenetração do fim da escola e diligência para que a esse fim convirja todo o trabalho escolar, atendendo-se constantemente ao fim moral do mesmo.

Embora tenha o art 5º chamado a atenção para a formação de uma professora que, ao final de sua formação, deveria estar apta para organizar uma escola primária, todos os incisos do referido artigo deram ênfase ao papel que as professoras teriam que desenvolver na relação direta com os alunos, na sala de aula. Pode-se afirmar que a preocupação principal da formação da nova profissional que se queria estava ligada mais aos processos de ensino-aprendizagem. Por isso, deveria a normalista adquirir os conhecimentos do preparo da aula, da competência em ministrá-la, do domínio do conteúdo a ser ensinado, da capacidade de manter os alunos atentos às suas aulas e da destreza em tornar o ensino assimilável pelos alunos, de forma que tivessem bons resultados.

Essa nova formação do professorado é parte do processo de racionalização das práticas pedagógicas em crescente desenvolvimento pelo mundo afora, que tinha na aplicação do método intuitivo uma ênfase na abordagem do processo ensino-aprendizagem. A professora, nesse sentido, precisava conhecer os processos de ensino e, bem assim, conhecer a maneira como os alunos aprendiam. Além do mais, como salienta Faria Filho (1999, p. 148), era preciso que a professora, também, reunisse “maior sensibilidade face aos alunos, a seus ritmos e necessidades”. Reunindo todas essas características, essa professora seria reconhecida como “boa professora”.

2.2. A repercussão e os desdobramentos da reforma nas escolas mineiras

Em maio de 1907, poucos meses após ter sido assinado o decreto de criação dos grupos escolares, o diretor Firmino Costa, do recém-criado Grupo Escolar de Lavras, que ainda nem mesmo havia sido inaugurado, lançou um Boletim quinzenal dando notícias sobre os grupos escolares que estavam sendo criados e inaugurados pelo Estado, por Minas afora. Comentava-se no Boletim que “ao que nos consta, já foram inaugurados em Minas cinco grupos escolares: o primeiro de Belo Horizonte, dois de Juiz de Fora, o de Arassuahy e o de São João Nepomuceno”.³² Especificamente sobre o grupo de Lavras, o Boletim n° 1 trouxe duas notas informando sobre o edifício onde ele viria funcionar e o número de alunos que comporia o seu corpo discente. O grupo seria organizado a partir das cinco escolas isoladas existentes na cidade, com os seus 400 alunos, além dos 65 que já tinham efetuado a matrícula até aquele momento. Tomando quase toda a primeira página, o Boletim trazia como destaque as informações sobre o prédio que, a 10 de abril do mesmo ano, seria inaugurado e iniciaria o seu funcionamento. Tamanho era o entusiasmo do diretor que ele não se conteve nos detalhamentos do espaço especial de funcionamento do grupo, aquele que daria novo alento ao projeto renovador da instrução pública no Estado e, em particular, da cidade de Lavras. Comentou o diretor:

O edifício do Grupo Escolar compreende dois prédios [...] o primeiro prédio de há muito doado ao Governo Estadual, foi construído pela Associação Propagadora da Instrução, aqui inaugurada em 18 de maio de 1873 [...] o segundo prédio, edificado por subscrição popular promovida pelo Tenente Antônio de Salles, foi adquirido pela Câmara Municipal [...] a adaptação do edifício do Grupo Escolar foi planejada pelo dr. José Dantas, engenheiro do Estado e executada pelo empreiteiro sr Antônio Faustino de Paula, sob a direção do sr Bernadino Maceira, administrador das obras municipais.³³

Na continuidade do detalhamento, o diretor descreveu o tamanho dos prédios, as medidas

³² VIDA ESCOLAR – Boletim quinzenal do Grupo Escolar de Lavras, n. 1, p. 3, 1º maio 1907.

³³ VIDA ESCOLAR, n. 1, p. 1.

das salas e suas respectivas utilidades, como as salas de trabalhos manuais, a sala do museu, as salas de aula, o espaço do recreio, as divisões entre os sexos, etc.

Se, às vésperas da inauguração do grupo escolar era evidente o entusiasmo do diretor, maior ainda o foi no dia e depois de sua instalação. O seu discurso inaugural, publicado na íntegra no segundo número do Boletim, atestava que ele depositava nessa iniciativa a responsabilidade das mudanças de rumo que a instrução primária deveria ganhar. Foi dele a afirmação de que, com a instalação do grupo escolar na cidade de Lavras, ela se tornaria “um centro de instrução primária” e, mais, as famílias lavrenses poderiam ficar tranqüilas, uma vez que o grupo escolar poderia “cuidar da educação de seus filhos”, e o povo, em geral, poderia esperar no grupo o cumprimento da sua função de formar o caráter dos cidadãos lavrenses. E não somente isso, mas, sobretudo, o que se ensinaria nele viria a extrapolar o que até então estava sendo ensinado, que não passava do ensinar a ler, escrever e contar. Com um ensino baseado nos “princípios hodiernos da ciência da educação”, o grupo estaria se comprometendo com a preparação do aluno para a vida na sociedade. Por isso, a criança seria ensinada a “zelar pela saúde”, a desenvolver “as faculdades do espírito, afim de que [...] venha a ser na vida um homem forte, bom instruidor e trabalhador, útil a si, à família e à pátria” (p. 1).³⁴

Não muito diferente foi o comentário de Paulo Kruger Corrêa Mourão (1960, p. 174) sobre a criação do Grupo Escolar de Diamantina, sua terra natal, ocasião em que ele, com 6 anos de idade, presenciou a cerimônia de instalação do grupo. Ele relatou assim sua lembrança:

Guardo a lembrança da inauguração oficial do Grupo Escolar então criado. À noite, o estabelecimento a isto primorosamente preparado, em um prédio dos tempos coloniais, reformado e finalmente pintado pelo artista Joaquim Gasparino, foi aberto às visitas oficiais e públicas. Nos quadros-murais das diferentes salas havia pinturas que se referiam aos personagens e acontecimentos mais importantes da nossa história. Lá figuravam Tiradentes, a sua força e a data de 1792; lá estavam evocações das principais batalhas da Guerra do Paraguai; lá havia painéis com os retratos de João Pinheiro e de

³⁴ Vida Escolar – Boletim Quinzenal do Grupo Escolar de Lavras, nº 2, 15 de maio de 1907.

Carvalho Brito, cercados de símbolos ou figurações de Minas Gerais.

Além de comentar a sua presença na cerimônia como aluno do grupo escolar e filho de uma das professoras, D. Mariana Corrêa de Oliveira Mourão, recordou também a presença de um colega ilustre, que mais tarde viria a ser o presidente da República - Juscelino Kubitschek. Incluiu, também, um comentário sobre como o grupo escolar foi organizado, o que, segundo ele, veio acontecer a partir da reunião das várias escolas isoladas, existentes na cidade. Nesse sentido, é relevante ressaltar com as suas próprias palavras como isso aconteceu, pois ele estava presente naquele acontecimento e numa situação privilegiada, na qualidade de aluno:

A transferência dos alunos da Professora Mariana Corrêa de Oliveira Mourão foi feita, certo dia, partindo os alunos do bairro do Macau, onde era a escola isolada, para o prédio, em marcha militar, comandada por um dos alunos que, muito mais tarde, seria o médico Dr. Catão Roberval Jardim. A formação atravessou solene as ruas da cidade e, sempre em marcha, percorreu as diferentes dependências do prédio, parando afinal e distribuindo cada classe para a sala respectiva. (MOURÃO, 1960, p. 174)

O presidente João Pinheiro, em sua primeira mensagem ao Congresso Mineiro,³⁵ em 1907, regozijou-se do sucesso da implantação da reforma da instrução, que em sua opinião apresentava-se como um “espetáculo”, principalmente no que se referia aos resultados alcançados quanto à opção de um novo método de ensino – o método intuitivo – a fiscalização do serviço de instrução por parte dos inspetores, mas, sobretudo, pela instalação das casas escolares apropriadas, com mobiliário adequado, resultando, com isso, no aumento significativo do número das matrículas nas escolas. Nesse sentido se expressou o presidente³⁶:

Para a alma mineira é extraordinário conforto o espetáculo que oferece o início desse ressurgimento, cujas glórias, mais ao próprio povo cabem que ao Governo, tendo compreendido rapidamente que o interesse visado era o da coletividade, vendo-se a matrícula nas escolas primárias rapidamente quase que duplicada.

³⁵ Mensagem do presidente João Pinheiro ao Congresso Mineiro, em 1907.

³⁶ Mensagem do presidente João Pinheiro ao Congresso Mineiro, em 1907

Como se pode perceber, não era somente dos diretores dos grupos escolares o entusiasmo no sucesso da reforma do ensino, mas, também, do governo, seja na expressão otimista da mensagem do presidente do Estado ou, ainda, nos números apurados pela Secretaria do Interior. Não era sem dúvida, pois, que houvesse motivo para tão auspiciosa manifestação, pois os números, tanto da matrícula quanto da frequência dos alunos, já ultrapassavam os dos anos anteriores. Segundo informações contidas no Relatório do secretário,³⁷ o número de matrícula se elevou a 96.827 alunos, naquele ano, sendo, pois, o maior da história, pois em 1891 havia alcançado o número de 73.457 alunos. Informou, também, que a média de alunos matriculados por escolas havia alcançado um percentual significativo de 64 alunos, que somente fora conseguido nos períodos de 1850 a 1854 e 1872 a 1873. Quanto à frequência, o Relatório não forneceu nenhum dado numérico, contudo ressaltou o secretário que ele tinha “a convicção de que a frequência sob o novo regime escolar não teria cotejo” na história.

O secretário relatou, ainda, que naquele ano de 1907 foram instalados, e já estavam em funcionamento “com ordem, regularidade e notável eficácia”, oito grupos escolares, com o total de matrícula de 3.310 alunos. Tais grupos se encontravam nas seguintes cidades: dois em Belo Horizonte, dois em Juiz de Fora e um em cada uma das cidades de São João Nepomuceno, Araçuaí, Lavras e Passa-Quatro.

Ainda que fosse manifesto o contentamento com os resultados obtidos, havia, por parte do governo, uma atitude de prudência com relação a todo esse entusiasmo. Isso fez com que ele chamasse a atenção dos inspetores, dos diretores, dos professores e das escolas em geral para o cumprimento da orientação dispensada, o que seria vital para o sucesso preconizado. E, para isso, investiria na necessária cobrança para que houvesse firmeza no cumprimento de todas as medidas propostas. Nesse sentido, afirmou o governo:

É cedo ainda para nos julgarmos senhores de uma vitória definitiva: a reforma tem que lutar com os hábitos maus e inveterados, com um professorado que não estava suficientemente preparado para a prática dos novos métodos e por isso precisa ainda,

³⁷ Relatório apresentado ao presidente, em 1907, pelo secretário dos Negócios do Interior Carvalho Britto.

e por tempos, uma ação intensa e mantida, premunidos todos contra os desânimos vis, de que as infelizes retrogradações são filhas.

O Governo manterá a sua orientação com absoluta firmeza, certo de que satisfaz uma necessidade pública, que não podia ser adiada e que domina todas as outras.³⁸

Se os números indicados, sobretudo os de alunos matriculados, elevaram-se sobremaneira como antes não se havia alcançado na história da instrução, como informado pelo secretário, a que se poderia atribuir tamanha proeza? O secretário Carvalho Brito, ao informar sobre o aumento do número de matrículas e da média de alunos matriculados, já mencionados anteriormente, comparou o número conseguido em 1907 com o dos outros anos anteriores, que também obtiveram resultados espetaculares. O que chamou a atenção nessa comparação foi o argumento por ele utilizado na atribuição ao sucesso alcançado pela reforma, tanto dos anos anteriores como do ano em curso. Segundo ele, “o maior número alcançado de matrícula foi o de 1891” que, chegou a 73.457 alunos matriculados. Esse ano, afirmou o secretário, coincidiu com a implementação da Inspeção Extraordinária, o que seria a justificativa plausível para a elevação da matrícula. Outra comparação, quanto à média de alunos matriculados, foi com os anos de 1850 a 1854 e 1872 a 1873, quando se atingiu uma média de 64 alunos matriculados, coincidindo também com a criação das escolas normais de Ouro Preto e Campanha.

O que se pode inferir dessa comparação é o fato de ela ressaltar que o sucesso da elevação da matrícula e da média de alunos matriculados se devia à existência de uma inspeção permanente, com uma funcionalidade regular e eficiente, e à formação do professorado, mediante a implementação das escolas normais. Quanto ao primeiro caso, é importante ressaltar que, com a criação dos grupos escolares, o trabalho de fiscalização ficou mais facilitado, pois, ao visitar um grupo, o inspetor teria a economia abreviada do tempo, uma vez que cada um deles teria pelo menos quatro escolas isoladas reunidas. Anteriormente, as

³⁸ Mensagem do presidente João Pinheiro ao Congresso Mineiro, em 1907.

escolas se encontravam dispersas, isoladas, distantes umas das outras, o que aumentaria o tempo de dedicação da inspeção. Segundo afirmou o secretário,³⁹ com a generalização dos grupos escolares as escolas isoladas estariam condenadas ao desaparecimento, pois para ele, com o grupo escolar,

se consegue a divisão do trabalho escolar, a fiscalização permanente, o estímulo dos professores, a execução uniforme do programa de ensino, a atração do aluno para a escola, a frequência assídua, o hábito das crianças viverem em sociedade, corrigindo-se, modificando-se, aperfeiçoando-se, de modo que o ideal republicano da igualdade pode ser atingido naturalmente no trato de poucas gerações.

Não foi sem motivo que esse reconhecimento dado aos inspetores apareceu, pelo menos, nos relatórios subseqüentes até 1910. Em 1908, por exemplo, o secretário Carvalho Britto reconheceu os mais relevantes serviços que eles estavam prestando ao ensino do Estado. Segundo ele, sob a ação reguladora desses profissionais,

vai-se estabelecendo regularmente a unidade nos processos da educação popular, os professores vão se estimulando, o povo interessando-se pelo assunto que mais diretamente lhe diz respeito, as câmaras municipais movendo-se em iniciativas úteis, de acordo com a orientação do governo, criando-se por esta forma o espírito público, sem o qual não pode ser duradoura uma obra que reclama, para ser eficaz, o esforço intenso de uma geração inteira⁴⁰.

Ainda acrescentou que tais inspetores, na sua opinião competentes e dedicados, estavam desempenhando cabalmente as tarefas que lhes haviam sido confiadas, “exercendo, em regra, os seus cargos com a convicção de estarem prestando à sua época o serviço que mais a exalta”.

Em 1909, já em outra administração, agora estando à frente da Secretaria Estevão Leite de Magalhães Pinto, os elogios ao trabalho dos inspetores, principalmente aos inspetores administrativos, aparecem com realce. Assim, afirmou o secretário em seu relatório: “Folgo

³⁹ Relatório do secretário Carvalho Britto em 1907.

⁴⁰ Relatório do secretário Carvalho Britto em 1908

em poder dar aqui francos agradecimentos a todos os inspetores escolares que, no exercício de cargo não remunerado, têm se desvelado em servir à causa da instrução”.⁴¹

Quanto à Inspeção Técnica, ressaltou que ela vinha “prestando assinalados serviços, informando por detalhe a administração do mérito de cada um dos professores de sua vasta área e dando a cada qual a necessária assistência e conselhos no sentido de melhor encaminhar o bom cumprimento do novo programa de ensino”.⁴²

Não muito diferente, no relatório de 1910, encontrava a vinculação do sucesso do ensino ao bom desempenho do trabalho da inspetoria. Nesse sentido se expressou:

Representa, a meu ver, um dos mais seguros elementos de sucesso para a boa sistematização do ensino o corpo dos inspetores técnicos, constantemente em movimento, percorrendo o Estado, levando às mais longínquas escolas o estímulo de sua presença, o auxílio de sua experiência, as luzes de seu saber.⁴³

Se, por um lado, os bons resultados alcançados foram atribuídos ao trabalho realizado pelos inspetores, por outro, de igual modo, o melhor preparo do professorado também merecia os créditos pelo sucesso obtido.

Nos relatórios de 1907 e 1908, o então secretário do Interior, Carvalho Britto, enalteceu o papel do professor no que tange ao esforço que esse profissional vinha envidado pela causa do ensino. Para o secretário, “o professorado mineiro tem se esforçado por corresponder aos intuitos da Administração, cumprindo e procurando cumprir não só os regulamentos como o programa do ensino”.⁴⁴ E, ainda, com maior ênfase ressaltou a opinião da Secretaria sobre a importância do trabalho que esse professorado estava desenvolvendo, com as seguintes palavras: “Conforta o esforço do digno professorado mineiro no sentido de aperfeiçoar-se nos processos do ensino e posso afirmar com ufania que a reforma produziu um abalo tão

⁴¹ Relatório apresentado ao presidente, em 1909, pelo secretário dos Negócios do Interior, Estevão Leite de Magalhães Pinto.

⁴² Relatório apresentado ao presidente, em 1909, pelo secretário dos Negócios do Interior, Estevão Leite de Magalhães Pinto.

⁴³ Relatório do secretário Estevão Leite de Magalhães Pinto em 1910.

⁴⁴ Relatório apresentado ao presidente em 1907, pelo secretário dos Negócios do Interior Carvalho Britto.

profundo no ânimo do professorado que a primeira vitória que alcançou foi a de reformá-lo”.⁴⁵

Por um lado, esse reconhecimento do aperfeiçoamento do professorado por parte do governo tinha em vista, pelo menos na opinião do secretário Carvalho Britto, evidenciar o esforço do governo ao procurar “elevar cada vez mais a nobre classe a que está confiado o preparo dos futuros cidadãos”. Primeiro, porque pagava-lhes pontualmente os vencimentos. Segundo, porque oferecia as condições para que o professor pudesse desenvolver melhor o seu trabalho estando de posse de um novo programa de ensino completo, capaz de auxiliá-lo no desempenho das tarefas docentes. E, por fim, porque possibilitava ao profissional do interior um prêmio em viagem à capital mineira para assistir às aulas que lá eram ministradas, aprendendo, assim, com os professores desses grupos, o fazer escolar e, posteriormente, levando para a sua escola o modelo aprendido na capital. Nesse sentido, relatou o secretário, em 1908:

Durante as férias centenas de professores deixaram as sedes de suas escolas e foram assistir à rigorosa execução do programa nos grupos escolares.

Nos Grupos da Capital foi notável o número de professores que, vindos de todos os pontos do Estado, acompanharam com interesse, regressando para suas escolas atentados pelos novos recursos que levavam para o desempenho de seus deveres.

Por outro lado, conforme observação do secretário, com a implementação dos grupos escolares, haveria maior aproximação entre os professores, pois eles estariam ocupando o mesmo espaço, o que lhes possibilitariam um aprendizado comum, uma troca mútua das experiências, traduzindo-se, assim, num processo de formação cooperativo.

Ainda que se considere toda a manifestação de contentamento quanto ao sucesso da reforma do ensino, dois anos depois de sua implantação foram reclamadas novas modificações, algumas advindas das diversas realidades das escolas, outras decorrentes das avaliações promovidas pelo Poder Público. Algumas, sem dúvida, merecem destaque.

⁴⁵ Relatório apresentado ao presidente, em 1908, pelo secretário dos Negócios do Interior Carvalho Britto.

Quanto ao papel do inspetor técnico, ainda que, do ponto de vista da Secretaria, se destacasse pelo bom trabalho que vinha realizando, uma nova demanda, mais pedagógica e menos administrativa, começava aparecer. Relatou Carvalho Britto que

no início da execução da reforma era natural que na fiscalização predominasse a feição burocrática. Tratava-se de regularizar a escrituração das escolas, de modificar sua parte material, de verificar as condições de sua instalação, de providenciar sobre o mobiliário e utensílios, de apurar se os professores estavam a postos e se as crianças freqüentavam as escolas.⁴⁶

Ademais, continuou, o inspetor "não se envolvia na parte técnica do ensino". Caso tivesse um professor que não revelasse a devida competência para ao exercício da sua função e, ainda, se uma criança não apresentasse bom aproveitamento nos estudos, o tratamento que ele dava era o de apenas relatar a situação com discricção, sem, contudo, propor modificações na prática do professor e nem na da escola.

Para o secretário, essa fase da inspeção havia passado. Agora, ele deveria assumir de fato a função pedagógica que lhe cabia. Não deveria somente narrar em seu relatório "os defeitos observados", mas deveria ressaltar a sua contribuição para "modificar as condições da escola e os resultados conseguidos neste propósito".

Nesse sentido, o secretário Estevão Pinto determinou, em 1908, em circular enviada aos inspetores, uma nova dinâmica no trabalho de inspeção, ressaltando que,

para eficácia do importante mister de aconselhar aos professores e guiá-los de modo conveniente, tenho exigido que as visitas escolares sejam demoradas, principalmente naquelas escolas que mais precisam dos conselhos e ensinamentos do técnico para cabal desempenho do programa.

Depois de implementar essa nova dinâmica na atividade da inspetoria, o secretário reafirmou a importância da assistência efetiva que esse profissional daria ao corpo docente espalhado pelo Estado de Minas, pois, conforme afirmou, ele representava um dos mais seguros elementos de sucesso para a boa sistematização do ensino.

⁴⁶ Relatório apresentado ao presidente, em 1908, pelo secretário dos Negócios do Interior Carvalho Britto.

Inclui-se como demanda de modificação, nessa questão relacionada à inspetoria, o tempo que cada inspetor deveria dedicar ao trabalho na circunscrição. De acordo com o regulamento em vigor em 1909, cada inspetor ficaria num semestre letivo em determinada circunscrição e no outro semestre seria transferido para outra, a cargo da Secretaria. Nesse caso, ele ficaria restrito a uma única e rápida visita a cada escola, em decorrência de ser grande o número de escolas e de ser, na maioria das vezes, extensa a circunscrição sob sua jurisdição, não podendo dedicar-se a um tempo maior de acompanhamento do trabalho escolar. A seguir, o QUADRO 8 traz uma relação de 16 das 40 circunscrições com as respectivas cidades e a ocupação dos inspetores em cada uma delas, no primeiro e no segundo semestre de 1909.⁴⁷ Como se pode ver, o inspetor Arthur Napoleão A. Pereira se encontrava na 1ª circunscrição – Belo Horizonte, Sabará, Santa Luzia, Vila Nova de Lima e Caeté –, no primeiro semestre, e no segundo ocuparia a 11ª – Lima Duarte, Rio Preto e Turvo.

QUADRO 8

Relação das 16 primeiras circunscrições com seus inspetores correspondentes nos 1º e 2º semestres de 1909

Circunscrição	Cidades	Inspetor 1º Semestre	2º Semestre
1ª	Belo Horizonte, Sabará, Santa Luzia, Vila Nova de Lima e Caeté	Arthur Napoleão Alves Pereira	Bernardino de Miranda Lima
2ª	Curvelo e Sete Lagoas	Bernardino de Miranda Lima	Dr. Antônio F. Paulino
3ª	Conceição, S. Miguel de Guanhões e Ferros	Juscelino da F. Ribeiro	Polydoro R. Figueiredo
4ª	Santa Bárbara, Itabira, S. Domingos do Prata e Alvinópolis	Polydoro dos Reis Figueiredo	Augusto Lucas da Silva
5ª	Juiz de Fora	Antônio Augusto C. da Cunha	Olympio de Araújo
6ª	Serro e Peçanha	Henrique M. da Costa Cruz	Bernardino H. Queiroz
7ª	Diamantina e S. João Batista	vaga	Camilo Philinto Prates
8ª	Mariana e Piranga	Arthur dos Santos Mourão	José Ferreira de A. Brant
9ª	Queluz, Entre Rios e Bonfim	Francisco Lopes de Azeredo	Luiz E. de Cerqueira
10ª	Barbacena, Palmira e Alto Rio Doce	Luiz Ernesto Cerqueira	Francisco de P. Pinheiro
11ª	Lima Duarte, Rio Preto e Turvo	João Ferreira da Silva	Arthur N. Alves Pereira
12ª	S. João del Rey, Prados e Tiradentes	Bento Ernesto Júnior	Joaquim José P. Lessa
13ª	Ouro Preto	José Ferreira de A. B. Júnior	Arthur dos S. Mourão
14ª	Mar de Espanha, Rio Novo, S. J. Nepomuceno e Guarará	Francisco José da Paixão	Bento Ernesto Júnior
15ª	Rio Branco, Ubá, Pomba e Viçosa	Joaquim José Pedro Lessa	Estevam de oliveira
16ª	Além Paraíba, Cataguases, Leopoldina e Palma	Estevam de Oliveira	Francisco L. de Azeredo

FONTE: Relatório do secretário dos Negócios do Interior, Estevão Leite de Magalhães.

Como se pode perceber, procedem as reclamações vindas das escolas e dos próprios inspetores, pois para eles era difícil percorrer, num pequeno espaço de tempo, duas vezes

⁴⁷ O Anexo 2 contém a relação completa das 40 circunscrições e seus respectivos inspetores.

cada escola, o que seria o ideal para a verificação dos trabalhos escolares e para uma boa orientação ao professorado, como lhe cabia fazer.

Outra questão também reclamada, deixada de lado com a reforma do ensino, proposta por João Pinheiro, em 1906, foi a obrigatoriedade do ensino (ou do aprendizado⁴⁸) que vinha sendo contemplada nas reformas anteriores. Vê-se, nos anos subseqüentes até 1909, certo silêncio em relação ao assunto. Somente em 1909,⁴⁹ conforme expresso na fala do secretário, a obrigatoriedade reaparecerá na reivindicação de professores, diretores e inspetores, para que fosse novamente incluída na legislação, uma vez que ela era, na opinião dos reivindicadores, um dispositivo que garantia a matrícula e a freqüência dos alunos⁵⁰. Argumentaram que a “população ainda não” estava “preparada para o regime da liberdade” e, ainda, que muitos pais “menos orientados ou mais gananciosos deixavam de mandar os filhos à escola”,⁵¹ pela ausência de zelo ou descuido com a educação de seus filhos e mesmo para aproveitá-los no trabalho. Eles pensavam que poderiam obter, no rigor da Lei, o que não conseguiam pela espontaneidade dos pais.

Por último, as reclamações sobre o horário de funcionamento das aulas, principalmente quanto ao horário de abertura, que era às 10 horas da manhã, conforme orientação do Regulamento de 1906. Esse horário, é bom que seja ressaltado, coincidia com o tradicional horário do almoço, o que trazia inúmeras implicações para o bom funcionamento das aulas. Essa situação pode ser confirmada na expressão da diretora Anna Guilhermina Cândida de Carvalho:

Em todos os meus relatórios, desde o começo do meu exercício, como professora da escola isolada, eu me manifestei contra o horário das 10 às 2 horas, por não estar de acordo com os costumes mineiros em relação às horas da primeira refeição.⁵²

⁴⁸ Na legislação educacional, ora aparece a expressão “obrigatoriedade do ensino”, ora “obrigatoriedade do aprendizado.”

⁴⁹ Relatório apresentado ao presidente, em 1909, pelo secretário dos Negócios do Interior Estevão Leite de Magalhães Pinto.

⁵⁰ Sobre a obrigatoriedade ver Faria Filho e Gonçalves (2004).

⁵¹ Relatório do secretário Estevão Leite de Magalhães Pinto em 1909.

⁵² Relatório sobre os trabalhos do 3º grupo, de 18 de agosto de 1909 a janeiro de 1910.

O que se pode extrair dessa trama de preocupações com as referidas propostas de modificação em alguns aspectos do Regulamento que originou a reforma do ensino é que a norma se encontrava em constante diálogo com a realidade da escola, tanto no plano de seu cotidiano, de onde surgiram os vários clamores, quanto no plano da administração da educação, por parte do governo responsável pela sua produção. Nesse caso, não era incomum a afirmação de professoras(es) e diretoras(es) de que uma determinada norma incompatibilizava-se com algumas situações particulares da vida escolar ou, ainda, da realidade específica de determinada comunidade. Ademais, as propostas não ficaram apenas nos discursos ou nas constatações dos problemas levantados, mas, algumas se tornaram efetivas e foram contempladas nos decretos implementados posteriormente.

Uma das reivindicações atendida relacionava-se ao serviço de inspeção. Primeiramente, com o Decreto nº 2.795, de 12 de abril de 1910, estabelecendo a nomeação de auxiliares de inspetores escolares para atender às localidades que ficavam a mais de 6 quilômetros de distância da sede dos distritos. Além disso, algumas pessoas foram contratadas para colaborar, ao lado dos inspetores técnicos, no atendimento às zonas de maior extensão territorial, como atesta o relatório do secretário:

Com o intuito de se estender aos lugares mais afastados ou às zonas de maior extensão territorial o influxo da instrução, têm sido admitidos alguns cidadãos a colaborar interinamente ao lado dos que se acham investidos definitivamente em suas funções.⁵³

Segundo, com o Decreto nº 3.191, de 9 de junho de 1911, foi reorganizado o serviço de inspeção. O inspetor técnico, sob a nova denominação de inspetor regional, assumia, também, um novo papel, o de ser um elemento orientador e guia dos professores(as), tendo como responsabilidade, dentre outras, despertar e estimular as suas energias, “corrigindo-lhes as deficiências do preparo pedagógico e os desvios na execução dos programas oficiais, agindo

⁵³ Relatório apresentado ao presidente, em 1909, pelo secretário dos Negócios do Interior Estevão Leite de Magalhães Pinto.

também sobre o meio social, infenso, às vezes, à moderna orientação da instrução popular”.⁵⁴ Agora, não mais seria removido semestralmente, mas somente quando determinado pelo secretário. Outra modificação nesse serviço foi quanto aos critérios de escolha desse profissional,⁵⁵ considerando sua competência pedagógica para o exercício do trabalho. Nesse sentido, assim anunciou o secretário:

[...] a escolha do pessoal que, de futuro, possa entrar para o serviço de inspeção, o qual, aos seus conhecimentos teóricos de pedagogia e à sua aptidão científica ou literária, deverá reunir a iniciação prática e o conhecimento experimental das minudências da vida escolar, de cuja falta professores por ventura desidiosos podem tirar vantagens para o seu desamor à escola.

Foi, por isto, instituída a preferência aos professores primários do Estado para as nomeações de inspetores regionais. Habitado ao serviço do magistério com todas as suas exigências, ao manuseio freqüente da legislação escolar, ao paciente labor de falar diariamente à criança e de conhecer a gradação variada e interessante do desenvolvimento infantil, é o bom professor primário quem, ao penetrar em uma escola, melhor conhece, porque conhece por experiência própria, o que há de aproveitável e o que, por antipedagógico, se deve eliminar.⁵⁶

Acrescenta-se, ainda, que houve uma redistribuição das circunscrições literárias, que de 40 passaram para 25, o que não foi motivo para a redução do número de escolas visitadas, ao contrário, o número foi elevado conforme ilustra o QUADRO n° 9. Nele, o número total de visitas é maior do que o das escolas visitadas, isso por terem sido muitas delas inspecionadas mais de uma vez naquele espaço de tempo.

⁵⁴ Relatório apresentado ao presidente, em 1912, pelo secretário dos Negócios do Interior Dr. Delfim Moreira da Cosia Ribeiro.

⁵⁵ Na implementação da reforma de 1906, foram nomeados inspetores os lentes e os professores em disponibilidade (art. 25, Lei n° 439).

⁵⁶ Relatório apresentado ao presidente, em 1912, pelo secretário dos Negócios do Interior Dr. Delfim Moreira da Cosia Ribeiro.

QUADRO 9

Número de escolas visitadas e números de visitas realizadas no segundo semestre de 1911 e primeiro de 1912.

	Visitadas	Número de visitas ⁵⁷
Grupos	63	109
Escolas públicas	539	673
Escolas municipais	40	44
Escolas particulares	111	121
Escolas normais equiparadas	17	3
Total	770	978

FONTE: Relatório do secretário dos Negócios do Interior Delfim Moreira da Costa Ribeiro, apresentado ao Presidente em 1912.

Outra reivindicação atendida foi a do retorno da obrigatoriedade do ensino. O Decreto nº 3.191, de 9 de junho de 1911, que modificou o Regulamento Geral da Instrução, contemplou, em seus arts. 273 a 279, a obrigatoriedade do ensino. Assim determina o art. 274: “[...] o ensino primário é obrigatório para as crianças de ambos os sexos de 7 a 14 anos de idade”. Essa inclusão se deu em razão da compreensão de que a não-matrícula e a ausência das crianças à escola eram geradas, por um lado, pela incapacidade dos pais de perceber na escola um espaço educativo para seus filhos e, por outro, porque eles atribuía maior importância a outras atividades, como a ocupação das crianças no trabalho. Mas não ficaria apenas nisso o argumento. O secretário Delfim Moreira⁵⁸, ao criticar a ausência da obrigatoriedade do aprendizado primário na reforma proposta por João Pinheiro, ressaltou que tal ausência somente seria aceitável caso houvesse por parte dos pais um grande apreço pelo ensino, como acontecia nos países mais adiantados. Ele assim se expressou:

Uma legislação sobre a instrução primária, que não estabelece esse caso, o ensino obrigatório, só seria aceitável num país já completamente educado e onde os pais de família, conhecendo o que vale o saber dispensassem, por supérflua, a imposição do ensino. Seria realmente uma afronta essa obrigação nos países em que a família tivesse em grande apreço o ensino.

⁵⁷ Tendo sido muitos desses estabelecimentos inspecionados mais de uma vez naquele espaço de tempo, o total das visitas excede ao das escolas visitadas.

⁵⁸ Relatório apresentado ao presidente, em 1911, pelo secretário dos Negócios do Interior Dr. Delfim Moreira da Costa Ribeiro.

Ademais, adverte o secretário, a obrigatoriedade do ensino estava “na razão direta da ignorância” do povo. Nessa situação, em especial quando um pai de família não pudesse, ou não quisesse, ou, ainda, não soubesse ser um verdadeiro pai, “deveria intervir a sociedade, fundada em título legítimo de sua própria conservação, para assumir o encargo de instruir e educar a infância”. O que estava claro na afirmação do secretário era muito menos uma preocupação com a infância e muito mais uma idéia de um projeto político que visava, por meio de instruir e educar, incluir o cidadão no destino da nação à qual pertencia. Nesse sentido, não se tratava somente de instruir e educar, mas de “forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de ‘progresso’” (JULIA, 2001, p. 23). Foi por isso que a reforma de 1911 contemplou, num capítulo especial e com seus sete artigos, a obrigatoriedade do ensino, tanto no que se refere à obrigatoriedade da matrícula quanto à obrigatoriedade da manutenção da frequência da criança na escola.

Por último, a reivindicação sobre a modificação da organização temporal da escola recebeu, nos dez anos posteriores à reforma de 1906, muitas alterações⁵⁹, tendo em vista o grande debate sobre a escolha de melhor tempo de funcionamento da escola, por parte do Poder Público e, por parte das escolas, muitas críticas além da defesa de uma organização do tempo escolar que se adequasse à sua realidade local.

A primeira modificação, que ocorreu em janeiro de 1910, com o Decreto nº 2.735, continha uma nova fixação do ano letivo e horas de trabalhos escolares, bem como as condições de matrícula e de frequência. Quanto ao início e término do ano letivo, não houve nenhuma alteração, porém, quanto ao horário diário das aulas e dos dias semanais de funcionamento da escola, houve mudanças: 1^a) o semestre iria começar no dia 21 de janeiro e terminaria no dia 14 de novembro de cada ano; 2^a) na reforma anterior, os alunos tinham aulas todos os dias da

⁵⁹ São modificações que estarão presentes nos Decretos nº 2.735, de 1910, nº 3.191, de 1911, nº 4.798, de 1917.

semana, exceto aos domingos e feriados decretados em Lei. Com o novo decreto, eles continuariam a ter aulas durante a semana, exceto aos domingos, feriados e quintas-feiras. Nesse último caso, havendo um feriado durante a semana de aula, o feriado seria guardado e a aula deveria acontecer na quinta-feira; 3^a) o horário de início e o de término das aulas modificou-se: anteriormente as aulas começavam às 10 horas da manhã e terminavam às 2 horas da tarde; o novo horário propunha o início às 11 horas da manhã e o encerramento às 3 horas da tarde. A reforma do ensino, ocorrida em 1911, pouco modificou o tempo de funcionamento da instrução, mantendo-se de acordo com o proposto anteriormente. Somente em 1917 é que apareceria uma modificação mais substancial, principalmente pela acirrada pressão, da parte de professores(as) e de diretores(as) dos grupos escolares, que se manifestavam, em correspondências ou em relatórios, as suas opiniões⁶⁰ ou a opinião das comunidades sobre a melhor maneira de organização dos tempos escolares. A proposta mais significativa de modificação foi a seguinte: o início do 1º semestre seria em 16 de janeiro indo até o dia 14 de junho e o do 2º semestre seria em 1º de julho, indo até o dia 26 de novembro de cada ano. A novidade foi a inclusão de um período de descanso entre um semestre e outro. É sobremaneira interessante o diálogo entre a norma e a realidade escolar, visto a partir da leitura dos relatórios dos secretários e dos(as) diretores(as), principalmente pelo fato de eles oferecerem indícios de posições diferenciadas dos vários atores, produtores da escola e, ainda, alternativas de leituras de pontos de vistas diferentes, incluindo posturas que foram, ora impositivas, no que se refere à garantia do cumprimento das normas por parte daqueles que estavam vivenciando o cotidiano da escola, ora avançadas, no que diz respeito à quebra da tradição legalista de sua imposição. A primeira situação poderia ser ilustrada com a valorização do trabalho do inspetor, que tinha nas normas os elementos garantidores da ação efetiva de controle e de vigilância do trabalho escolar. A outra, em decorrência de uma

⁶⁰ No próximo capítulo, essa questão da organização dos tempos escolares será abordada mais detidamente.

demanda de orientação pedagógica por parte dos professores, espalhados pelas gerais do Estado, de um inspetor pensado nos moldes de um articulador e orientador das ações pedagógico-didáticas da escola.

Capítulo III

AS PRÁTICAS ESCOLARES E A PRODUÇÃO COTIDIANA

DOS GRUPOS ESCOLARES NO ESTADO DE MINAS

GERAIS

Nos dois capítulos anteriores, analisei as maneiras diferenciadas de produção da escola sob o ponto de vista dos reformadores da instrução pública, quer presente nos discursos dos presidentes e secretários, quer nas leis e decretos que as implementaram. Nos próximos capítulos, as práticas escolares serão analisadas a partir das repercussões, dos conflitos e, sobretudo, das reinvenções de novas práticas que ocorreram na escola e que foram produzidas pelos atores que vivenciaram o seu cotidiano.

Neste capítulo, tomo como ponto de referência a análise de dois casos, relacionados também a outros que ocorreram no cotidiano do 3º Grupo Escolar da capital e do Grupo Escolar de Vila Nova de Lima. O que tornou possível adentrar o cotidiano desses grupos escolares foi o repertório de fontes disponíveis. Assim, os relatórios dos inspetores e diretores (as), os termos de visitas, as súmulas organizadas pela Diretoria da Instrução¹ e encaminhadas ao secretário do Interior, e os ofícios e cartas que chegavam à Secretaria, formaram um *corpus* documental que possibilitou a leitura das práticas dos vários atores implicados na produção da escola e, bem assim, a percepção da cultura escolar que vinha se formando nesse espaço particular, fruto das práticas vivenciadas no cotidiano da escola.

A organização dessa documentação², a leitura, a análise e o cruzamento entre as diversas práticas possibilitaram-me perceber como eram heterogêneas e significativas, quer nas manifestações de resistência ao modelo de escola imposto pelos regulamentos e programas, quer nas idéias nascidas das leituras diferenciadas que faziam os atores das documentações, quer, ainda, nas indicações que a própria prática oferecia como alternativas a ser seguidas.

¹ Todas as correspondências encaminhadas pelas escolas, bem como todo o material que era recebido pela Secretaria, como os relatórios dos(as) diretores(as) e dos inspetores, os mapas de freqüências, dentre outros expedientes, chegavam primeiramente à Diretoria da Instrução Pública que, ao receber todo o material, antes do encaminhamento ao secretário, fazia uma leitura do documento, resumia-o e emitia, inclusive, um parecer sobre o seu conteúdo, para depois, submetê-lo ao secretário.

² Esse expediente está organizado no conjunto da documentação arquivada no APM da seguinte maneira: no caso das cartas, não estão na mesma ordem e nem mesmo num mesmo livro, ao contrário, estão espalhadas em vários livros e, quando se encontram no mesmo, livro, não estão na ordem das datas de recebimento.

Trata-se de práticas de sujeitos posicionados que indicavam a diversidade da cultura da escola.

Por isso, a noção de cultura escolar, ou culturas escolares, mostrou-se particularmente importante por permitir, como já afirmado por Faria Filho (2002, p. 112), “articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos-chave que compõem o fenômeno educativo como *os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares*”. Além disso, a utilização dessa noção como objeto histórico coloca em evidência as implicações “dos processos de produção, imposição, circulação e apropriação de modelos culturais”, como salientado por Souza (2000, p. 5). Decerto, quando se analisam os fenômenos educativos, por exemplo, os tempos e os espaços, como adverte Carvalho (1998, p. 33), “são postas em foco as *práticas* constitutivas de sociabilidade escolar e de um modo, também escolar, de transmissão cultural”.

Além da relação entre a imposição das normas e os seus usos diferenciados, a minha atenção voltou-se também para as questões ligadas ao espaço e ao tempo escolares. Quanto ao espaço, apropriando-me do que Viñao Frago (2001, p. 101) considerou como lugar e território, ressalta-se a importância dele se afirmar como um espaço próprio, “construído como um lugar para tal fim e delimitado como território independente de qualquer outro”. Um “lugar que tende a ser marcado como tal e a fragmentar-se internamente numa variedade de usos e funções de índole uma vez produtiva, simbólica e disciplinária”.

No caso do 3º Grupo Escolar da capital, como será visto, que dividia o espaço de funcionamento com o 2º Grupo, foram vários os problemas ali vivenciados, alguns de ordem pedagógica, outros administrativos e, ainda, outros de conflitos pessoais. No geral, os conflitos lá existentes expressavam uma relação entre a normatização e os usos diferenciados. Muitos dos que lá foram vivenciados, segundo os atores que lá trabalharam, estavam

relacionados diretamente ao fato de que aquele espaço ocupado não se constituía em um espaço próprio para o referido grupo.

Quanto ao tempo escolar, tomo de Viñao Frago (2000, p. 104) a afirmação de que ele *es una modalidad más del tiempo social y humano, un tiempo diverso y plural, individual e institucional, condicionante de y condicionado por otros tiempos sociales*. Sob o ponto de vista institucional, o tempo é prescrito e uniforme; sob o ponto de vista individual, é plural e diverso. Assim, não há um só tempo, e, sim, uma variedade de tempos – o tempo da administração, o do professor, o do aluno, o do inspetor, o das famílias, etc. Dessa forma, o tempo escolar é considerado uma construção social. O tempo prescrito – teórico e legal –, na sua relação com o tempo vivido – o escolar (que ocorria nas escolas) –, nem sempre coincidiam, mas também não eram tão estanques ou totalmente diferentes. Ainda assim, os diversos tempos, por serem uma construção social, institucional e plural, contrastavam-se, principalmente considerando-se que, além do tempo escolar, o tempo familiar trazia consigo uma faceta da sua constituição particular. Esse aspecto da cultura escolar será melhor explicitado na segunda parte deste capítulo, quando se verá, nas práticas dos atores do Grupo de Vila Nova de Lima, um empreendimento de conciliação temporal entre o prescrito e o vivido.

Neste capítulo, destaco a escola que se produziu de dentro nas práticas dos atores que vivenciaram o cotidiano dos grupos escolares e que, a partir delas, demarcaram a especificidade da cultura escolar. Os atores fizeram usos diferenciados das prescrições normativas, entendendo como Goodson (1995, p. 194) que “o que se prescreve não é necessariamente o que se empreende, e o que se planeja não é necessariamente o que sucede”, e usos criativos indicados pela própria prática, com base, por exemplo, no que afirmou Martín (2001, p. 49), *los maestros han basado la pragmática de su oficio en una serie de reglas artesanales, tácitamente aceptadas*.

3.1. As leituras diferenciadas do ordenamento normativo das práticas dos atores que fizeram o cotidiano escolar: inspetor, diretor(a) e professor(a)

A produção da cultura escolar ocorre historicamente, num tempo determinado e num espaço concreto. Apreender como se teceu essa produção cultural exigiu o esforço do conhecimento do *locus* onde tal acontecimento se deu, isto é, um olhar direcionado para o dia-a-dia da escola e para as ações daqueles que estavam no exercício do tecer essa produção. Um olhar dirigido às práticas de todos aqueles, ou pelos menos de alguns deles que, no âmbito cotidiano da escola, produziram a trama daquela realidade singular.

As práticas cotidianas escolares podem ser entendidas nas várias redes de negociação das experiências vivenciadas internamente na escola. Por isso, pode ser dito que o que se pratica na escola diz respeito à materialização dos diversos projetos impostos pelo poder estatal e pelas manifestações sociais originadas de diferentes contextos e momentos históricos que incluem a heterogeneidade dos elementos culturais dos atores e dos grupos sociais implicados na vida escolar diária. Muitos eram os atores e, por conseguinte, diversos, diferentes e dinâmicos também eram os papéis e espaços que cada um desenvolvia e ocupava na vida cotidiana da escola. Uns estiveram ocupando o espaço da sala de aula, outros o da Secretaria, outros o da Diretoria, outros o da cozinha e da copa, outros o do pátio e, ainda, os outros lugares, como o da biblioteca, etc. Cada um se organizando e organizando os saberes, os espaços e os tempos, contribuindo, assim, para o acontecer da escola.

Nesse campo de produção da escola as relações entre tais atores foram tensas e conflituosas e, em muitos casos, isso ocorreu – e ocorre – em razão da existência de questões antagônicas que colocavam em xeque, por um lado, o dever de se cumprir as prescrições dos regulamentos

e dos programas estabelecidos e, por outro, a realidade que contrastava com o que era prescrito, por não ser ela, em muitas situações, favorável a esse cumprimento, ou porque o que se apresentava à realidade escolar eram novas situações que nem sempre estavam contempladas na norma. Esse tipo de tensão e de conflito encontra-se presente nos relatos das visitas que os inspetores fizeram aos grupos escolares, quando sob a responsabilidade deles estavam o controle e a vigilância do cumprimento das normas. Essas situações serão mais explicitadas no caso abordado a seguir.

De acordo com o Regulamento n. 1960, de 1906, competia aos inspetores, dentre outras funções, apresentar um relatório minucioso ao secretário do Interior, informando os acontecimentos observados por ocasião de sua visita à circunscrição sob a sua jurisdição ou à escola, caso houvesse um comissionamento específico para atender a algum caso particular. Portanto, relatar periodicamente os acontecimentos, fruto das observações feitas sobre as atividades escolares, era parte integrante do seu trabalho. Os relatórios, além de instrumentos de registro das vivências e práticas cotidianas da escola, serviam, também, para municiar a Secretaria de informações sobre o que estava acontecendo na escola, de forma a possibilitar uma intervenção nos processos internos, garantindo, a partir daí, o controle e o acompanhamento da funcionalidade do projeto de escola que se queria.

Em atenção a essa determinação, em 8 de janeiro de 1910, o inspetor técnico Carlos Leopoldo Dayrell, em comissionamento especial, relatou a sua visita, ocorrida no segundo semestre de 1909, ao 3º Grupo da capital mineira.

O relatório do inspetor é muito mais do que uma descrição da visita, é um documento que expressa a representação de um modelo de escola. Um modelo escolar apresentado nas regras estabelecidas nos regulamentos que o inspetor procurava ver cumprido nas práticas dos grupos e, também, um modelo escolar concebido pela própria visão que ele tinha da escola. Nesse caso, dois são os aspectos mobilizadores do trabalho que se encontrava sobre a sua

responsabilidade. O primeiro, de cunho político-administrativo, rezava sobre o dever que pesava sobre ele, por ter que corresponder ao comissionamento especial, uma vez que esse comissionamento para visitas às escolas da capital se dava pela confiança que o secretário atribuía ao inspetor. Na capital do Estado não se nomeava um inspetor técnico, a não ser quando se exigia a função pela demanda. Essa assunção de responsabilidade, certamente, o levou a uma preocupação com o rigor tanto da visita ao grupo quanto do relato do que viu e ouviu naquela ocasião, assumindo, com isso, uma postura de intervenção na prática organizacional do grupo, como adiante será abordado.

O segundo aspecto, também de cunho político, mas agora com recortes pedagógicos, bem evidentes, referia-se à função do grupo da capital de ser um modelo a ser seguido. Para o inspetor, a boa funcionalidade dos grupos da capital deveria se dar, num primeiro momento, em obediência às regras do jogo, estabelecidas pelo regulamento, pelo regimento e pelo Programa de Ensino e, num segundo, nas condições postas para os grupos da capital, para que eles pudessem representar, para os demais grupos e escolas, um modelo a ser copiado e disseminado a todas as escolas do Estado de Minas. Além disso, os grupos da capital deveriam servir de referência para os professores e diretores, favorecidos com o prêmio de viagem e para os visitantes que pela capital passassem. O inspetor observou:

O ensino primário da capital precisa de ser o modelo dos grupos e das escolas disseminadas por todo o Estado, de modo que o professor favorecido com o prêmio de viagem venha aqui encontrar a confirmação ou o corretivo do seu trabalho de preceptor, e o visitante de fora do Estado possa, pelo que a capital apresenta, ajuizar do que tem feito o governo em benefício da instrução em Minas.

O inspetor, antes mesmo de relatar a sua visita, chamou para si os preceitos do Regulamento,³ os quais evidenciavam os deveres e atribuições dos inspetores técnicos. Deveria, esse profissional:

§ 1º. Visitar com freqüência todas as escolas da circunscrição que lhes for designadas, verificando:

³ Regulamento nº 1.960, de dezembro de 1906, art. 198, § 1º e respectivos incisos.

- I. O número de alunos matriculados e frequentes;
- II. O estado da escrituração das escolas, examinando os livros de matrícula, ponto diário e outros;
- III. O adiantamento dos alunos em relação ao tempo de sua matrícula;
- IV. A capacidade e a solicitude do professor no desempenho de sua missão;
- V. A disciplina, ordem e regularidade dos trabalhos escolares;
- VI. As condições materiais e higiênicas dos prédios em que funcionam as escolas e o material de ensino de que a mesma dispõe;
- VII. Os compêndios adotados nas escolas, os livros de que dispõem os respectivos alunos e o estado em que se acharem.

A partir da orientação do Regulamento, ele fez uma explanação especificando o que lhe havia sido proposto a fazer. Destacou que seu trabalho, em dias sucessivos, se deu na observação do modo de execução do programa de ensino, do estado de adiantamento dos alunos e da disciplina das classes, da competência e solicitude do pessoal docente e na conferência da escrituração escolar. Além disso, registrou em livro próprio as ocorrências que se fizeram necessárias ou indispensáveis à prestação de contas da incumbência recebida pelo secretário. Daí em diante, detalhou o termo de visita ressaltando alguns dos pontos positivos encontrados, as irregularidades presentes e, bem assim, as sugestões que ele propunha e, por fim, algumas medidas de encaminhamento para a Secretaria.

Quanto à organização das cadeiras do 3º Grupo e à distribuição das professoras nas classes, a situação encontrada foi a seguinte:

QUADRO 10

Distribuição das cadeiras, por sexo, ano e professora, do 3º Grupo da capital, em 1909

Nº DE CADEIRAS	SEXO	ANO	PROFESSORA
2	masculino	1º	Lydia Angélica de Mello; Minervina Augusta Prado
1	masculino	2º	Maria Francisca de Jesus
1	masculino	3º	Ernestina de Moura Costa
1	feminino	3º	Zélia Rabello
1	mista	4º	Manoela de Jesus Ferreira

Fonte: Relatório de Inspeção Técnica referente ao 3º Grupo da capital, 1909.

Quanto às práticas das professoras, o inspetor informou que, a partir das aulas assistidas, observou o modo de execução do Programa de Ensino, o estado de adiantamento dos alunos, a disciplina e a competência das professoras. Nesta primeira observação estava a preocupação do inspetor em verificar se a nova proposição do Programa⁴ estava sendo implementada.

Quanto à execução do programa, especificamente sobre as lições que foram dadas, tanto aquelas expositivas como as de argüição, comparadas às exigências do Programa de Ensino, considerou que as professoras cumpriam a organização da seriação do curso e distribuição das matérias. Portanto, considerou-as competentes, embora com resultados desiguais, conforme salientou:

Em face das notas por mim tomadas e de indagações que fiz em cada escola, convenci-me de que as docentes estão praticando, embora com aplicação, competência e resultado desiguais, o atual programa de ensino, por que nas aulas a que assisti, eram as lições, tanto expositivas como de argüição, feitas seguindo a seriação e ordem”.⁵

Ao se preocupar com o modo como o Programa estava sendo executado, chamou atenção para a organização da seriação. A seriação era a base de uma nova cultura que estava sendo implementada nos grupos escolares, pois esse novo modo rompia com o velho preceito de aplicação do ensino na escola isolada quando apenas um professor era o responsável por ministrar todas as disciplinas e conteúdos numa mesma classe multisseriada. Esse novo modelo de escola, conhecido também como a graduação da escola, já estava sendo desenvolvido em países da Europa e dos Estados Unidos. Essa nova cultura tinha seu embasamento na classificação dos alunos por série – tendo cada professor(a) a responsabilidade de ensinar especificamente a um grupo de alunos considerado homogêneo e estando na mesma etapa de desenvolvimento – e no conjunto de disciplinas e conteúdos organizados para esse grupo de alunos. Era esse o modelo que o inspetor esperava encontrar

⁴ Decreto nº 1947, de 30 de setembro de 1906.

⁵ Relatório do inspetor Carlos Leopoldo Dayrell Junior, em 1909.

na sua visita, e tudo indica que encontrou, pois foi dele a afirmação de que as professoras cumpriam a organização da seriação.

Outro aspecto da sua observação foi quanto à aplicação das lições e quanto aos resultados desiguais obtidos. Como já visto no Capítulo II, o Programa de Ensino trazia, além da distribuição dos conteúdos por disciplina a ser ensinados nas quatro séries do curso primário, uma instrução sobre como deveriam ser ensinadas as disciplinas e seus respectivos conteúdos.

Sobre a orientação de como deveria ser a lição de leitura, uma das disciplinas observadas em várias classes pelo inspetor, diz o Programa:

- I. Em vez de decorar sons e valores de letras, para depois formar as combinações que produzam o vocabulário, a criança começará por este último, ligando desde logo a idéia expressa pela palavra ao corpo de letras que a formam.
- II. Familiarizados 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.
- III. É conveniente que as primeiras palavras estudadas representem coisas concretas.
- IV. Partindo das sílabas fáceis para as mais complicadas, até percorrer-se todo o silabário da língua, ter-se-á preparado o aluno para as lições de leitura do 2º semestre.
- V. Seria de grande vantagem que os srs professores adotassem, desde logo, este método, de preferência ao de silabação e soletração. Este último deverá abolir em absoluto, por ser hoje universalmente condenado, no ensino moderno.
- VI. Habitue-se o aluno, desde as primeiras lições, a pronunciar bem a sílaba final das palavras. Nisto consiste, em grande parte, a boa dicção.
- VII. Não o deixem ler apressadamente, deturpando sons e palavras, mas pausada e meditadamente, de modo a mostrar que entende o assunto da leitura.
- VIII. Para se conseguir boa leitura, as lições devem ser pouco extensas e não se deve passar ao capítulo ou trecho seguinte, sem que o anterior tenha sido corretamente lido e interpretado pela maioria dos alunos.

Essa orientação veio a ser uma forma de uniformizar⁶ do ensino de leitura nas escolas. Daí a expectativa do inspetor em encontrar nas aulas de leitura, além da aplicação da orientação uniforme do Programa, um resultado também uniforme, o que não vai acontecer, pois, conforme relatou, os resultados das aulas eram desiguais.

Essa afirmação foi motivada não somente pela comparação entre as diversas aulas, tentando perceber como e por que elas aconteciam diferentemente, mas, também, por terem ocorrido no âmbito de uma aplicação diferenciada do mesmo programa por parte das professoras e, ainda, por ter encontrado alunos de uma mesma classe em diferentes estágios de aprendizagem. Essa era a situação por ele considerada como práticas desiguais e não como práticas diversificadas. Desiguais, porque não obedeciam à orientação uniforme do Programa de Ensino, conforme se esperava.

Sobre essa situação, relatou o inspetor que na classe “do primeiro ano masculino houve necessidade da divisão dos alunos em duas classes para atender à desigualdade de adiantamento” e, ainda, que ali havia alunos com dificuldades na leitura. O mesmo ocorreu no terceiro ano feminino, que havia sido dividido em “duas turmas para o estudo de aritmética devido à mesma desigualdade de adiantamento”.

Já no segundo ano, encontrou vários alunos que não tinham, ainda, vencido as dificuldades mecânicas da leitura, em razão do “desacordo com a exigência exarada no programa”, além de estarem com “dificuldades na aprendizagem da aritmética”, sendo, por isso, a classe dividida em turmas para o ensino da disciplina.

Na classe do terceiro ano masculino, percebeu que

uma lição de história durante 35 minutos referiu-se á fundação da Bahia e do Rio de Janeiro, Paes Leme, Borba Gato, Ouro Preto, Caeté, Sabará e São João D’el Rei quando é certo que, mesmo sob a exigência das restrições programáticas e mesmo se tratando de revisão da matéria, só a função histórica de Fernão Dias Paes Leme bastaria para encher o tempo de uma

⁶ Ver Tese de Doutorado de Karina Klinke sobre *Escolarização da leitura no ensino graduado*. Minas Gerais, 1906-1930. É dela a afirmação de que “o modelo graduado de ensino possibilitou a escola assumir a função de uniformizar seu ensino e criar o hábito e o gosto de ler, no que diz respeito à escolarização da leitura e da escrita”. (2003, p. 43)

lição com a interessante narrativa dos primeiros núcleos colonizadores que a procura das esmeraldas fixou em Ibituruna, Paraopeba (São Caetano – de Queluz), Sumidouro e na longínqua Itacambira, onde demoram, ainda visíveis hoje, os socavões de Marcos de Azevedo.⁷

No quarto ano, quando fez uma argüição “relativa aos dias de festa nacional e estadual”, algumas alunas deixaram de lhe responder prontamente.

Constata-se que as professoras trabalhavam não somente com as orientações do Regulamento mas, sobretudo, com as demandas oriundas das próprias experiências da sala de aula, o que, para o inspetor, caracterizava-se como prática desigual. O modo de conduzir as aulas, representava para as professoras uma forma encontrada para atender à demanda que a própria experiência estava lhes indicando. Assim, pode-se afirmar que essas práticas desiguais remetem a uma compreensão de uma cultura escolar, ou de um modo de produzir a escola, que se vai sendo sedimentado nas maneiras diferenciadas das(os) professoras(es) de praticar a escola cada dia.

Ao tomar como base as prescrições do Programa de Ensino, que visavam à uniformização das práticas, o inspetor constatou que o que estava sendo desenvolvido pelas professoras daquele grupo, pelo menos nos últimos dias do ano letivo, não lhe possibilitava perceber o necessário adiantamento e progresso esperado. A partir dessa constatação, estabeleceu a avaliação e a classificação do corpo docente, conforme expressas a seguir.

A professora Lydia Angélica de Mello, do segundo ano masculino, foi classificada em primeiro lugar, pois considerou que ela era “capaz de executar autonomicamente o programa do ensino”, ainda que tivesse apresentado dificuldades “referentes ao método de leitura Joviano”, dificuldades que ele julgou superada pelo esforço em praticar “proveitosamente o referido método”.

Em segundo lugar foram classificadas as professoras Manoela de Jesus Ferreira, Minervina Augusta Prado, Ernestina de Moura Costa e Zelia Rabello, ainda que tenha considerado

⁷ Relatório do inspetor Carlos Leopoldo Dayrell Júnior, em 1909.

algumas diferenças entre elas, o que, na sua opinião, não constituía nenhum problema, pois eram competentes, podendo, inclusive, desenvolver “proficuamente o ensino” em suas classes, sendo acompanhadas de perto pela “cooperação inteligente e cuidadosa da diretoria”, conforme prevê o art. 6º, letra “d”, do regimento interno, que atribui à diretora o dever de “percorrer durante o dia todas as classes, fiscalizando o ensino e a disciplina e dando as providências que se fizerem necessárias”. O inspetor destacou o fato de ser a professora Zelia Rabello de pouca idade e de pouco tempo de exercício docente, podendo, ainda, revelar suas competências.

Em terceiro lugar classificou a professora Maria Francisca de Jesus, por não ter encontrado nela o “suficiente preparo pedagógico”, pois, na observação que fez na sua classe de segundo ano masculino, encontrou “completa indisciplina”, denotando, com isso, “impossibilidade de um ensino metodizado e vantajoso, segundo as exigências do Programa”. A ela dedicou maior atenção, prestando “assistência técnica durante três dias, auxiliando-a em algumas lições e mostrando praticamente a manutenção da disciplina, silêncio e atenção entre os alunos”, cumprindo, assim, a sua obrigação de inspetor.

Diante das práticas das professoras do referido grupo e cômscio do papel da inspeção, que é o de “conhecer as causas que influem sobre a instrução do povo”, com o objetivo de “favorecer o progresso” da Instrução Pública e do trabalho dos docentes, o inspetor, além de se interessar pelo conhecimento das causas que influenciavam negativamente no desempenho do trabalho escolar, interessou-se, também, em apontar os fatos que estavam contribuindo para a anormalidade do funcionamento pedagógico daquele grupo. Nesse sentido, descreveu algumas razões que poderiam estar influenciando no estado de normalidade de funcionamento da prática docente e da organização didático-administrativa daquele grupo.

A primeira diz respeito ao prédio de funcionamento do grupo. Em agosto de 1909, isto é, seis meses antes desse relatório, funcionava naquele espaço apenas um grupo escolar, denominado

de 2º Grupo da capital. A partir dessa data, esse grupo desdobrou-se, sendo criado o 3º Grupo. Esse desdobramento somente fora feito com a divisão dos alunos e das professoras, ficando os dois grupos no mesmo prédio, o que, para o inspetor constituía um sério problema. Ele salientou que

a primeira destas circunstancias ou razão é o horário matinal (horário do 3º grupo) que prejudica a educação física das crianças e a saúde das professoras pela privação de alimentos até as 11 horas, da manhã, atentando contra o velho costume mineiro do almoço entre às 9 e às 10, costume este que, pela sua continuidade, criou para as famílias uma uniforme distribuição dos trabalhos domésticos e, para os indivíduos, um estado psicológico que a economia animal, não permite alterar impunemente. Se a professora impondo-se a sacrifício de uma refeição às 6 horas e de um penoso almoço ao meio dia, cede assim ao cumprimento do dever, o mesmo não acontece á criancinha de sete e de oito anos de idade, mormente nos dias chuvosos.

E a consequência disso, argumenta o inspetor, é o abuso

de chegarem alunos depois de esgotadas uma e duas lições do dia e a praxe anti-regimental de fazerem as professoras a chamada depois da primeira ou da segunda lição do horário. E este fato – o de chegarem alunos depois da hora – assume feição especial nos meses de junho e julho, em que, pelo solstício de inverno, o crepúsculo da manhã quase atinge a primeira hora dos trabalhos escolares.

Ademais, continua ele,

nem se diga que as horas matinais favorecem o trabalho da inteligência infantil ou as funções especulativas do docente; a fisiologia não o comprova, refuta-o; aquele trabalho e estas funções dependem de um cérebro normalmente irrigado e essa irrigação sanguínea incompatível com a insignificante movimentação de quem, após o repouso noturno de sete horas de sono, deixa o leito e vai estudar, só se fará normal depois de algum exercício matinal e depois da primeira refeição e da digestão ou ao menos quimificação do alimento no estomago.

A esse respeito, defendeu a idéia de funcionamento do grupo somente, nos horários das 11 horas da manhã às 3 horas da tarde, conforme a modificação do Regulamento.⁸

Outro inconveniente levantado por ele sobre a união dos dois grupos no mesmo prédio e, ainda, sobre o horário de funcionamento na parte da manhã relacionava-se ao impedimento de freqüência dos alunos ao Curso Técnico. Como observou, havia, por parte desses alunos, a impossibilidade de freqüentarem

⁸ De acordo com o Regulamento 1960, de 1906, o horário de funcionamento era das 10 às 14 horas. Esse horário foi modificado com o Decreto 2.735, de 11 de janeiro de 1910, passando as aulas a funcionar das 11 às 15 horas.

o curso técnico depois das lições do dia como consta do horário anexo ao programa, porque essa hora suplementar posterior as lições é, para o estabelecimento de que se trata, precisamente o prazo das 11 horas ao meio dia, hora esta em que o prédio e suas dependências devem sofrer asseio e ventilação para receberem o 2º Grupo Escolar. Este inconveniente está produzindo no 3º Grupo, por mim inspecionado, a grave irregularidade de serem os alunos tirados da aula de instrução primária para o Curso Técnico, privados assim da lição que houver durante sua ausência, ou prorrogada, a fim de serem esperados, a referida lição com o sacrifício do horário e da regularidade dos trabalhos escolares.

Outra razão que influenciava no estado de normalidade era a utilização do horário das 7 às 8 horas da manhã, em alguns dias da semana, para ensaiar e preparar os alunos para a festa de encerramento do ano letivo, quando isso deveria acontecer em momentos apropriadamente previstos, sem prejudicar o funcionamento das lições do dia. Para ele, a utilização desse horário era simplesmente arbitrário, pois a atividade de ensaio deveria acontecer em outro momento previsto no programa, o que não se dava regularmente por não ter o grupo um horário disponível para a realização da atividade. Tal situação o levou, mais uma vez, a reforçar como causa dos problemas o fato de o 3º Grupo ter que dividir o espaço com o 2º, pois, nesse caso, teria que adaptar o funcionamento do 3º Grupo ao limite do horário da manhã e deixar um intervalo de tempo, antes de o 2º Grupo assumir, para realização da higiene do local.

Além disso, para ele, a atividade se tornava inconveniente, pois, “além de prejudicar os alunos nas primeiras lições do dia, perturbava com a harmonia ou com barulho as classes dos salões vizinhos”. Ademais, percebeu que nos dias em que não se fazia tal atividade não se faziam também as aulas de cânticos nos intervalos entre as lições, conforme previsto no Programa. As aulas de cânticos deveriam acontecer nos intervalos das 7h50 às 8 horas e das 10h05 às 10h15, em atendimento ao requisito da educação diária da voz e do repouso dos alunos “dos trabalhos escolares em aula”. Asseverou que “prolongar as lições por esses intervalos destinados ao canto é produzir o tédio e a falta de disciplina entre os alunos”.

Uma última razão de caráter administrativo, apontada pelo inspetor, diz respeito à escrituração escolar. Informou que, ao examinar os livros de matrícula, ponto diário e atas de exames, constatou as seguintes irregularidades:

Passando ao exame da escrituração escolar, encontrei os livros a que se refere o art. 46 do regimento interno, menos o inventário geral e o de anotações do pessoal; sendo que a diretora em comissão, d. Anna Guilhermina Cintra, possui ainda um livro de seu uso particular para registro diário de notas especiais do funcionamento do grupo. O resultado do exame da escrituração foi este: a matrícula terminada a 18 de agosto quando começou a funcionar o grupo com a sua atual organização segundo fui informado pela diretora, não apresenta o termo de encerramento e, depois dos 270 alunos inscritos até aquela data, acusa a inscrição de mais 15 em continuação, sendo a última do dia 1º de dezembro próximo findo. Recente-se também a matrícula da falta de lançamento das notas trimestrais de aproveitamento e procedimento, de que trata o art. 21 do regimento interno. Não encontrei nos livros do ponto diário das aulas o visto a que todos os meses é obrigada a diretoria nos termos do art. 8º, letra e, e art. 19 do citado regimento.

Como conclusão do seu trabalho de inspeção, listou uma série de medidas que deveriam ser tomadas, tendo em vista a melhoria da condição de trabalho no Grupo:

1º. Transferência do 3º Grupo Escolar para um outro prédio, em que possa funcionar das 11 horas da manhã às 3 da tarde.

2º. Transferência da professora d. Maria Francisca de Jesus da 2ª cadeira masculina para uma cadeira do sexo feminino do 3º Grupo Escolar, no começo do ano letivo próximo.

3º. Manutenção de cada professora, durante o ano letivo, na regência da classe que a diretoria lhe designar segundo o art. 6º, letra b, do regimento, de modo a evitar a irresponsabilidade que da alteração das designações resulta para o docente quanto ao pouco adiantamento da classe, e tornar conhecido e livre de contestação o valor educativo de quem se distinguir na prática do magistério.

4º. Efetividade e uniformidade da inspeção – incontestavelmente a alma do ensino – por um funcionário destacado de uma das seções da Secretaria do Interior para, no impedimento de V.Ex^{cia}. e do Exm^o. Sr. Diretor ocupados sempre com o estudo e solução de questões variadas e complexas, exercer junto aos grupos da capital as funções prescritas nos arts. 193 e 198 do regulamento nº 1960 combinados entre si, dada a inexistência de inspetor escolar em Belo Horizonte.

Esse registro feito pelo inspetor revela, pelo menos, duas situações bem marcantes para aqueles que se encontravam na posição de fazer valer a regra de uma nova organização escolar prescritiva em funcionamento. Uma, relacionada à maneira como o inspetor viu a prática cotidiana tomando como referência as prescrições. O que esperava o inspetor era poder encontrar na realidade escolar o cumprimento da prática prescritiva. Tal como foi

prescrito não ocorreu, pois, ao adentrar a realidade dos grupos, principalmente quando estabeleceu a comparação entre a norma e o que se dava no cotidiano da escola, o inspetor percebeu que havia um conflito naquela realidade.

Entretanto, entre a norma e a prática estava presente muito mais que o conflito. O que se manifestava nessa relação era o hiato evidenciado pela “complexidade da relação entre modelos pedagógicos e seus usos”, que o conceito de apropriação, como tática, permite revelar (CARVALHO, 1998, p. 36). O relato do inspetor permite, ainda, constatar que a produção da escola se deu a partir das práticas diferenciadas de apropriação dos vários atores que participaram do processo. E mais: “no momento em que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo [dos professores], os antigos valores [as antigas práticas] não são, no entanto, eliminados como por milagre” pelas novas práticas prescritas (JULIA, 2001, p. 23). A implementação da reforma se deu em meio a muitas práticas que já estavam sedimentadas e, por isso, não se poderia esperar que elas fossem modificadas milagrosamente.

Outra situação relacionada à anterior diz respeito ao lugar diferenciado de produção dos grupos escolares. O lugar do inspetor era o da vigilância e o do controle. Era desse lugar que ele se colocava para produzir a escola. Da mesma maneira, o lugar dos(as) diretores(as) e dos professores(as), no cotidiano dos grupos, era também de produção. Essa afirmação me leva à constatação de que o conhecimento da experiência escolar implica abordar o processo de produção da escola como *un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente*. E mais, *las políticas gubernamentales y a normas educativas influyen en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto*. (ROCKWELL, 1994, p. 14) As normas que advêm de lugares diferentes são recebidas por aqueles que atuam no cotidiano da escola, mas são, sobretudo, reinterpretadas, apropriadas taticamente pelos atores. Compreender a escola que se produziu historicamente implica, todavia, distinguir o lugar em que se deram as

referências e “os níveis de interpretação” de seu processo de produção: “da situação vivida pelos atores, das imagens e símbolos que eles acionaram, [...] das condições históricas da existência dessas pessoas na época em que seus discursos e seus comportamentos foram observados”. (BENSA, 1998, p. 45)

Ao tomar conhecimento do relatório que o inspetor Leopoldo Dayrell encaminhou à Secretaria, a diretora do grupo, Anna Guilhermina Cândida de Carvalho, que vivia de um lugar diferente do inspetor o cotidiano da escola, irá se posicionar. Em ofício ao secretário evidenciou a sua opinião sobre, pelo menos, três dos vários comentários a respeito da sua gestão, que poderiam implicar em dúvidas quanto à sua competência na direção do grupo. Atenta aos aspectos negativos ressaltados pelo inspetor, a diretora reagiu veementemente. O seu ofício, além de ter sido uma tentativa de esclarecimento dos fatos narrados pelo inspetor, quando ele levantou as ocorrências das práticas consideradas faltosas em sua escola, também serviu para deixar registrado os seus protestos contra “tamanha infâmia”.

Quanto à questão administrativa relativa aos livros, segundo a diretora, “encontrou o inspetor a falta do lançamento das médias de aproveitamento e aplicação nas respectivas colunas do livro de matrícula, para que se possa organizar a lista de admissão a exames a que se refere o art. 49 do regimento interno”. Sobre essa reclamação, argumentou: “Seria esta uma falta gravíssima, se o inspetor tivesse de fiscalizar um grupo instalado no começo do ano, sem interrupção alguma, e não encontrasse uma só das colunas do livro sem a devida escrituração”. E acrescentou: “No livro de matrícula do 3º Grupo, instalado a 18 de agosto, só ele poderia encontrar as médias do 3º trimestre, relativas aos meses de setembro, outubro e novembro”. Também asseverou que, além de toda a atenção que deveria prestar a seu serviço e ao acompanhamento que deveria fazer às professoras, com o pouco tempo que tinha, ainda teria que “receber com agrado os professores de fora da Capital”, que inclusive, muitas vezes, iam a sua casa.

Sobre a ausência dos lançamentos das médias, ela afirmou que com o pouco tempo que tinha não deixava de fazer o registro, apenas não o fazia em livro próprio e nem no momento especificado no Regulamento, mas o fazia à parte, em suas anotações pessoais, para depois registrar no livro competente. E sobre isso argumentou: “Eu não podia deixar de atender aos professores para fazer um trabalho que está sendo feito agora, depois que eles se despediram, sem prejuízo algum”. O trabalho que estava sendo considerado faltoso era, para a diretora, somente uma organização de listas dos alunos que seriam admitidos a exames. E isso poderia ser feito em outro momento, sem nenhum prejuízo para a atividade dos exames. Para ela, a exigência que o inspetor fazia era somente “para satisfazer uma exigência do regulamento”.

Outra crítica feita pelo inspetor, a qual a diretora rebateu, refere-se às “irregularidades no horário, exercícios de música fora das horas regulamentares, trabalhos no curso técnico das 7:00 às 8:00 horas e não das 11:00 às 12:00 horas como devem ser”.

Os alunos eram retirados do horário da aula de instrução primária para as atividades do exercício de canto, que deveria acontecer em horário especial. Segundo a diretora – e ela argumentou que o fato era de conhecimento do inspetor –, aquela ocorrência se deu, exclusivamente, em razão dos preparativos para a festa de encerramento das aulas, pois não seria possível o preparo dos alunos utilizando somente os 10 minutos que eram designados pelo Regulamento. Esse fato estava acontecendo esporadicamente no último mês do ano e não representava nenhum prejuízo para as outras disciplinas, pois apenas uma turma de cada vez realizava a referida atividade. Se, para o inspetor, “vai nisso uma substituição arbitrária [...] é uma aula inconveniente que, além de prejudicar os alunos nas primeiras lições do dia, perturba com o barulho as classes vizinhas”, para a diretora era uma medida que visava organizar a vida escolar, levando em consideração as questões pertinentes à realidade vivenciada no seu dia-a-dia.

Com respeito ao trabalho do curso técnico que deveria funcionar no horário regulamentado, esclarece a diretora que os trabalhos do curso técnico, conforme indicado no Regulamento, deveriam funcionar após o término das aulas regulares, no 3º Grupo, em particular, das 11 às 12 horas, por ele funcionar no período da manhã, uma vez que o 2º Grupo funcionava à tarde. Sobre isso, afirmou a diretora: “Com imenso pesar, vejo-me obrigada a dizer a V. Ex.^a. que não tenho coragem de exigir que uma criança fique sem a primeira refeição até 1:00 hora da tarde, conforme a distancia da sua residência”. Para reforçar a sua decisão, ela apela para uma fala do próprio inspetor: “Pois se o próprio inspetor me disse, por muitas vezes, que o seu estômago não resiste tal horário, saindo doente nos últimos dias da sua inspeção, sendo até preciso mandar buscar medicamentos, por se achar abatido com o serviço de uns dias”. Nesse sentido, acrescenta o seguinte questionamento: “Como se tem ânimo de exigir um impossível de uma pobre criança?”

Terminou a sua carta com um desabafo, deixando transparecer nele o conflito entre a excessiva exigência no cumprimento do dever por parte do inspetor com relação ao cumprimento do Programa e do Regulamento, de um lado, e a realidade cotidiana da escola que, no seu interior e, ao mesmo tempo, tinha que produzir uma obediência às prescrições e que atender às demandas do dia-a-dia do fazer escolar, de outro. Para ela, portanto, não era “bastante que um inspetor técnico” oficiasse a um “professor ou a um diretor, chamando-lhe a atenção para as suas faltas”, era preciso, também, que ele concorresse “com o seu auxílio, procurando vencer as dificuldades com que o professor luta”.

Ainda que funcionando apenas há seis meses, o 3º Grupo passou naquele momento por um período de crise, por estar funcionando num mesmo prédio com outro grupo. Em relatório enviado à Secretaria, em 1910⁹, a diretora reclamava da falta de espaço somente para o seu

⁹ Relatório da diretora Anna Guilhermina sobre os trabalhos do 3º Grupo, realizados em 1909.

grupo. Argumentava, inclusive, que num espaço próprio o grupo teria melhor desempenho, conforme relata:

A mudança de casa só trará vantagens ao ensino, à disciplina e ao asseio. Desde que cada professor tenha a sua sala, o diretor poderá exigir o asseio da casa e a conservação do material; o que não acontece atualmente. Tenho certeza de que as atuais professoras do 3º Grupo são muito caprichosas e não admitem que seus alunos estraguem os móveis nem rabisquem as paredes; mas de que maneira provarei isto, se, desde às 11h⁸, os alunos do 2º Grupo começam a chegar e ficam senhores de tudo e em completa liberdade?

O fato de estar funcionando num mesmo prédio gerava, também, uma crise de relacionamento entre os vários profissionais que ali trabalhavam, em especial entre as duas diretoras, conforme atestam as informações dadas pelo inspetor. Quanto a isso, a diretora concordou com a opinião do inspetor ser essa situação inadequada. Por isso, reforçou a recomendação de transferência do grupo para um outro local.

Ainda em seu relatório, a diretora Anna Guilhermina, ao elogiar a mudança do horário de funcionamento das aulas¹⁰, transferindo o horário de 10 às 2 horas para o de 11 às 3 horas, argumentando que o antigo horário coincidia com o costume mineiro da primeira refeição, criticou o funcionamento do grupo sob a sua direção, que funcionava das 7 às 11 horas, o que reforçava a defesa da sua transferência para um local próprio. Além disso, incluiu em seu argumento as reclamações dos pais sobre o referido horário e, ainda, chamou a atenção para a possibilidade de aumentar o número da matrícula, caso o grupo pudesse funcionar num local separado, obedecendo ao novo horário estipulado pelo decreto. Assim, ao fazer referência à promessa feita pelo secretário de transferir o grupo para outro local, deixou transparecer a sua posição:

Confiada na promessa de V Excia. de passar o 3º Grupo para o quartel do 2º batalhão, tenho feito constar isto aos pais de família que prometem mandar seus filhos por ocasião da matrícula alimentados pela esperança de ser por pouco tempo o tal horário prejudicial á saúde dos alunos e professores que tomam a sua primeira refeição ao meio dia; e prejudicial ao ensino, não só pela falta de pontualidade dos alunos, como é preciso diminuir-se uma hora de trabalho no 4º ano. Em vez de cinco horas com a do curso técnico, trabalham 4 horas inclusive a do curso técnico, pois é impossível exigir-se que as pobres crianças almoçem à 1 hora da tarde.

¹⁰ Decreto n° 2.735, de 11 de janeiro de 1910.

A mudança de casa só trará vantagens ao ensino, à disciplina e ao asseio. Desde que, cada uma das professoras tenha a sua sala de aula, o diretor poderá exigir o asseio da casa e a conservação do material; o que não acontece, atualmente.

Na mesma direção, o inspetor Antônio Raymundo da Paixão¹¹ expressou o que pensava sobre o funcionamento dos dois grupos no mesmo prédio:

Estou convencido de que, enquanto funcionarem os dois Grupos no mesmo prédio, trabalhando um das 7 às 11 horas da manhã e outro das 12 às 4 horas da tarde, não poderá haver ordem, boa direção, cumprimento das obrigações regulamentares e observação dos requisitos indispensáveis a um instituto de ensino e que são exigidos pela pedagogia, porque idéias opostas se chocam, interesses individuais se contrapõem e a rivalidade de classe, muito comum em casos tais, provoca atritos e obsta e prosseguimento de qualquer invocação útil e paralisa aquelas que a própria lei introduz.

Em vista disso, sugeriu a transferência do grupo para outro local separado, e isso o fez em prol da regularidade do seu bom funcionamento, como já havia feito o inspetor Dayrell. Foi assim a forma como se expressou:

Penso que, em vista disso, a melhor providência a tomar seja a mudança deste Grupo para um outro prédio e só assim poderão desaparecer estas pequenas rivalidades, que impedem o seu regular funcionamento, são os entraves que obstam as relações de amizade e simpatia entre as professoras.

Ainda é pertinente ressaltar que, mesmo considerando os dois aspectos de crise, mencionados como os mais evidentes, a gestão da diretora Anna Guilhermina tinha sido conturbada em razão das várias faltas das professoras, dado o grande número de pedidos de licença e das faltas não justificadas ao trabalho por parte de algumas delas. Em decorrência disso, tinha a diretora que substituir as faltosas, deixando para depois o cumprimento de algumas de suas atribuições, como fazer a escrituração do grupo e, ainda, receber as visitas que lá compareciam, inclusive aquelas que iam exclusivamente para aprender o fazer do grupo escolar da capital, como no caso das visitas dos professores dos grupos do interior que eram premiados com uma viagem à capital. Em outros casos, tinha que abandonar o auxílio às

¹¹ Relatório apresentado ao secretário do Interior do Estado de Minas Gerais pelo inspetor técnico do ensino em comissão na 1ª circunscrição literária Antonio Raymundo da Paixão, em 1910.

classes para atender as visitas, uma situação constante na vida do grupo escolar da capital, conforme expressa em seu relatório apresentado à Secretaria, em 1910:

Empreguei todos os meios para auxiliar até o fim do ano, não só a professora do 2º ano, como às do 3º. Formei uma classe mista dos alunos mais atrasados e com eles fazia, diariamente, exercícios das principais disciplinas, das 7 às 9 horas, para que as professoras pudessem obedecer ao programa com os mais adiantados. Infelizmente, tive de suspender o meu auxílio às classes, desde o dia em que começaram as visitas dos professores premiados. Isto prova que, na Capital, é impossível uma diretora lecionar, mesmo que o Grupo não tenha o número suficiente de cadeiras; pois, o pequeno número destas não impede as visitas a quem a diretora é obrigada a atender e prestar informações, abandonando forçosamente a classe, cujo resultado será nulo.

O caso em apreço remete às várias situações que dizem respeito à escola que se produz e que é produzida no seu dia-a-dia. Nas relações entre os inspetores e os(as) diretores(as), é bem visível o ponto de tensão e de conflito, por mostrar, a partir de cada lugar diferente, pontos de vistas também diferentes sobre o que deveria ser praticado na escola e o que propriamente era praticado.

A visão que o inspetor tinha da escola era a de quem tomava como modelo de prática uniforme os regulamentos e os programas oficiais. Diante desses elementos normativos e prescritivos, direcionava o seu olhar para a escola, conferindo, com atenção, as várias práticas de diretores(as) e de professores(as), para saber se estavam, ou não, sendo cumpridas as prescrições exigidas.

De modo diferente, observando as especificidades do lugar que ocupava, os(as) diretores(as) tomavam como referência a sua própria experiência. Nesse caso, distanciavam-se dos inspetores, pois trabalhavam com a referência da própria prática cotidiana do grupo escolar. Agora, além de incluir a referência que traziam consigo da sua trajetória de vida, incluíam, também, as práticas ordinárias da vida escolar. Nesse caso, as práticas indicavam elementos para a leitura das prescrições normativas. Aí é que se encontra o maior diferencial. Enquanto os inspetores olhavam as práticas de fora delas, as diretoras liam o controle e a vigilância tomando como base as experiências da prática.

3.2. A organização do tempo escolar: a relação entre o tempo prescrito e o tempo vivido

Como já visto nos capítulos anteriores, houve por parte dos reformadores da instrução pública uma preocupação em fixar o tempo de funcionamento da escola. No período estudado (1891 – 1918), em meio às várias reformas propostas, percebe-se um movimento de imposição do tempo escolar prescrito, gerando várias modificações polêmicas, tanto que não foi possível perceber uma posição de continuidade em relação, por exemplo, ao horário de funcionamento das aulas.

A polêmica levantada nesse entorno indica que há uma pluralidade cultural conflituosa por não se ter a fixação de um tempo único. Ao se impor, pela via da lei, a demarcação de determinado tempo, tal imposição conflitava com outro tempo já existente, o tempo vivido na escola, que era o tempo dos professores, dos alunos e, mais amplamente, o tempo das famílias. Daí, poder afirmar com Viñao (1998, p. 5) que o tempo escolar é “institucional e pessoal, cultural e individual”.

Sendo institucional, o tempo é prescrito e uniforme. Ele se impõe pela via da regulamentação do funcionamento da escola, quer seja do tempo total de duração do curso, quer de duração anual, semestral, semanal e diária. Tempo das férias, tempo das aulas, tempo das disciplinas, enfim, tempo no qual a escola deveria se organizar. Sendo individual, o tempo é plural e diverso. O tempo do inspetor, do diretor, do professor, do aluno, dos pais, etc.

O tempo escolar é, pois, um tempo cultural, que se dá por meio de uma construção social,

un producto cultural que implica una determinada vivencia o experiencia temporal. Un tiempo que es organizado y construido social y culturalmente como tal tiempo específico, pero que, a la vez, es vivido no sólo por los profesores y alumnos sino también por las familias y la comunidad en su conjunto, mediante su inserción y relaciones con el resto de los ritmos y tiempos sociales. (VIÑAO, 1998, p. 5)

A organização do tempo escolar prescrito nos regulamentos no período de 1902 a 1906 apresentou-se com certa regularidade e simplicidade, pois não se exigia algo mais do que o estabelecimento de um período anual letivo e o funcionamento semanal e diário das aulas. O ano letivo era de dez meses, de 16 de janeiro a 14 de novembro. As escolas tinham que funcionar com uma semana de cinco dias de aulas, interrompidas apenas nas quintas-feiras, feriados e domingo. Quanto a esses aspectos, não houve nenhuma modificação. Já quanto ao funcionamento diário, houve modificações. Entre 1892 a 1897, por exemplo, as aulas aconteciam em duas seções/turmas, a primeira na parte da manhã, das 8h30 às 11 horas e a segunda, à tarde, de 13 às 15h30, e, partir de 1899, fixou-se o horário das 10 às 15 horas, até 1902, quando o término das aulas apenas foi encurtado para 2 horas da tarde. Somente a partir de 1906 é que a organização do tempo escolar passou a ser mais complexa.

Em todo o período estudado, muitas foram as modificações do horário das aulas. Em quase todas as mudanças, as propostas de alteração do horário apareciam com a argumentação de que o objetivo de tal modificação consistia em resolver os problemas da matrícula e da frequência dos alunos. Em 1891, quando surgiu a primeira proposta de modificação do horário no período republicano, isso já havia ocorrido. O presidente do Estado, Augusto de Lima, determinou, com o Decreto n° 516A, que os trabalhos escolares começassem às 9 horas da manhã e terminassem às 2 da tarde. Para modificar o tempo dos trabalhos escolares, elaborou vários considerandos, que justificariam a modificação pretendida. Assim ele argumentou:

considerando que a frequência das escolas primárias tem sido até aqui extremamente pequena em relação a população escolar presumível;
considerando que, além de pequena frequência, diminuto tem sido o número de alunos dados anualmente prontos [...].¹²

Tais considerandos, enfatizados na necessidade de resolver o problema da frequência, serviram de argumento para a decretação das modificações nos vários aspectos da vida escolar

¹² Decreto n° 516, de 12 de junho de 1891.

e, em especial, na mudança do horário de funcionamento, tal como já mencionado anteriormente.

Como parte da política de estabelecimento do tempo escolar, ressalto a vinculação das modificações dos horários, principalmente, da entrada e saída dos alunos às aulas, à freqüência, o que leva ao entendimento de que as modificações tomavam como base a boa ou a má freqüência. Como já havia acontecido em 1891, o horário, em 1910, foi modificado, com base, por parte da Secretaria do Interior, na redução do percentual de freqüência. Nesse caso, modificou também o número mínimo de freqüência dos alunos à escola para se ter como base estatística da freqüência legal. Naquela época, a freqüência era regida pela reforma de 1906, que considerava freqüência legal o número de vezes que o aluno comparecia às aulas, isto é, ao comparecer a 102 aulas no primeiro semestre e 85 no segundo, o aluno era considerado freqüente. Em 1910,¹³ esse número foi reduzido a freqüência de 81 aulas no primeiro semestre e 68 no segundo, e, em 1911, a freqüência semestral foi fixada com cada aluno tendo que comparecer a, no mínimo, 75 aulas no primeiro e segundo semestres.¹⁴ Isso demonstra que, com a diminuição do comparecimento dos alunos, o quadro estatístico de freqüência às aulas aumentou.

Em 1911, foi fixado o horário das 11 da manhã às 3 horas da tarde, pelo menos até 1920. Ressalte-se que, no período de desenvolvimento dos grupos escolares, alguns deles funcionavam com dois turnos, atendendo ora à grande demanda de alunos matriculados, ora funcionando dois grupos num mesmo prédio.

Essa dimensão da demarcação do tempo de funcionamento das aulas pode denotar certa flexibilidade, pelo menos por parte dos dirigentes, em modificar o horário de funcionamento da escola, como se fosse apenas uma mudança de uma peça de xadrez que estaria disposta numa mesa de jogo. No entanto, as modificações, ainda que impostas, eram pensadas

¹³ Decreto n. 2.735, de 11 de janeiro de 1910.

¹⁴ Decreto n. 3.191, de 9 de janeiro de 1911.

intencionalmente para atender às questões, ou do interesse de quem governava, ou às demandas nascentes das várias realidades locais, como será visto mais adiante.

Essas várias modificações ocorridas, além de outras que aconteceram nas escolas, principalmente aquelas que fizeram parte das burlas escolares em relação ao cumprimento dos regulamentos, apontam para uma compreensão de um tempo que é uma construção histórica e que se dá no universo da produção da cultura da escola, pois fazem parte do modo particular de pensar, de atuar e de praticar da escola, como rede que abarca todos os implicados na sua produção, desde aqueles que se encontravam na posição estratégica de pensar a escola até aqueles que na posição tática produziram a escola no cotidiano.

A organização temporal nas escolas mineiras passou a ser mais complexa com a criação dos grupos escolares, uma vez que essa criação optou pela graduação do ensino, que prevê procedimentos de distribuição e fragmentação de tempos e tarefas. Assim, além da distribuição anual, semestral, semanal, diária do tempo, a organização da escola por curso e as disciplinas por hora/aula fizeram o diferencial em relação ao que se vinha praticando anteriormente e, também, possibilitou maior controle sobre o seu funcionamento.

A opção pela graduação do ensino, que é parte do processo de racionalização da escola primária, tem na organização do saber, no controle das atividades do professor e dos alunos a geração de uma nova ordenação do tempo escolar. Um tempo que, segundo Souza (1998, p. 214), haveria de ser “maximizado, aproveitado, tornado útil”. Essa nova ordenação já havia sido implantada em São Paulo, desde o final do século XIX. A reforma que nesse Estado aconteceu, na última década do século, estabeleceu várias prescrições em relação ao tempo escolar. Uma delas foi o estabelecimento do calendário da escola, no qual estava determinado “o início e o término do ano letivo, as interrupções, a duração do exercício escolar” (SOUZA, 1998, p. 214). Segundo a autora, o calendário refletia não somente uma concepção pedagógica, mas, também, concepções sociais. Portanto, tal organização do tempo escolar

correspondia ao tempo social do trabalho. Pode-se encontrar, nesse exemplo, uma aproximação entre a organização do tempo da escola e a adoção de um estilo de vida urbano que se impunha, como a mudança de hábito do horário das refeições, que anteriormente vinha de uma tradição cujo jantar era servido ainda durante o dia, passando a ser servido nas primeiras horas da noite (SOUZA, 1998).

Não será diferente a maneira como o tempo escolar foi tratado em Minas. Com a criação dos grupos escolares e com a adoção da noção de curso, surgiu a imposição de um programa de ensino que estabelecia o calendário escolar. Nesse calendário estavam prescritos todos os horários de funcionamento das aulas, distribuindo no ano letivo a carga horária dos quatro anos do curso primário, as matérias que seriam lecionadas diariamente, durante os seis dias na semana,¹⁵ e, nas quatro horas diárias, o tempo de duração de cada matéria com os respectivos intervalos para o canto e exercícios físicos.

À semelhança do que Souza afirmou sobre a organização do tempo nas escolas de São Paulo, na sua relação com os outros tempos sociais, Faria Filho (2000, p. 71) sustentou que a ordenação do tempo nos grupos escolares da capital mineira percorria o mesmo movimento social de racionalização da sociedade moderna, bem “próprios das relações capitalistas que se estabeleciam”. Abaixo, o QUADRO 11, referente aos horários dos grupos escolares de Minas Gerais, constantes do programa do ensino primário, aprovado pelo Decreto nº 1.947, de 30 de setembro de 1906, no qual é possível ver a distribuição racional do tempo das disciplinas nas suas dimensões diárias e semanais, dos quatro anos do curso primário.

¹⁵ O Regulamento de 1906 previa aulas durante os seis dias na semana. Em 1911, passa-se a não ter aulas nas quintas-feiras, ficando a semana escolar com cinco dias.

QUADRO 11

Quadro de horário dos grupos escolares em 1906

HORÁRIO DO PRIMEIRO ANO						
Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
10hs	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
10:25	Aritmética	Escrita	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
10:50	CANTO					
11hs	Língua Pátria	Aritmética	Língua Pátria	Escrita	Língua Pátria	Língua Pátria
11:25	Geografia	Geografia	Escrita	Geografia	Escrita	Escrita
11:50	EXERCÍCIOS FÍSICOS					
12:15hs	Hist. do Brasil	Hist. do Brasil	I. Moral e Cívica	Aritmética	História do Brasil	Aritmética
12:40	Escrita	Escrita	Aritmética	Língua Pátria	Aritmética	Geografia
01:05hs	CANTO					
01:15hs	Aritmética	Aritmética	Leituras	Leitura	H. Natural, Fís. e Higiene	Leitura
até 02hs	Leitura	Leitura	Trabalhos	Escrita	Leitura	Trabalhos
HORÁRIO DO SEGUNDO ANO						
Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
10hs	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
10:25	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
10:50	CANTO					
11hs	Língua Pátria	Geografia	Língua Pátria	Escrita	Língua Pátria	Língua Pátria
11:25	Geografia	Escrita	Escrita	Geografia	Escrita	Escrita
11:50	EXERCÍCIOS FÍSICOS					
12:15hs	Hist. do Brasil	Ling. Pátria	I. Moral e Cívica	Aritmética	História do Brasil	Aritmética
12:40	Escrita	Aritmética	Aritmética	Língua Pátria	Aritmética	Geografia
01:05hs	CANTO					
01:15hs	Aritmética	Leituras	Leituras	Leituras	H. Natural, Fís. e Higiene	Leitura
até 02hs	Leitura	Trabalhos	Trabalhos	Trabalhos	Leitura	Trabalhos
HORÁRIO DO TERCEIRO ANO						
Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
10hs	Leitura	Aritmética	Leitura	Leitura	Leitura	Aritmética
10:25	Aritmética	Escrita	Aritmética	Escrita	Aritmética	Aritmética
10:50	CANTO					
11hs	Geografia	Geografia	Língua Pátria	Geografia	Língua Pátria	História do Brasil
11:25	História	Hist. do Brasil	História do Brasil	História do Brasil	H. Natural, Fís. e Higiene	Escrita
11:50	EXERCÍCIOS FÍSICOS					
12:15hs	Ling. Pátria	Ling. Pátria	I. Moral e Cívica	Aritmética	História do Brasil	Geografia
12:40	Geometria e desenho	Aritmética	Geometria e desenho	Língua Pátria	Aritmética	Geometria e desenho
01:05hs	CANTO					
01:15hs	Trabalhos	Trabalhos	Trabalhos	Trabalhos	Trabalhos	Trabalhos
até 02hs						
HORÁRIO DO QUARTO ANO						
Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
10hs	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
10:25	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
10:50	CANTO					
11hs	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia	Língua Pátria	História do Brasil
11:25	História	Ling. Pátria	História do Brasil	História do Brasil	Geografia	Geografia
11:50	EXERCÍCIOS FÍSICOS					
12:15hs	Língua Pátria	Língua Pátria	Língua Pátria	Língua Pátria	Língua Pátria	Língua Pátria
12:40	Escrita	Hist. do Brasil	Geometria e desenho	H. Natural, Fís. e Higiene	I. Moral e Cívica	Geometria e desenho
01:05hs	CANTO					
01:15hs	Trabalhos	Trabalhos	Trabalhos	Trabalhos	Trabalhos	Trabalhos
até 02hs						

Fonte: Programa de Ensino, Decreto n° 1.947, de 30 de setembro de 1906.

O tempo escolar não é mesmo singular, único, aceito e vivido por todos como tempo hegemônico, mas plural, diverso e com a mesma conotação de ser individual e institucional e, ainda, estar condicionado a outros tempos sociais. Não é, pois, como adverte Frago (1995), natural e único, por ser ele uma construção cultural que pode ser, num dado momento, prescrito e uniforme e, num outro, contrastado com as vivências. Dessa forma, assim se expressa Viñao Frago (1995, p. 72):

Desde un punto de vista institucional, el tiempo escolar se muestra, al menos formalmente, como un tiempo prescrito y uniforme. Sin embargo, desde una perspectiva individual, es un tiempo plural y diverso. No hay un solo tiempo, sino una variedad de tiempos. El Del profesor y Del alumno, por de pronto. Pero también el de la administración y el de la inspección, el reglado. En cuanto tiempo cultural, además, el tiempo escolar es una construcción social históricamente

cambiante, un producto cultural que implica una determinada vivencia o experiencia temporal. Un tiempo que es organizado y construido social y culturalmente como tal tiempo específico, pero que, a la vez, es vivido no sólo por los profesores y alumnos sino también por las familias y la comunidad en su conjunto, mediante su inserción y relaciones con el resto de los ritmos y tiempos sociales.

Outrossim, as experiências com o tempo são também diversificadas. As práticas dos vários atores implicados na trama escolar, em Minas, indicam como o tempo foi, por um lado, imposto às escolas como forma de controle das ações pedagógicas e administrativas e, por outro, apropriado de maneira diversa, em alguns casos burlados e, em outros, astuciosamente modificado pelas práticas do dia-a-dia da escola, bem como pelo confronto com os demais tempos sociais. No processo de constituição da escola, impor, empregar e distribuir o tempo constitui alguns dos aspectos imprescindíveis de configuração de uma nova cultura escolar.

Assim, as práticas desenvolvidas no dia-a-dia da escola informam como se deu a relação entre o tempo vivido, em cada experiência, com o tempo prescrito.

No relatório da diretora Helena Penna,¹⁶ do 1º Grupo de capital, há a informação de que, ali, o programa de ensino, em 1910, havia sido cumprido. Conforme o relato da diretora,

todas as matérias que compõem o atual programa primário foram ensinadas de acordo com os modernos processos intuitivos e com excelentes resultados, como poderá V. Ex.^{cia} julgar pelas atas de exames remetidas a essa Secretaria, cumprindo-me observar-lhe que o horário e programa têm sido rigorosamente observados.

Mesmo tendo sido cumprido todo o programa, a experiência vivida naquele ano de trabalho levou a diretora a questionar a organização do quadro de horários tal como estava sendo proposto, ao argumento de que a distribuição das disciplinas, principalmente as do 1º ano, precisava ser alterada, uma vez que havia demanda maior do ensino de leitura nesse ano de aprendizagem. Para isso, sugeriu o aumento da carga horária da disciplina, suprimindo

¹⁶ Relatório apresentado ao secretário do Interior pela diretora Helena Penna sobre o funcionamento do grupo, em 1910.

algumas outras, como Língua Pátria e História do Brasil, disciplinas que poderiam ser desenvolvidas no 4º ano.¹⁷

Essa sugestão relacionava-se com a maneira como o grupo havia se organizado naquele ano. Tendo aumentado o número de matrícula de alunos no primeiro ano, chegando a classe a ter 73 alunos e com um grande número de “analfabetos”, não restava, em sua opinião, outra opção a não ser dedicar-se ao aprendizado da leitura, o que não poderia ser feito sem a devida modificação do quadro de horário. Por isso, sugeriu aumento da carga horária da referida disciplina.

Numa experiência semelhante, a de receber alunos analfabetos, a diretora do 3º Grupo da capital encaminhou em seu relatório¹⁸ a sugestão de ampliação do tempo de duração do curso primário: “Em vista dos programas de ensino, é de suma necessidade a divisão do curso primário em cinco anos em vez de quatro”. Isso, segundo ela, poderia ser evitado, caso “todas as crianças matriculadas nos grupos passassem pela escola infantil”, e nesse caso, o ensino do 1º ano seria facilitado, podendo a criança “seguir no curso sem interrupção”. Mas, adverte que “preparar meninos que não sabem nem ao menos falar, em um ano em todo o programa de 1º ano, conforme os processos modernos, é quase impossível”. Ainda ressalta que, aquelas crianças que se matricularam no grupo, vindas da escola infantil, fizeram a “diferença em relação as outras”. O desenvolvimento delas em relação às outras “foi extraordinário, quer na disciplina, quer na facilidade de compreensão, porque o terreno já estava preparado para receber a planta”. E acrescenta que, pela impossibilidade de

haver uma escola infantil que possa fornecer alunos preparados para o 1º ano de todos os Grupos, será melhor que o programa do 1º ano seja ministrado em dois anos, de maneira que o 1º ano seja destinado ao preparo intelectual mais ou menos igual ao que dão na escola infantil e mais algumas lições do 1º semestre, para que no ano seguinte o resultado seja seguro.

¹⁷ Com a modificação do Programa de Ensino, em 1912, houve aumento do número de aulas de leitura. Em 1906, o número de aulas era de 12, passando para 13 no novo Programa.

¹⁸ Relatório apresentado ao secretário do Interior pela diretora Anna Guilhermina de Cândida de Carvalho sobre o funcionamento do grupo, em 1910.

No 2º Grupo da capital, que funcionava das 12 às 4 horas da tarde, segundo a informação da diretora Maria Guilhermina,¹⁹ o horário do programa foi cumprido com precisão, porém advertiu:

Cumpra também notar que o horário das aulas foi muito preciso, mas que era alterado todas as vezes que as conveniências, quer dos alunos, quer das normalistas praticantes, quer dos professores visitantes exigia, pois que a experiência tem mostrado que a rigorosa pontualidade neste sentido é às vezes prejudicial, e nisto vai um princípio de disciplina escolar – que regras de ferro em vez de auxiliar o desenvolvimento do aluno, pelo contrário o acanham. Ordem escolar é um termo relativo e sempre que é um constrangimento despótico, sem adaptação alguma ao meio, torna-se desordem. A repressão intempestiva produz a revolta ou o que é ainda pior, o tédio, e oprime em vez de desenvolver a inteligência.

Já o diretor do Grupo Escolar de Bicas,²⁰ preocupado com o rigor do cumprimento dos horários, tomou a seguinte providência: “Fiz instalar no edifício um completo sistema de sinaleiros elétricos: cada sala dispõe de uma campainha elétrica para os sinais do regimento e na secretaria há uma grande campainha elétrica para os sinais gerais”.

Mas não somente instalou os sinais em toda a escola, como também cuidou de fazer uma escala de inspeção para garantir a realização do programa, especificamente na parte referente ao canto e ao recreio, conforme salientou:

Tive cuidado especial na boa organização dos trabalhos escolares, não só para que a disciplina severa fosse uma realidade, como para que o tempo fosse estritamente observado na relação do horário.

Para sanar as dificuldades decorrentes, tive necessidade de organizar, não só para as aulas como para os professores, uma série de escalas pelos quais o serviço de inspeção dos cantos como do recreio é feito com a máxima severidade e com a presteza que exige a exigüidade do horário vigente.

Esses expedientes utilizados pelo diretor – instrumentos como as sinetas, os sinaleiros, os relógios, as campainhas e as escalas de inspeção, dentre outros – passaram a fazer parte do material pedagógico dos grupos escolares, inclusive determinados pela própria legislação,

¹⁹ Relatório apresentado ao secretário do Interior pela diretora Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, em 1910.

²⁰ Relatório apresentado ao secretário do Interior pelo diretor Luiz Carvalho Tavares, em 1910.

como é o caso do regimento interno dos grupos escolares:²¹ “Cada hora precisa de aula ou de recreio será avisada em toque prolongado por uma campainha elétrica ou sineta, a cargo do diretor”.

Mesmo com toda a severidade em relação ao cumprimento do horário prescrito pelo programa oficial, o diretor, como já fizera as diretoras anteriores, indicou a ineficiência do horário em relação à distribuição do tempo de cada disciplina, especialmente da leitura. Nesse sentido, assim se pronunciou:

Na sua parte geral o ensino tem sido acurado, o mesmo constando na parte especializada para cada sala, porém algo de deficiente existe, ainda, na parte referente ao horário, cuja distribuição é exígua para certas matérias. Por exemplo, o tempo marcado para a leitura é deficiente, ao passo que para outras matérias os 25 minutos é demais.

Pela sua natureza, o ensino de leitura acarreta um grande espaço de tempo pois a explicação, circunstanciadamente, de cada palavra ou período, sobre aproveitar a toda classe tem a dificuldade de tomar muito tempo.

Vê-se, pois, diante das práticas ocorridas nas escolas, que o ordenamento do tempo não se apresentava puramente racional e nem rigorosamente linear, como prescrevia o programa de ensino. As práticas das escolas, de diretoras e de professoras indicavam uma operação com o tempo, utilizando, segundo Faria Filho (2000, p. 72), “outros critérios na seleção das disciplinas, dos exercícios e na distribuição dos mesmos pelo horário escolar”. As formas de praticar o tempo, acrescenta, “obedecem a interesses diferentes”. São interesses que vão surgindo no próprio cotidiano da escola ou na própria maneira de viver as práticas que vão indicando formas de praticar o tempo, como é o caso vivenciado pelas professoras do Grupo Escolar de Vila Nova de Lima que, fizeram, a partir da leitura da própria prática, indicações de mudanças no instrumento regulador do tempo.

Em carta datada de 10 de maio de 1913, 13 professoras do Grupo Escolar de Vila Nova de Lima, hoje cidade de Nova Lima, encaminharam, ao secretário do Interior, Delfim Moreira da

²¹ Decreto nº 1.969, de 1907, art. 13, § 5º.

Costa Ribeiro, uma correspondência fazendo algumas reivindicações de mudanças no funcionamento da escola quanto à organização do tempo escolar.

As propostas de modificações foram as seguintes:

1ª) quando o feriado caísse durante a semana não deveria ser trocada a aula de quinta-feira pelo dia do feriado;

2ª) deveria ser previsto um período de férias no meio do semestre letivo;

3ª) diminuir o tempo dedicado à matrícula no período de janeiro.

Quanto à primeira proposta, vale observar que o Regulamento²² previa 13 feriados durante o ano e que as aulas funcionassem às segundas, terças, quartas, sextas e sábados. Não havia aulas nas quintas-feiras. O Regulamento em vigor assim se determinava:

Diz o art. 323 que o trabalho nas escolas cessa absolutamente:

1. nos domingos;
2. no dia 24 de fevereiro;
3. no dia 21 de abril;
4. no dia 3 de maio;
5. no dia 13 de maio;
6. no dia 15 de junho;
7. no dia 14 de julho;
8. no dia 7 de setembro;
9. no dia 12 de outubro;
10. no dia 2 de novembro;
11. no dia 15 de novembro;
12. nos três dias de carnaval;
13. nos últimos quatro dias da Semana Santa.

E o art. 324 completou que as escolas não funcionariam “às quintas-feiras, salvo havendo outro dia feriado na mesma semana”.

Argumentaram as professoras que a escolha das quintas-feiras para descanso dos alunos foi, por parte dos responsáveis pela instrução pública estadual, uma sábia medida, pois, além de facilitar a atividade docente de correções dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, liberava-os para o auxílio nas tarefas caseiras, como lavar roupa e arrumar a casa, dentre outras. Caso a semana transcorresse sem nenhum feriado, a atividade escolar não sofreria alteração, mas, se houvesse feriado e ele não coincidissem com o dia de quinta-feira, toda a vida escolar ficaria

²² Decreto nº 3.191, de 9 de junho de 1911.

desorganizada. Nesse sentido, com o propósito de organizar o tempo de funcionamento da escola a partir das experiências vivenciadas no seu cotidiano, as professoras reivindicaram medidas que alterassem o Regulamento, de modo que a sua mudança, respaldada nas práticas escolares, propiciasse o bom funcionamento da escola. Em relação a essa situação, as professoras sugeriram a seguinte mudança:

[...] dos feriados nacionais 9 ocorrem durante o ano letivo; se destes forem conservados 2 para serem realmente feriados, não sendo substituídos pelas quintas-feiras, e mandando o regulamento que nos outros funcionassem as classes, aproveitando os professores a ocasião para fazerem, sobre a data do dia, preleção sobre o acontecimento que ela lembrasse, a exemplo do que se pratica no Estado de São Paulo.

Essa lembrança do que era praticado em São Paulo remete ao que Souza (1998, p. 217) ressaltou sobre as interrupções das atividades escolares, as quais vêm confirmar o quanto o tempo social se impõe à temporalidade do trabalho escolar:

As interrupções das atividades escolares seguiam as cronologias religiosa e cívica. Além do domingo, dia de função religiosa, muitos feriados eram da mesma natureza; dias santos, Semana Santa, Finados. Outros decorriam dos eventos históricos e comemorações cívicas: Descoberta da América, Abolição da escravatura, Descobrimto do Brasil, Proclamação da Independência, Proclamação da República. O calendário da escola pública reforçou especialmente as datas cívicas, o que registra o papel exercido por ela na construção da memória nacional.

Essa prática de não se ter as aulas nas quintas-feiras já vinha fazendo parte do calendário escolar desde o século XIX.²³ Com a reforma proposta por João Pinheiro em 1906, ela ficou interrompida, pois a organização do calendário incluía aulas de segunda a sábado, ininterruptamente.

Não ter aulas nas quinta-feiras, para se dedicar aos afazeres da vida familiar, indicava uma prática cultural já sedimentada na realidade das famílias mineiras. As várias imposições de formas culturais de organização escolar, como a inclusão de aulas num dia tradicionalmente dedicado aos afazeres domésticos, conflitaram com a cultura familiar. E, nesse caso, a escola e a família tenderam a resistir a tal imposição, por exemplo, o fato de o(a) professor(a) tardar

²³ Na Lei nº 41, de 1892, que organizava a instrução primária no regime republicano, já constava o fechamento das escolas nas quintas-feiras.

o horário de início das aulas aguardando a chegada dos alunos atrasados, as famílias estabelecerem as tarefas para as crianças cumprirem primeiro para depois irem para a escola ou, ainda, desenvolver atividades extras para não deixar o dia de quinta-feira sem aulas.

Em 1910, estando na Secretaria do Interior Estevão Leite de Magalhães Pinto, fixou-se o novo calendário, voltando, novamente, a não haver aulas nas quintas-feiras.²⁴ A reforma proposta por Delfim Moreira, que estava na gestão da Secretaria por ocasião da mobilização das professoras do Grupo escolar de Vila Nova de Lima, contemplou a manutenção do recesso nas quintas-feiras, conforme já referenciado anteriormente.

Ainda assim, o problema persistia, pois o Regulamento prescrevia que, quando houvesse durante a semana um feriado, deveria haver aulas na quinta-feira. Então, o que ocorria na maioria das vezes era que não havia aula nem no feriado e nem na quinta-feira. A esse respeito, o diretor do Grupo Escolar Antero Dutra, da cidade de São Pedro do Pequery,²⁵ levantou uma dura crítica quanto à manutenção do feriado na quinta-feira:

Agora venho propor medidas pelas quais muitos dos meus colegas me atirarão pedras. Paciência! É minha a opinião e eu devo externá-la conforme concebi.

Seria mais útil que, em lugar das quintas-feiras, desse o regulamento autorização aos diretores e professores para suspenderem o ensino nos dias santificados que sejam observados com rigor pela população do local da escola. Bem sei que o Estado é separado da Igreja; mas ali não haveria consórcio: não seria observância oficial de dias santificados, que não se declinariam no regulamento e que seriam diferentes para cada localidade, mas sim o respeito às crenças religiosas da população, que absolutamente não manda as crianças às aulas nesses dias, obrigando os professores a lecionar para um número reduzidíssimo de discípulos.

Afim de que não houvesse abuso por parte dos docentes, o regulamento limitaria o número anual dessas datas a dez ou quinze, o que daria um aumento sensível nos dias letivos.

Essa questão de ter ou não aula nas quintas-feiras possibilita perceber como mudam as instituições educativas sem, entretanto, mudar, pelo menos substancialmente, as práticas, sejam das escolas ou das famílias. Entrava reforma, saía reforma e muita coisa que já se

²⁴ Decreto nº 2.735, de 11 de janeiro de 1910.

²⁵ Relatório apresentado ao secretário do Interior pelo diretor do Grupo Escolar Antero Dutra, Sr. Lycidio Paes, em 1914.

encontrava presente na escola permanecia. A cultura que já se encontrava formada na escola ou aquela que se foi formando no tempo histórico possuía ou passava a possuir uma dinâmica interna própria. Essa afirmativa ganha respaldo no que Viñao Frago (2001, p. 40) disse: “As instituições educativas mudam. A mesma cultura escolar é algo vivo e cambiante, possui sua própria dinâmica interna”, mas, também, é influenciada pelas mudanças, mesmo que ao longo do tempo. Aqui, pode-se afirmar a cultura escolar como cultura plural, produzida de acordo com o que acontece no cotidiano da escola, a partir das práticas dos atores que lá fazem a escola, além das práticas de outros atores, ou que circundam a escola, por exemplo, os pais dos alunos e outras participantes da comunidade no qual ela se insere, ou que produzem a escola de fora, por exemplo, os atores que representam o governo. Nesse sentido, é pertinente afirmação de Martin (2001, p. 18) de que *no solo a escuela tiene su cultura propia, sino que dentro de ella confluyen y se construyen ‘culturas y subculturas’ vividas por los participantes.*

A segunda proposta, que também se relacionava à questão da organização do tempo e que possibilitava o diálogo da cultura escolar com outras culturas, diz respeito à delimitação do período anual das aulas. Segundo as professoras de Vila Nova de Lima, o ano letivo deveria ser dividido em dois semestres, prevendo-se uma interrupção entre os dois, para o descanso dos alunos e das professoras.

O Regulamento vigente previa um período de aulas, sem interrupção, de 1º de fevereiro a 30 de novembro, conforme preceituavam os seguintes artigos:

Art. 321. As escolas do Estado funcionarão desde o dia 1º de fevereiro até o dia 30 de novembro de cada ano.

Art. 322. Nelas o exercício se não interromperá por motivo algum, a não ser por impedimento superveniente dos docentes, de que deverão dar parte imediata aos inspetores municipais e diretores dos grupos.

Sob o argumento de que o trabalho do professorado era estafante e excessivo, nas tarefas de cumprimento dos seus deveres, as professoras sugeriram a inclusão de um descanso de 15

dias, no final do primeiro semestre letivo. Com isso, o professorado teria o ganho do descanso merecido e, sobretudo, a renovação das forças para galgar resultados pedagógicos mais satisfatórios na continuidade das suas tarefas. Além disso, como afirmado pelas próprias professoras, a medida “traria os melhores resultados imagináveis, mais gosto e coragem [...] no cumprimento dos deveres [...], em vez de dez meses de lições não interrompidas”.

A última proposta dizia respeito ao tempo dedicado às matrículas dos alunos no início do ano letivo, pois o Regulamento, no seu art. 217, previa que o período para a realização da matrícula seria de 7 a 31 de janeiro de cada ano. Nesse sentido, as professoras pediam a concessão de somente “comparecerem ao Grupo para o serviço de matrícula no dia 20 de janeiro”, sob a argumentação de não ser tão grande o volume de novas matrículas. Esse pedido, segundo as professoras, procedia, principalmente, pelo fato de o regulamento, no seu art. 221 e § 2º, prever o lançamento dos alunos que freqüentaram a escola no ano anterior, quando já seriam considerados matriculados. Nesse caso, não fazia sentido a presença das professoras no período aludido, pois os 11 dias restantes do mês seriam suficientes para o trabalho. Diante das propostas das professoras, como agiu a Secretaria?

Na súmula da carta que as professoras encaminharam, feita pela Diretoria da Instrução, além de alguns apontamentos manuscritos, que abaixo serão comentados, constam as seguintes observações que, sem dúvida, mereceram a atenção do secretário. De início, reconhece o leitor²⁶ do documento: “As professoras do Grupo Escolar de Vila Nova de Lima propõem à Secretaria [...] várias providências que [...] muito contribuirão para o desenvolvimento do ensino”. Ainda que houvesse, na observação inicial, o reconhecimento de que tais sugestões poderiam contribuir para o desenvolvimento do ensino, o mesmo não se dará com as observações feitas pela Diretoria a cada uma das três propostas das professoras, como veremos a seguir.

²⁶ O leitor que me refiro é a pessoa que assina o documento, nesse caso, o Sr. Aluizio de Barros, provavelmente o diretor da Instrução.

A primeira proposta foi assim resumida:

Dizem que, quando o feriado da quinta-feira fica sem efeito pela superveniência de um dos enumerados no art. 323 do Regulamento, – a freqüência daquele dia sofre considerável prejuízo, porque é nele que se fazem, principalmente entre as famílias pobres, as lavagens de roupas das crianças e outros serviços em que estas prestam auxílio.

Assim sendo, acham conveniente a troca dos feriados pelas quintas-feiras e sugerem a medida de se considerarem realmente feriado somente 2 dos classificados no art. 323, funcionando as aulas em todos as outras, sem prejuízo das quintas-feiras.

A partir daí, manifesta-se a Diretoria, com o seguinte argumento:

O regulamento, no art. 324, diz que ‘as escolas não funcionarão às quintas-feiras, salvo havendo outro dia feriado na mesma semana’ – Logo, para que deixem de funcionar as aulas nas quintas-feiras, havendo um feriado na semana, torna-se necessário renovar o cit. Art. 324, e isto só é possível por mais de um decreto, generalizando a medida a todos os grupos e escolas isoladas do Estado.

Durante o ano letivo, além dos domingos, temos 17 dias feriadados, de modo que, si nenhum desses feriados cair em domingo, temos 17 quintas-feiras em que pelo Regulamento as aulas devem funcionar.

Se as professoras de Vila Nova não querem que a freqüência, das quintas-feiras, seja prejudicada, devem, – no começo de cada semana em que houver um ou mais feriados, – avisar aos Pais dos alunos, para que os mesmos providenciem a respeito, fazendo a lavagem da roupa nos feriados em vez de nas quintas-feiras.

Para quem não estava participando da realidade da escola, foi cômoda a argumentação de que os professores deveriam avisar aos pais, no início da semana, que haveria aula na quinta-feira. Parece até que a Diretoria da Instrução não tinha noção do que era a tradição cultural do povo, o que não expressa a verdade. Se desde o século XIX esse costume já era praticado, como romper com ele em apenas um aviso aos pais para enviar seus filhos à escola? O que as práticas culturais escolares e familiares estavam indicando é que, uma vez sendo a quinta-feira o dia separado para dedicar-se aos afazeres familiares, não seria aquele dia substituído por outro, simplesmente por ter caído o feriado em outro dia da semana. Na argumentação da Diretoria, estava implícito o desejo de impor às escolas e às famílias a demarcação de um novo tempo, ou um tempo escolar, diferente dos outros tempos, ainda que conflitando com eles. A imposição desse novo tempo, de fato, conflitou com os outros tempos e, por isso, a sua

imposição não se fará sem problemas, com apenas uma atitude de obediência. O que as fontes permitem ver é que o problema do conflito persistiu ainda por algum tempo.

Da mesma maneira como foi feita na primeira proposta, resumiu-se a segunda, nos seguintes termos: “Seria de grande utilidade a adaptação de 15 dias de férias aos professores, no fim do 1º semestre, dado o trabalho excessivo dos mesmos nos cumprimentos de seus deveres”.

Quanto a essa segunda proposta, argumentou a Diretoria que “as férias de 15 dias aos professores no fim do semestre letivo não devem ser adotadas”. Essa afirmação decorria, segundo o diretor, da ausência de uma autorização regulamentar para ser posta em prática, conforme ele mesmo disse: “O Regulamento não as autoriza e nem podia, razoavelmente, autorizá-las”. E ainda acrescenta que as professoras públicas tinham, “durante o ano, além de dois meses de férias, 40 domingos (de fevereiro a novembro), os feriados do art. 323 (ns. 2 a 13, inclusive) e as quintas-feiras das semanas que não houvesse feriados”. E isso, segundo ele, era o “bastante”.

A afirmação de que as professoras tinham dois meses de férias e as quintas-feiras para o gozo do descanso não expressava a realidade das práticas das professoras, pois, quanto ao primeiro, o regulamento exigia que elas trabalhassem no mês de janeiro, fazendo as matrículas para o ano seguinte. Além disso, os exames dos alunos ocorriam depois do encerramento do ano letivo. As quintas-feiras para as professoras também não eram de descanso, pois muitas delas dedicavam aquele dia para a correção dos trabalhos e planejamento das aulas, e esse trabalho acontecia no próprio espaço do grupo escolar, conforme atesta a carta das professoras de Vila Nova de Lima.

Por último, quanto à autorização para que fossem permitidas às professoras “comparecerem ao grupo, para o serviço da matrícula, só de 20 de janeiro em diante, pois que a providência do art. 221, § 2º, do Regulamento, dispensava o compromisso de comparecerem no dia 7 de janeiro”, reconheceu que fazia sentido a permissão e, ainda, “que seria de muito alcance fosse

concedida”. Mas, imediatamente, argumentou que também não parecia razoável, para a Secretaria, tal pedido das professoras, pois, a seu ver, “essa medida, a ser posta em prática, deveria ser generalizada, – o que poderia originar reclamações de alguns Diretores de Grupos”. Nesse sentido, defendeu o princípio do Regulamento, por considerar que ele, em seu art. 217, que fixava “a data do início das matrículas (7 de janeiro); e com a providência do parágrafo 2º do art. 221”, visava “não só facilitar o trabalho dos organizadores, mas também aperfeiçoar cada vez mais esse trabalho, que depende de tempo, paciência e capricho, sobretudo, muito capricho”. E finaliza observando que, “quanto mais tempo” fosse “concedido aos professores, melhor” seria “a escrituração da matrícula, mais justa a classificação dos alunos, etc.”. E acrescenta, para fortalecer a sua argumentação, que “não nos devemos esquecer do antigo provérbio: – a pressa é inimiga da perfeição”.

A súmula da Diretoria incluía ainda, em manuscrito, algumas anotações que diziam que “todos os pedidos feitos não podem ser adotados, sem reorganização do regulamento em vigor” e que o “pedido não é aceitável por estar em desacordo com o regulamento”. A primeira anotação, sem assinatura, parece ser do próprio secretário, pois a letra era igual à de outras anotações feitas em documentos similares por ele assinados. Já a segunda, assinada por F. Mattos, um funcionário que, tudo leva a crer, gozava de prestígio na Secretaria, pois em outros pareceres, por ele emitidos, tinha o aceite do secretário e/ou do diretor, concordando com as argumentações defendidas.

O que parece estar em jogo nas reivindicações das professoras é que, para elas, havia falta de sintonia entre o tempo que se praticava na realidade local das famílias e da escola e a proposta de organização do tempo prevista no Regulamento Geral da Instrução do Estado, pois o que estava prescrito não correspondia, ou mesmo não se conformava, às experiências vivenciadas por aqueles implicados na vida escolar e respectivos familiares.

As reivindicações não foram atendidas de imediato pela Secretaria, ao contrário, foram

negadas, pois todas elas exigiam mudanças legais no quadro do ensino em todo o Estado. Mas vale ressaltar que, em dezembro do mesmo ano (1913), as mesmas professoras fizeram outro encaminhamento ao secretário do Interior, Delfim Moreira, ratificando o pedido de somente voltarem ao trabalho após o dia 20 do mês de janeiro.

A diferença agora era que se tratava apenas de uma solicitação de permissão para o “Grupo Escolar de Vila Nova de Lima”, e não uma proposta de modificação do Regulamento, como se fez anteriormente. Nesse sentido, as professoras se dirigem ao secretário nos seguintes termos:

As professoras do Grupo Escolar desta Vila, abaixo assinadas, vêm com todo respeito e submissão pedir a V. Ex.^a se digne conceder-lhes permissão para comparecerem ao Grupo Escolar do dia 20 de janeiro em diante, em vez do dia 7 do mesmo mês.

Esperam ser atendidas, nesse pedido que lhe parece ser justo, devido ao esgotamento em que se acham pelos trabalhos fatigantes e sem descanso desses longos meses letivos.

Além da carta assinada pelas 13 professoras, outra foi escrita pelo diretor²⁷ da escola, Deniz Augusto de Araújo Valle, endossando o pedido das professoras:

Tenho a honra de informar sobre o requerimento feito a V. Ex.^a pelas professoras deste Grupo pedindo dispensa de comparecimento, antes do dia 20 de janeiro, aos trabalhos de matrícula.

A concessão do que pedem as professoras não trará prejuízo ao referido serviço, que independe de pedir para os alunos já matriculados, parecendo-me suficiente o período de 30 a 31 de janeiro para o exame e classificação dos novos alunos, e organização das classes.

A resposta do secretário foi afirmativa. Na própria carta, e de próprio punho, escreveu o secretário: “Atenda-se”.

Outro aspecto interessante a ser observado é que, quatro anos depois, em 1917, estando na presidência do Estado o Dr. Delfim Moreira, o mesmo que era secretário do Interior em 1913,

²⁷ A carta das professoras foi enviada no dia 24 de novembro de 1913 e a do diretor, em 6 de dezembro do mesmo ano.

o Regulamento foi modificado por decreto,²⁸ contemplando, pelo menos em parte, duas daquelas reivindicações feitas anteriormente, ou seja, a do período de férias no intervalo entre semestres e a do período da matrícula no início do semestre, conforme mencionado nos seguintes artigos do referido Regulamento:

Art. 1º A matrícula, nos estabelecimentos de ensino primário do Estado se fará de 1 a 10 de janeiro e de 15 a 25 de junho de cada ano.

Art. 3º As escolas e grupos funcionarão de 16 de janeiro a 14 de junho e de 1 de julho a 26 de novembro de cada ano.

Art. 5º Haverá nesses estabelecimentos de ensino dois períodos de férias, correspondentes ao tempo que decorre de 15 a 30 de junho e de 1 de dezembro a 15 de janeiro.

No caso analisado é possível a percepção do tempo escolar como tempo simultaneamente institucional e pessoal, por envolver não apenas àqueles que se encontravam na posição de estabelecer a sua regulamentação, mas, também, aqueles que viviam o tempo da escola, que acontecia diariamente nas relações entre os participantes do fazer escolar e, ainda, entre as famílias e as comunidades.

Nesse sentido, o tempo escolar, prescrito e uniforme, de um lado, e vivido, burlado e/ou modificado pelas apropriações diferenciadas, de outro, foi sendo tecido no transcurso da história da escola e, no grupo escolar, teve a importância de mostrar-se como plural na sua construção, demarcando, assim, o diferencial de ser um tempo específico, ainda que relacionado a outros tempos sociais.

Como visto, a operação do tempo não se dava da mesma maneira entre os vários atores escolares. Uns operavam com os horários prescritos nos regulamentos, enquanto outros, como as professoras, comportavam-se de acordo com as especificidades temporais de organização do próprio tempo da aula, denotando, assim, que os critérios eram diferenciados no tratamento das questões cotidianas da escola. Com relação à imposição ao cumprimento do Programa de Ensino, especificamente quanto à organização dos conteúdos escolares que chegavam às

²⁸ Decreto nº 4.798, de 31 de maio de 1917.

escolas como receitas, vale a afirmação de que as diretoras e professoras, quanto ao tempo prescrito, darão ênfase a alguns aspectos, “substituirão outros, abandonarão outros tantos, enfim, priorizarão outros elementos não autorizados”, modificando-os para uma adequação “à melhoria do ensino”. (FARIA FILHO, 2000, p. 185 -186)

Capítulo IV

AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO DA ESCOLA: uma discussão sobre o método de ensino

O que acontecia no cotidiano do grupo escolar, em Minas, no período de 1906 a 1918, quando na escola diretores(as), professores(as), alunos(as) e funcionários(as) ficavam em média quatro horas por dia, cinco dias na semana, durante um longo período letivo que começava em janeiro e terminava em novembro?¹ Algumas crianças ficavam até cinco horas cumprindo, além do horário regular do aprendizado dos conteúdos do grupo, mais uma hora de ensino técnico. Os(as) professores(as) ficavam o mesmo período dos alunos e, mais ainda, chegavam antes do início das aulas e saíam bem depois dos alunos. O período de férias dos alunos não era o mesmo dos(as) professores(as)². As práticas desses atores se diferenciavam, como também os papéis que cada um desempenhava nesse espaço particular.

As experiências vivenciadas nos/e pelos grupos escolares em Minas foram dinâmicas e diziam respeito aos aspectos relacionados ao cumprimento das normas oficiais, às apropriações que esses atores fizeram delas e a outros aspectos que ocorreram na própria realidade cotidiana, *locus* das várias vivências daqueles que estiveram implicados nas tramas das práticas diárias. O que estou querendo dizer não se refere a uma dicotomização entre cumprimento ou não das normas, ou, ainda, a um descaso em relação a ela, e nem que se trata de uma compreensão de que simplesmente existam algumas práticas que correspondiam às normas e outras que se desviavam delas (ROCKWELL, 1995), mas, especialmente, a uma opção teórico-metodológica que possa abordar as práticas escolares como experiências que participam da dinâmica entre normas e realidade cotidiana. Outrossim, não se trata de colocar em relevo, de um lado, a norma e de outro as práticas, mas, sim, de “reconhecer que uma realidade social

¹ De 1906 a 1910, havia aula nos grupos durante os seis dias da semana. A partir daí, passaram a ter somente durante os cinco dias. De 1906 a 1917, os grupos funcionavam de janeiro a novembro, sem interrupção. A partir de 1917, passaram a ter um período de férias na segunda quinzena de junho.

² O Regulamento de 1911 explicita, em seu art. 325, parágrafo único, que as férias eram concedidas para descanso dos alunos.

não é a mesma dependendo do nível de análise [...] ou, da escala de observação”, escolhida como referência para se ver e se situar diante dela. (REVEL, 1996, p. 12-13)

O conhecimento que objetivo alcançar das experiências vividas no cotidiano dos grupos escolares implica o entendimento de que, nessa realidade, ocorreram práticas resultantes da relação entre o normatizado e o vivido. Essa relação constitui, como observado por Rockwell (1995), o contexto formativo real, no qual se formam professoras e alunos(as), trabalhadores(as) da escola - a escola propriamente. No cotidiano, todos ensinam e aprendem os conhecimentos, os valores, as formas de viver, enfim, produzem a escola e, ao mesmo tempo, são produzidos por ela. Para Rocwell, o cotidiano escolar é um espaço formativo no qual os atores participam da dinâmica entre as normas oficiais e a realidade cotidiana, por isso se formam. Nesse caso, a vivência dessas práticas possibilita que os alunos se apropriem dos diversos aprendizados e que os professores aprendam novos conhecimentos.

A esse propósito, observou Michel de Certeau (1994), quando indicou a leitura das apropriações dos consumidores como forma de captar o *corpus* da cultura que se produz no universo das mil *maneiras de fazer* dos consumidores, em suas particularidades.

Essas variadas maneiras de fazer dos consumidores, isto é, daqueles que se encontram na ação de apropriação, apontam para a descoberta da história da escola, na perspectiva da história das práticas, pois nelas se encontram os elementos que possibilitam a leitura do que realmente aconteceu nos bastidores do fazer ordinário.

Nessa perspectiva, chamo atenção para o tipo de leitura que os diretores e os professores fizeram, principalmente, dos documentos oficiais que a escola recebia, por exemplo, os regulamentos e os programas de ensino. Tais documentos foram postos à leitura dos profissionais da escola, a despeito do interesse desses leitores. Os documentos oficiais, como textos postos à leitura, foram ao encontro dos leitores, na sua própria realidade, possibilitando, inclusive, que eles se servissem deles como oportunidade formativa.

Essa afirmação encontra respaldo nos trabalhos de pesquisa desenvolvidos por Frade e Silva (1998) sobre a leitura de textos oficiais por professores da escola primária de Belo Horizonte. Afirmam as autoras que os documentos oficiais postos em circulação nas escolas têm, em muitas situações, o objetivo de implantar novas políticas educacionais. Eles exercem funções múltiplas, por um lado, de informação das propostas de mudanças da política do Estado, mas, por outro, de formação docente, uma vez que tais documentos passavam a fazer parte do universo de leitura dos profissionais. Nessa situação de leitores dos documentos oficiais, os professores não buscavam “espontaneamente o texto” que seria lido, mas ele, o texto, ao contrário, é que ia “oficialmente em busca de seus leitores” (FRADE; SILVA, 1998, p. 97). Ainda assim, o conteúdo posto à leitura será subvertido pela tática de apropriação do leitor, pois, ele, no ato de ler, construirá a sua própria versão.

As leituras dos documentos oficiais e, bem assim, o cumprimento das prescrições neles contidos foram, por parte dos(as) diretores(as), no período estudado, impostos aos professores, uma vez que deles eram cobradas as práticas orientadoras. Mas, se os professores liam tal qual era a leitura imposta, é outra coisa. As informações contidas nas fontes indicam outra compreensão. Isso coloca em evidência que um texto posto à leitura receberá do leitor um olhar diferenciado de quem o escreveu.

A produção da escola, nas relações cotidianas, acontecia de maneira dinâmica. Além disso, as relações entre diretores(as), professores(as), alunos(as) e funcionários(as) não eram também tão amistosas. Eram, quase sempre, conflituosas e mediadas por tensões entre os vários interesses, sejam eles de ordem pessoal, sejam de ordem institucional, administrativa ou pedagógica. Essa situação pode muito bem ser observada na expressão manifesta que cada um fazia na defesa dos seus interesses, quando deixavam transparecer, nas solicitações e/ou reivindicações que encaminhavam aos seus pares ou aos seus superiores, ou, ainda, quando materializavam os seus sentimentos e opiniões em cartas, ofícios ou em relatórios. É o que se

pode ler nas correspondências³ trocadas entre professores(as), diretores(as), inspetores e o pessoal da Secretaria do Interior.

Conhecer a maneira como a escola se produziu nas relações cotidianas é voltar-se para o seu funcionamento interno, o lugar onde a escola se faz, se realiza como escola. É nesse lugar que é possível apreender a cultura que ali se produziu ao longo do tempo histórico. No cotidiano de uma escola são estabelecidas várias relações, que vão desde as relações de amizade às relações mais complexas, impostas pela vida profissional. Essas várias relações não são fáceis de ser analisadas isoladamente. São imbricadas, fazendo parte integral da formação da pessoa, que ao adentrar a vida escolar o faz carregando consigo a sua história de vida, o seu caráter, a sua crença, o seu ser. A vivência escolar oferece, portanto, oportunidades recíprocas de formação para escola e para os seu atores. Produzir a escola poderá ser, para determinado ator, produzir a si mesmo, assim como produzir a si mesmo poderá ser também produzir a escola.

Como forma de possibilitar uma compreensão dessa reflexão inicial, recorro novamente às situações cotidianas vivenciadas pelos diversos atores que participaram ativamente da produção da escola mineira. O caso do Grupo Escolar de Sete Lagoas diz respeito a algo bastante comum no cotidiano escolar, quando o diretor, no uso da autoridade que lhe é concedida, atua para fazer cumprir as normas e os regulamentos.

Uma cobrança feita à professora, pelo diretor, sobre o uso correto do método de leitura da disciplina de História, orientado pelo programa de ensino, foi o bastante para gerar, por um lado, o conflito de posições pedagógicas distintas entre eles e, por outro, envolver outros segmentos e atores na busca de uma solução para dirimir o impasse gerado pela desavença.

O problema entre o diretor e a professora, no Grupo de Sete Lagoas, somente se tornou conhecido quando a professora Maria Calixta Marques, ao dirigir uma carta ao secretário de

³ Refere-se a documentos compostos por cartas e ofícios trocados entre a professora, o diretor do Grupo Escolar de Sete Lagoas, o inspetor e o pessoal da Secretaria, além do relatório e termo de visita do inspetor Arthur Queiroga, em 1913.

Estado dos Negócios do Interior, Delfim Moreira, solicitou o seu afastamento do magistério daquela escola. Essa ocorrência revela algumas questões que muito chamam a atenção para os conflitos e as tensões vivenciados no cotidiano da vida escolar e que, por isso, contribuem para a compreensão da produção da escola que ocorre dentro de si mesma, mas que também geram reflexos que extrapolam as suas fronteiras. Eis o teor da sua petição:

Maria Calixta Marques, professora no Grupo Escolar desta cidade, achando-se em vista de razões justas, incompatibilizada com o diretor do estabelecimento, e não podendo, portanto, exercer o seu magistério com a direção do referido Sr., pede-vos digneis conceder-lhe 6 meses de licença sem vencimentos, até ulterior deliberação, que não prejudique o seu e o interesse público.⁴

O que aparenta ser, à primeira vista, uma simples reivindicação de um direito⁵ não o será, considerando o motivo da justificativa que irá endossá-la. A incompatibilização da professora com o diretor, que a princípio indicava uma motivação justa, ainda que na carta não estivessem explicitadas as motivações para tal, remete à constatação de que as relações entre os mencionados profissionais da escola estavam bastante estremecidas. Uma incompatibilização que acabou resultando num pedido de afastamento de trabalho não poderia ter sido, na opinião dos funcionários da Secretaria, algo de menor importância. Havia alguma questão que merecia atenção especial. Ademais, o próprio argumento utilizado pela professora para justificar a sua solicitação, afirmando não poder exercer o seu magistério ao lado do diretor, chamou a atenção da Secretaria para o problema.

Nesse sentido, a Secretaria acionou o inspetor regional Arthur Queiroga, da 2ª Circunscrição na qual a escola se encontrava inserida. Da mesma maneira ele também foi acionado pelo diretor e pela própria professora, que o acionou em algum momento, pois no Termo de Visita feito pelo inspetor constavam indícios de que ela o havia procurado, conforme informou:

Visitei hoje o Grupo Escolar nesta cidade, para o fim exclusivo de examinar o grau de sua disciplina, em geral, e ouvir a diretoria sobre o atrito ocorrido entre ela e a professora do 4º ano – D. Maria Calixta, que trouxe queixas a esta inspetoria e retirou-se da regência da classe.

⁴ Carta escrita ao secretário do Interior em 15 de março de 1913.

⁵ O Regulamento Geral, Decreto nº 3.191, de 1913, previa uma licença ao(à) professor(a), de seis meses, concedida pelo secretário do Interior, com uma motivação *justa e atendível*.

Tomando conhecimento do fato, relatou o inspetor que, de fato, a desavença entre a professora e o diretor estava ocorrendo. A princípio, ressaltou que o problema entre eles estava contornado, uma vez que houve o afastamento da professora por sua própria conta e, ainda, o fato de ter o diretor assumido a classe do 4º ano, que ficara vaga. Para ele, o problema era “sem grandes fundamentos”, somente com o agravante de ter o fato acontecido em sala de aula, o que resultou no envolvimento dos alunos. Para o inspetor, aquela situação era “lastimável”, pois, além de ter acontecido em classe, contou com o “testemunho e comentários dos alunos, ciência dos docentes e discentes e do público em geral”.⁶ Segundo constatou, o problema estava relacionado às questões pedagógicas do grupo, com fortes desdobramentos no relacionamento pessoal entre o diretor e a professora, e, ainda, envolvendo toda a comunidade escolar, além de outras pessoas.

Ao perceber tal situação, o inspetor, na tentativa de contornar o problema, estabeleceu:

1º A diretoria intervirá na vida econômica da classe, somente para fazer a assistência técnica e manter a disciplina (Regulamento, Art.73, ns 4 e 5). A) a assistência técnica compreenderá a evolução pedagógica da classe, em relação a execução do programa, do horário, modo, métodos e grau de intensidade do ensino, de acordo com a distribuição anual. B) Em matéria de processos de ensino, será conveniente que a docente tenha toda a liberdade da ação.

2º A intervenção para manutenção da disciplina se dará: a) nas classes, para os alunos, a chamado da professora, ou à revelia dela, quando estiver evidentemente perturbada, devendo manter-se a pena disciplinar imposta ao aluno, sempre que não for infringente do regulamento. B) Ante a professora, e para as professoras, por aviso escrito ou oral, reservadamente, dentro do gabinete, que se trate de simples observações e explicações, quer se trate de simples admoestações (n. 5 do art. 73 e art. 417 do Regulamento).

3. Em fatos prejudiciais ao grupo, iminentes ou consumados, a diretoria ouvirá imediatamente a esta inspetoria, antes de ouvir o governo, se for o caso disto (nº 10 do art. 73 do Regulamento).

4º As medidas aqui indicadas não têm efeito suspensivo. Cópia deste, revisada, deve subir a secretaria do Interior.

⁶Termo de Visita relatado em 18 de março de 1913.

A intervenção feita pelo inspetor foi respaldada pelo Regulamento Geral da Instrução.⁷ Sobre a competência do diretor em relação à classe e ao professor, o Regulamento assim orientou a prática do diretor:

Percorrer durante o dia todas as classes fiscalizando o ensino e a disciplina e dando providências que se fizerem necessárias;

Observar, em particular, aos professores, as irregularidades de ensino e disciplina, verificadas nas classes ou fora delas. (Art. 73, incisos 4 e 5)

Além disso, o inspetor orientou o diretor sobre a forma como ele deveria intervir, caso houvesse algum problema de indisciplina na classe. De acordo com a sua orientação, o aluno poderia ser repreendido na própria aula, o que não poderia ocorrer quando a indisciplina fosse do professor. Nesse caso, de acordo com o art. 417 do Regulamento, qualquer admoestação teria que ser sempre em caráter sigiloso, o que não ocorreu no caso em questão, pois o diretor admoestou a professora em classe e na frente dos alunos.

Essa maneira como o inspetor conduziu o problema naquele grupo demonstrou a nova fase na qual se encontrava o trabalho de inspeção. Conforme visto no Capítulo II, a função do inspetor, num dado momento, passou de, apenas, fiscal da escola para orientador do ensino. Anteriormente, a preocupação do inspetor estava em somente fiscalizar e relatar a ocorrência, comunicar à Secretaria o problema sem, necessariamente, apontar alguma orientação. Agora, vê-se na sua ação um cuidado especial no tratamento das questões pedagógicas da escola, em seu aspecto mais geral, e do ensino, em particular. Ao atuar na intercessão entre a Secretaria e o grupo escolar, o trabalho de inspeção ganha um lugar de privilégio na produção da escola, ainda que seu papel continue sendo o de representante do poder estatal. Mas, ao atuar nesse lugar que lhe proporcionava conhecer as duas realidades, o inspetor acabava reunindo os elementos necessários para influir na produção da escola, tanto no nível estadual quanto no nível local dos grupos, daí a sua importância efetiva como organizador da instrução pública

⁷ Regulamento Geral da Instrução do Estado, Decreto nº 3.191, de 9 de junho de 1911.

no Estado. Vale ressaltar que essa figura de um inspetor influente nos processos de produção da escola não era, apenas, um privilégio da realidade mineira, senão, também, de outros lugares. Na Espanha, por exemplo, o inspetor ocupa o lugar de “agente construtor” das práticas escolares, uma vez que o seu papel o colocava como elemento potencializador da ação educativa, conforme salienta Martín (2001, p. 28):

[...] allá de las atribuciones que en cada momento histórico se le otorguen, la traducción a claves curriculares y organizativas de los preceptos legales relacionados con la obra escolar, el servicio como agente o canal transmisor de los preceptos de la administración y su exhaustivo control, la manera de afrontar la disyuntiva politización-profesionalización, o la capacidad de colaboración y orientación pedagógica mostrada respecto a la figura del maestro, son variables que evidencian la decisiva influencia que puede llegar a tener este elemento como potenciador del efecto educativo de las escuelas y de eje central en su funcionamiento, no sólo organizativo o administrativo, sino también docente”.

Em trabalho de pesquisa realizado recentemente sobre a Inspeção Técnica no Triângulo Mineiro, Isobe (2004) afirma que o papel da Inspeção Técnica, na reforma do ensino implementada por João Pinheiro, era de *modelador* do ensino, deixando de ser exercida a atividade que até então era meramente burocrática para atuar diretamente na prática do fazer da escola, visando, com isso, modelar a prática docente. De fato, o serviço de inspeção passou de uma fase fiscalizadora para outra, voltada mais para as questões pedagógicas. Exercia, também, nessa nova fase, papel de modelador, pois como agente de confiança do Estado tinha a responsabilidade de implementar o projeto pedagógico que o governo desejava. Seu papel não será somente de modelador das práticas, mas, também, de orientador de tais práticas, conforme já anunciado anteriormente. Nesse caso, esse seu papel de orientador estará muito mais próximo do que Martín considerou ser o inspetor, na realidade espanhola, um *agente construtor* das práticas escolares.

Ao se fazer a leitura dos relatórios que os inspetores encaminhavam à Secretaria, podem ser encontrados vários indícios dessa função orientadora. É o que se percebe, por exemplo, na intervenção do inspetor Arthur Queiroga no caso em questão, como também em muitos outros casos.

No Termo de Visita lavrado, o inspetor afirmou que houve “a desinteligência entre a professora e a diretoria [...], mas com a circunstância lastimável de ser em classe”. O que transpareceu nas suas observações foi que o problema da *desinteligência* entre o diretor e a professora somente estava na atitude do diretor de chamar a atenção da professora em sala de aula, uma vez que sua argumentação estava direcionada à intervenção daquele fora do lugar reservadamente adequado. Por isso, estabeleceu para o diretor a orientação sobre como deveriam ser as suas intervenções em sala de aula, conforme dito no referido Termo.

De maneira semelhante, como já visto no capítulo anterior, o inspetor técnico Carlos Leopoldo Dayrell Júnior, comissionado para inspecionar o 3º Grupo da capital,⁸ ao visitar as salas de aula, relatou como se deu a sua orientação às professoras do 2º e do 3º ano.⁹ Auxiliou, nas lições, a professora Maria Francisca de Jesus, regente da sala do sexo masculino, do 2º ano, que se encontrava, na sua opinião, com dificuldades de ministrar um ensino *metodizado e vantajoso*, mostrando-a, na prática, como conseguir a disciplina, o silêncio e a atenção dos alunos. A partir das observações que fez sobre a prática da professora Ernestina de Moura Costa, do 3º ano masculino, que se encontrava com dificuldades de ministrar as aulas de História, orientou-a sobre a condução de uma lição de História que se daria num curto espaço de tempo de aula de 35 minutos. Observou o inspetor que a professora estava ensinando vários conteúdos num tempo pequeno, quando poderia estar ensinando apenas um deles.

Não foi sem motivo que o diretor do grupo encaminhou à Secretaria o Termo de Visita do inspetor junto com um ofício,¹⁰ relatando a sua versão sobre o caso, conforme consta na sua introdução: “Remetendo a V. Ex.^a, com este, cópia do Termo de Visita aqui feita. No dia 18

⁸ Segundo o art. 68 do Regimento Interno dos Grupos Escolares Escolas Isoladas, “os grupos ou escolas serão designados pela numeração de ordem em cada localidade, salvo quando tiverem denominação especial dada pelo secretário do Interior”. (Decreto nº 1969, de 3 de janeiro de 1907)

⁹ Relatório de inspeção técnica referente ao 3º Grupo Escolar de Belo Horizonte pelo inspetor Carlos Leopoldo Dayrell Júnior.

¹⁰ Ofício do diretor do Grupo Escolar de Sete Lagoas, Sr. Cândido Maria de Azeredo Coutinho, no dia 20 de março de 1913.

do corrente, pelo inspetor desta região, cumpre-me relatar como se deu o atrito de que fala o referido termo”.

Relata o diretor, com alguns detalhes, como aconteceu a desavença entre ele e a professora. Ao que tudo indica, o diretor se preocupou com o tom das recomendações dadas pelo inspetor no Termo de Visita. E, para não transparecer que ele fosse o “vilão da história”, preferiu remeter o Termo feito pelo inspetor à Secretaria acompanhado de uma explicação sua mais contundente sobre a versão do caso. Nesse ofício constava uma explicação de que não havia ocorrido uma repreensão em sala de aula, e, sim, uma intervenção estritamente pedagógica. Eis o que disse o diretor:

No dia 12 do corrente, tendo entrado na sala do 4º ano, na ocasião em que os alunos faziam uma prova escrita de História do Brasil, em caderno mensal, aproximei-me de um deles e, pondo-me a observar o trabalho que o mesmo fazia, a professora da cadeira, que também estava junto à carteira do aluno, dirigindo-se a mim, disse que, sendo muito grande o ponto de que se tratava, o dividira em dois. Ponderando-lhe em que nisso não havia inconveniente, porquanto o aluno deve escrever o resumo do ponto com redação própria, exaltou-se a professora, dizendo que os alunos não podem fazer isso. Em seguida, fez, em alta voz, fortes censuras sem fundamento. Fazendo-lhe em ver que não se tratava de uma repreensão, o que não faria em presença dos alunos, e sim de uma simples explicação, continuou a professora nas suas asserções contra mim, embora eu procurasse, com muita calma, convencê-la do contrário; foram, entretanto, improfícuas as minhas palavras, chegando ela a dizer que, em vez da diretoria fazer visitas à sua classe, mandava a mesma, a toda hora, os empregados (porteiros e serventes) para observarem o que nela passava. A tão infundada quão desarrazoada asserção, sentindo-me ofendido em meus brios, protestei imediatamente e retirei-me da sala.

A *desinteligência* entre os profissionais de Sete Lagoas, ainda que tenha cunho pessoal, não ficava somente nisso, pois havia ali uma questão pedagógica em pauta que precisava de uma resposta. De um lado, para o diretor estava presente o descumprimento ao Programa de Ensino e, nesse caso, cabia-lhe fazer cumprir a determinação do Programa Oficial, que era uma das funções atribuídas ao diretor do grupo escolar. Por isso, mesmo “atropelando” a orientação de como deveria lidar com aquele caso, manteve-se firme na sua postura. De outro lado, a prática da professora que, mesmo sendo conhecedora da orientação do Programa, preferiu a aplicação de um método, que na sua opinião, vinha dando certo na sua experiência.

Destarte, aquela situação não ficou somente na interferência do diretor na forma de trabalho da professora; foi bem mais além. Comenta ele que, por ocasião da assinatura do ponto na saída da aula, a professora “renovou as referidas ofensas ditas em aula” e entregou-lhe “a chave do armário da sua classe”, ainda declarando “que não voltaria mais ao grupo”. O que realmente aconteceu, pois ela não retornou no dia seguinte e, a partir daí, passou a enviar, a cada dia, uma comunicação por escrito dizendo que não compareceria às aulas “ora, por motivos justos, ora por força maior”.

Quanto a esse comportamento, o diretor afirmou que o “exaltamento da professora” se devia a “acesso de neurastenia”.¹¹ Esperava ele, nesse caso, que, depois que ela refletisse “sobre a imprudência cometida, voltasse aos trabalhos escolares”. Por esse motivo, argumentou que não tomaria, imediatamente, nenhuma providência, mas o faria posteriormente.

O diretor, ao que parece indicar a leitura do ofício que enviou à Secretaria, estava fazendo pressão para que houvesse uma advertência à professora, denotando, assim, a sua demarcação de poder. Além disso, o próprio pedido de licença que a professora encaminhou à Secretaria foi devolvido para o respectivo deferimento do diretor, que, entretanto indeferiu-o sob o argumento de que não havia motivo para tal solicitação. O que deveria acontecer, na sua opinião, era o retorno da professora ao trabalho, colocando-se no seu devido lugar. A esse respeito, a Secretaria enviou ao inspetor regional um expediente com a seguinte orientação de advertência, que num primeiro instante viria reforçar o pedido do diretor:

Sr Arthur Queiroga, Inspetor regional da 2ª circunscrição:

Recomendo-vos fazer chegar ao conhecimento da professora do grupo escolar dessa cidade, D. Maria Calixta que, segundo comunicação do diretor, se acha afastada dos trabalhos escolares, que deve, com urgência, reassumir o exercício de suas funções ou demitir-se, sob penas regulamentares, para que se normalize a vida do estabelecimento.¹²

¹¹ Segundo o *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, de 1925, 2. ed. atualizada, neurastenia significa “debilidade nervosa, esgotamento nervoso”.

¹² Ofício enviado ao inspetor regional, em 26 de março de 1913.

O inspetor procurou a professora e disse-lhe que deveria voltar às aulas ou demitir-se do cargo. Aproveitou a oportunidade, também, para melhor conhecer o problema da incompatibilização, ouvindo a sua versão sobre o caso, como será visto adiante. Essa atitude do inspetor coloca-o em cena como orientador do ensino. Num primeiro momento, ouvindo o diretor do grupo, noutro intermediando o problema com a Secretaria e, agora, ouvindo a professora, para ouvir dela o que havia acontecido.

A Secretaria do Interior, mediante a análise do caso, colocou em dúvida a ação do diretor. A carta que o diretor enviou à Secretaria, a sua recusa em deferir o pedido de licença da professora e o afastamento deliberado da professora foram motivos que não permitiram à Secretaria omitir-se diante de tal problema, não restando outra saída a não ser analisar o caso e decidir sobre o seu equacionamento. E, para a melhor elucidação do problema, enviou novamente o inspetor à escola, agora para ouvir a professora, como dito. Assim, no encaminhamento¹³ que a Diretoria de Instrução fez ao secretário, no mesmo espaço do ofício do diretor, consta o seguinte comentário: “Penso ser um tanto suspeita a informação do diretor, em vista de não estar o mesmo em plena harmonia com a professora, D. Maria Calixta. Assim sendo, será conveniente, e até necessário, que seja ouvido o inspetor Escolar de Sete Lagoas”.

Esse posicionamento da Secretaria indicou um novo encaminhamento para o caso que, até então, havia ficado muito na perspectiva do diretor. Agora, era necessário ouvir a professora, mediante uma visita que o inspetor deveria fazer. Ele relatou o caso da seguinte maneira:¹⁴

Nos primeiros dias do extinto março, a professora em questão atritou com o diretor em classe, a propósito do método a seguir em ensino de História.

Ditava a professora um ponto da matéria, quando o diretor intervindo, exigiu que a docente seguisse o método expositivo. A professora obste pesou que, em tempo, seguiria o método expositivo, depois que a memória do aluno retivesse o esquema do ponto, concluindo por observar mais:

¹³ Súmula de encaminhamento do ofício do diretor do Grupo Escolar, datada de 31 de março de 1913, assinada por F. Mattos e Carvalhaes.

¹⁴ Relatório enviado à Secretaria em 4 de abril de 1913.

‘Que o diretor tinha permitido o método em geral, em ano anterior, com a regência de sua esposa em classe’.

Que ele, diretor, tinha-lhe faltado com a assistência técnica, quando, no letivo passado, o havia feito a sua senhora, com abundância.

Que parecia estar o diretor se servindo dos empregados da casa para observar-lhe o movimento em classe.

Diante dessa última observação, o diretor deixou cair dos lábios, em tom fora do ordinário, um “alto lá”, revidando a docente.

A professora chorou, despedindo-se dos alunos sensibilizados com o fato, e despedindo-se com o protesto de não reassumir o ensino.

Reservando a contenda do problema da *desinteligência* entre o diretor e a professora para mais adiante, tomo aqui a discussão da prática do ensino de História ministrado pela professora na sua relação com a orientação dada pelo Programa de Ensino, como era dela cobrada pelo diretor. Na observação que fez à professora na aula de História, quando deveria o aluno “escrever o resumo do ponto com redação própria”, criou um estado de desentendimento entre o que fazia a professora e o que indicava a fazer o Programa de Ensino. A sua observação colocava em xeque a prática de ensino desenvolvida pela professora, uma vez que não estava de acordo com o Programa. Mas qual era a orientação do Programa de Ensino?¹⁵

As matérias¹⁶ do ensino de História do Brasil no 4º ano eram distribuídas em dois semestres, sendo para o primeiro semestre: “Conversa sobre Colombo e a descoberta da América – o império; D. Pedro II – a guerra do Paraguai. A escravidão – Revolução de 42 – A abolição. Propaganda Republicana – 15 de novembro. Deodoro da Fonseca – Governo Provisório – Floriano Peixoto – Presidentes da República – Governo Civil – Revoluções”. E, para o segundo: “Propaganda Republicana em Minas – Governo Provisório de Minas – Constituição Mineira – Presidente de Minas – Mudança da Capital – Governos da República e do Estado de Minas”.

¹⁵ Programa de Ensino – Decreto nº 3.405, de 15 de janeiro de 1912.

¹⁶ Tanto no Regulamento Geral quanto no Programa de Ensino, o termo “matéria” é utilizado, algumas vezes, para referir-se a uma disciplina e, outras, aos conteúdos de uma determinada disciplina.

Como se pode ver, a distribuição das matérias obedeciam ao critério de organização que tomava como referência os aspectos mais gerais da História do Brasil no primeiro semestre e os aspectos mais específicos da História mineira, no segundo. Para ministrar essas matérias, o Programa ordenava a seguinte orientação:

I. Dos fatos e cousas da nossa história deve-se fazer seleção do que for mais grandioso e importante, transmitindo a princípio em forma de anedota e depois em descrição e narração simples por conversa com alunos.

II. Poucas idéias, claramente expressas, tendo muito em vista familiarizar os meninos com os fatos históricos do país, apreciar o valor dos grandes homens e inspirar o sentimento da Pátria.

Tanto as matérias quanto a orientação do ensino de História precisavam tomar como referência o indicativo do Regulamento Geral da Instrução¹⁷ sobre as normas gerais para a prática de ensino. Por exemplo, em seu art. 286, o Regulamento indicava os métodos que deveriam ser seguidos. No caso da leitura, o método proposto a ser adotado era o sintético; para as demais matérias, os métodos indutivo, prático ou empírico. Além disso, os arts. 289 e 290 indicavam para os docentes quais as finalidades do ensino e o modo como deveriam as crianças adquirir os conhecimentos escolares. Quanto à finalidade, deveria o ensino, além de instruir a criança, “desenvolver-lhe o corpo”, “educar-lhe as mãos”, “cultivar nela a atividade e a vontade” e “formar-lhe o espírito e o coração”. Para isso, o ensino deveria pautar-se numa prática que auxiliasse a criança na “observação direta dos fatos e fenômenos”.

Essa questão relativa ao uso de um método que possibilitasse desenvolver o corpo, as mãos e o coração tem a ver com o método intuitivo de ensino, que foi para a escola, nos primeiros anos do século XX, um grande desafio, pois levava os profissionais da escola a pensar menos em uma nova forma de ensinar e muito mais em uma nova *teoria da aprendizagem*, conforme apontado por Faria Filho (2000, p. 163).

Não foi sem razão, pelo menos a princípio, a preocupação do diretor do Grupo de Sete Lagoas, pois ele estava tentando garantir a aplicação do método moderno autorizado para

¹⁷ Regulamento Geral da Instrução – Decreto nº 3.191, de 9 de junho de 1911.

aquela situação. Esse expediente adotado pelo diretor de ensinar à professora a prática do método intuitivo foi também adotado por muitos outros(as) diretores(as) dos grupos escolares. Por exemplo, a diretora do 3º Grupo da capital, Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, expressou em seu relatório¹⁸ a necessidade de dedicar-se mais a ensinar o método intuitivo às professoras, que na sua avaliação não possuíam nenhuma noção de tal método, principalmente no caso das professoras substitutas, quando nem sempre a substituta tinha o conhecimento do método. Por isso, ela precisava dedicar-se mais ao preparo das professoras, conforme se expressou:

sendo necessário dedicar-me mais assiduamente a melhorar o trabalho profissional das professoras que dirijo, exercitando-as nos métodos modernos de que não tem a maior parte delas noção alguma, pedi desde o ano passado uma auxiliar não só para a escrituração a que tenho de atender e que me toma, fora das aulas, o tempo indispensável ao preparo das lições graduadas às diversas classes, segundo as aptidões das mestras, como também para substituir alguma professora que falte, sem grave prejuízo dos alunos, porque nada há tão nocivo ao ensino metódico como a mudança de mestra com orientação diferente da seguida pela classe. O grande inconveniente das substitutas não preparadas nos vários métodos, como não é possível estarem, por não haver na Escola Normal estudo de metodologia ou de prática dirigida segundo as regras e os princípios da pedagogia, não é só o interromper o progresso dos alunos, mas principalmente o de paralisar-lhes o impulso mental que lhes faz amar o estudo, e assim produz o tédio; o grande inimigo de todo o trabalho escolar e, sobretudo, da disciplina.

No mesmo relatório, Maria Guilhermina, ao explicar como estava sendo dado o ensino nos diversos anos de escolarização, fez uma observação sobre o bom funcionamento do método intuitivo na prática de leitura com os alunos do 1º ano, não obtendo o mesmo sucesso na aplicação do método nas outras matérias, o que a levou a pensar em dedicar-se a ensinar as professoras. Para a diretora, a ausência de *material e auxílio indispensável* para o desenvolvimento do método nas outras matérias foi o motivo pelo qual não se obteve o sucesso desejado, o que poderia vir a ocorrer no ano seguinte, com a aquisição dos materiais necessários para que se alcançasse o que considerou como possibilidade de gerar os *conhecimentos reais*, que somente poderiam ser adquiridos com *a experiência individual*. A

¹⁸ Relatório apresentado ao secretário do Interior, em 1911, referente ao funcionamento do grupo em 1910.

presença de um material adequado, como aquele que estava sendo utilizado no ensino da leitura,¹⁹ geraria, segundo ela, os *surpreendentes resultados*, conforme observou:

os meninos desde as primeiras lições lêem e escrevem palavras e sentenças, descrevem desenhos e gravuras e desenham objetos exprimindo sempre o próprio pensamento, isto é, falando com o giz e o lápis, o que para eles é não só um encanto como uma ocupação importantíssima das faculdades mentais que pelo exercício vão naturalmente e vigorosamente se desenvolvendo e robustecendo a ponto tal que em 5 ou 6 meses muitos têm terminado o 'Primeiro Livro de Leitura' (nele foram restritamente observados os preceitos pedagógicos sobre a gradação das dificuldades) e passam para o 'Segundo' que também lhes oferece exercícios mentais graduais e progressivos ao alcance de sua compreensão e por isso o lêem perfeitamente, isto é, inteligentemente conhecendo a significação de todos os termos nele empregados.

Tudo indica que a preocupação da diretora era de que a prática do método intuitivo se reduzisse à utilização de material adequado ao desenvolvimento do ensino, não exigindo do professor nada mais do que o uso de sua capacidade de condução metódica do aluno na sua relação com o que será aprendido. Nesse sentido, deveria ser ensinado ao professor o uso correto do método intuitivo, pois, conforme afirmou, “o professor primário nada tem que ensinar, deve apenas guiar metodicamente o aluno na observação dos fatos para a indagação da verdade e a compreensão das leis naturais”.

Os(as) diretores(as) dos vários grupos espalhados pelo Estado, por considerarem vantajosa a aplicação do método intuitivo, por vezes, produziam discursos enaltecendo o novo método, por ele ser capaz de tornar a instrução *integral, gradativa, simultânea e intuitiva*, como foi afirmado pela diretora do Grupo Escolar Paula Rocha,²⁰ em 1914. Em seu relatório, quando fez elogios aos trabalhos desenvolvidos pelas professoras do grupo que dirigia, atribuiu o sucesso das professoras à eficácia da aplicação do método intuitivo. Além disso, como boa observadora que pareceu ser, conforme demonstrou na atenção que dava às práticas das professoras e no conhecimento que tinha do Programa e do método de ensino, apresentou uma avaliação da aplicabilidade deles, tecendo, a partir daí, uma sugestão para torná-los ainda

¹⁹ O referido material utilizado era da autoria da diretora e compreendia o *Primeiro* e o *Segundo Livro de Leitura*.

²⁰ Relatório apresentado pela diretora Maria José dos Santos Cintra, do Grupo Escolar de Sabará, ao secretário do Interior, em 1914.

mais eficazes. Portanto, para superar o que chamou de lacuna na relação entre o programa e a sua prática, levantou como proposta a organização de uma comissão de professores para estudar e elaborar um manual que pudesse contemplar a natureza específica de cada matéria, sem ter que, necessariamente, aplicar o método de uma disciplina a todas as outras, o que gerava muita confusão, como salientou. Eis a sua avaliação e a sua proposta:

Apesar da excelência do programa em seu conjunto, não deixa este de apresentar em uma outra parte lacunas que facilmente poderão ser corrigidas. A meu ver, não obstante recomendar-se prática integral sobre o ensino de todas as matérias que formam o seu contexto, há sempre margem para as abstrações e decorações, o que se não pode de todo evitar, a mingua de compêndios calçados sobre os princípios nele estabelecidos.

Penso que uma comissão de professores se deveria confiar a organização de um manual em que ficasse explanado o ensino de todas as disciplinas em pontos escritos e desenvolvidos como devem ser ministrados em aula, a saber, obedecendo a todas as regras do modo, método ou processo, segundo a natureza da matéria.

A diversidade de compêndios escritos e adotados, muitos para o ensino de uma só disciplina, tem a desvantagem de criar a confusão no espírito dos professores, notadamente dos mais novos. Cada autor representa um estilo diferente e diversa maneira de encarar o assunto, e o mais das vezes sob um ponto de vista errado; por isso que quase todos os nossos escritores didáticos são reformistas de gabinete, a que falta um conhecimento perfeito da matéria, adquirido nos exercícios da profissão do magistério.

Essa preocupação com o método, em especial com o método intuitivo, já vinha fazendo parte dos interesses dos intelectuais que discutiam a educação desde o final do século XIX. Em São Paulo, por exemplo, conforme Souza, “o método intuitivo foi responsável pela introdução das idéias do movimento de renovação pedagógica, especialmente entre os professores do ensino primário”. Nesse sentido, ao abraçar essa nova modalidade de ensinar, contribuiu com a prática docente plantada na “aquisição de conhecimento pela observação e pelo meio”. (SOUZA, 1998, p. 170)

Em Minas Gerais, na reforma do ensino proposta em 1891, apareceu como uma de suas justificativas um considerando que colocava a necessidade da reforma sob a responsabilidade do programa de ensino. Nesse caso, um programa que pudesse ter uma orientação mais prática e útil para todo o ensino. Vê-se nessa proposição um interesse em dar ao programa

uma orientação que se baseasse num ensino que incluísse a observação, a experiência, o estímulo a curiosidade, tomando sempre como ponto de partida do concreto para o abstrato, do simples para o complexo, do geral para o específico e do conhecido para o desconhecido, conforme preconizavam os defensores do ensino ativo e prático (FROEBEL; PESTALOZZI; BASEDOW). Mas, ainda assim, não houve por parte da reforma uma explícita orientação geral para o ensino, somente incluindo no rol das disciplinas uma com o nome de *Ensino de Cousas*.

A Lei nº 221, de 1897, que dispôs sobre a instrução pública primária, contemplou, também, como uma das disciplinas²¹ as *Lições de Cousas*.²² E, assim, foram as reformas posteriores procedendo da mesma maneira, pelo menos até 1906, quando ocorreu uma orientação geral para o ensino, a partir do método intuitivo, conforme o art. 2º do Regulamento nº 1960, de 1906: “O ensino deverá seguir com rigor o método intuitivo e prático e terá por base o sistema simultâneo”.

Em 1900, na função de inspetor extraordinário, Estevam de Oliveira, em seu relatório sobre os trabalhos de inspeção escolar da 2ª circunscrição literária, já chamava atenção para a ausência de uma distribuição uniforme dos livros didáticos, o que causava a aplicação diversificada de métodos, provocando, para ele, a repetição dos erros que já vinham sendo cometidos. Para o inspetor, “o sistema seguido durante o regime decaído, que consistia em se proverem a si próprios de livros os alunos, firmou a regra da promiscuidade e erros numa mesma escola”.

A ausência da uniformidade dos livros didáticos, provocada pela distribuição de livros de diversos autores que utilizavam métodos diferentes, feita pelos governos, veio, para ele, “complicar ainda mais um problema” que era, para ele de “natureza simples”.

²¹ Vale ressaltar que Rui Barbosa fez a defesa do ensino intuitivo, criticando, assim, a inclusão das *Lições de Cousas* como uma disciplina, como estava sendo praticado, uma vez que, para ele, o referido método deveria ser uma orientação geral para o ensino, conforme observou ao referir-se a reforma do ensino: “[...] impõe-lhe a aplicação ampla, completa, radical de um novo método: o método por intuição, no método intuitivo[...].” (Rui Barbosa, 1947, p. 215)

²² *Lições de Cousas* era uma das designações do método intuitivo. Outras denominações foram: Ensino por Aspecto e Ensino Intuitivo

A respeito disso, fez uma análise dos livros didáticos mais encontrados e usados nas escolas que estavam na circunscrição da sua responsabilidade. Dois dos autores dos livros encontrados, Hilário Ribeiro e Felisberto de Carvalho, que estavam também sendo os mais praticados pelos professores, apresentavam diferenças *notadamente* nas propostas apresentadas. O primeiro, observou, “calçou o seu sistema sobre o critério da necessidade educativa” e o segundo “se deixou vencer pela idéia de derramar instrução elementar, no rigor do termo, pelos alunos que freqüentam escolas primárias”. Nesse caso, tanto um quanto o outro permaneceram no que considerou ser promiscuidade, isso por permanecerem ambas as propostas dos autores confusas, misturadas. Assim, comenta os livros de Hilário Ribeiro:

Daí o fato de compor Hilário Ribeiro, após ligeiras noções geográficas e históricas do seu terceiro livro, o seu quarto NOVO LIVRO, todo ele feito de lições de moral e cívica. Compôs o segundo uma série instrutiva, de que são admiráveis os livros denominados QUARTO E QUINTO. Em meu modo de ver, já este último não se presta ao ensino que deve ser ministrado em nossas escolas elementares; e, para manejar o quarto livro, precisa o professor primário ter instrução mais desenvolvida, predicado este que falece por completo aos nossos professores titulados por concurso, e até mesmo a maioria dos normalistas titulados em virtude de regulamentações anteriores.

Para Estevam de Oliveira, ainda que não concordasse com os dois autores mencionados e nem recomendasse nenhum deles, deveriam as escolas fazer a opção do uso de apenas um dos autores. E mais: a distribuição dos livros didáticos por parte do Estado deveria, também, restringir-se a um dos autores, o que, para ele, daria uniformidade à prática de ensino.

Ainda comentando sobre os livros didáticos, principalmente os de História Pátria, ressalta o inspetor os aspectos improfícuos causados pelo uso de alguns deles. Por exemplo, “o compêndio de Lacerda” que faz uso do “sistema socrático” e “o livrinho do Sr. Sylvio Romero”. O primeiro por apenas levar as crianças a decorar “indigestamente os capítulos”; o segundo, por ser apenas “um livro de leitura”.

Como sugestão ao governo afirma Estevam de Oliveira:

Seria preferível que o governo mineiro obtivesse, por meio de uma comissão competente, a feitura de um compêndio que reunisse as qualidades daqueles dois livrinhos, sem as lições massudas que referem ao período colonial do Brasil,

substituídas estas por outras referentes aos tempos de nossa existência política, com dados biográficos sobre os homens ilustres que nos precederam, para o ensinamento cívico.

No período em que os grupos escolares já se encontravam funcionando, mais precisamente em 1909, o diretor do Grupo Escolar de Araguari,²³ Mário da Silva Pereira, ao defender a reforma do ensino sob os dois pilares da reforma do mecanismo e função da escola e da reforma radical do mestre e dos métodos de ensino, explicitou sobre a importância da opção de se aplicar o método intuitivo em todas as disciplinas, por considerar ser esse novo método uma forma de superar dos velhos modelos, baseados na repetição e centrados no decorar as lições dos manuais. Segundo o diretor,

o método da reforma tende a se firmar diretamente na inteligência, despertando-lhe as forças fecundas e naturais e tornando-a, em vez de um simples reservatório inconsciente de noções incompreendidas e inadequadas ao espírito infantil, numa fonte perene de idéias próprias e de energias inesgotáveis. É que o ensino, pelo novo método oficial, seguindo o sistema da natureza, acompanhando, *pari-passu*, o desenvolvimento gradual da inteligência do aluno, aproveita e encaminha, devidamente, a sua natural espontaneidade e as suas energias individuais, no cultivo integral e simultâneo de todas as suas faculdades e aptidões.

Assim, depois de um ano de experiência de aplicação do método em sua escola, avaliou como se deram os resultados, por ele chamado de *salutares*. Sua observação assim se resume:

A começar do ensino de leitura, onde a novidade introduzida é mais profunda, afastando-se radicalmente da prática tradicional, até ao estudo de História Pátria, Geografia e Linguagem, a minha constante preocupação foi falar diretamente à inteligência da criança, provocando-lhe a espontaneidade natural e criadora, tornando claras e acessíveis as suas nascentes faculdades as noções expendidas e procurando evitar, em absoluto, o apoio exclusivo do ensino na memória incipiente do aluno.

Segundo ele, no ensino de leitura foi perfeitamente aplicável o novo método, não encontrando, contudo, nenhum embaraço invencível. Comenta que, “com calma e perseverança, não consentindo a menor precipitação nem a mais insignificante alteração na marcha do programa, tudo se venceu com proveito para o ensino e para a firmação dos créditos do método intuitivo”. Para alcançar o total proveito dessa aplicação, algumas

²³ Relatório apresentado pelo diretor do Grupo Escolar de Araguari Maria da Silva Pereira, em 1909, ao secretário do Interior.

providências foram tomadas, como “o cuidado, na organização das classes do primeiro ano, de separar, para a formação, de duas (classes), alunos que não tinham ainda noção alguma, sequer do alfabeto”, conforme relatou.

Depois de todo esforço, verificou-se o seguinte resultado: os alunos “liam com mais expressão e naturalidade do que aqueles que, sabendo alguma coisa no começo, já se haviam viciado anteriormente pelo processo da rotina”.

Quanto à aplicação do método no ensino de História, informa o diretor que muitas foram as dificuldades a vencer, pois o uso do método exigia trabalhar com material concreto e elementos observáveis, o que não era algo muito comum na prática dessa disciplina. Por isso, todo esforço concentrou-se na produção criativa de recursos alternativos. Nesse sentido, explica as dificuldades:

Para o ensino de História Local, no primeiro ano, grande e insano foi o trabalho em conseguir alguns dados para fornecer aos alunos, em uma cidade sem tradição alguma escrita, tendo-se que tudo colher de versões verbais, muitas vezes errôneas e cheias de grosseiros anacronismos, filhos da infidelidade e incultura da memória popular. Não havendo, também, um esboço cartográfico do município, e não querendo eu dar aos alunos uma noção simplesmente teórica de geografia local, tive que improvisar um mapa, por cuja absoluta fidelidade eu não me responsabilizo, atenta a falta de elementos precisos de que dispus, e cujo único mérito foi apenas tornar mais claro e intuitivo um estudo já em si árido e pesado ao espírito infantil. No segundo e terceiro ano, executaram-se, com alguma precisão relativa, mapas de Minas e do Brasil, com a possível fixação de noções de geografia física e política da União e do Estado.

Retornando ao caso do Grupo Escolar de Sete Lagoas, principalmente atentando-se para a continuidade das observações feitas pelo inspetor após ter conversado com a professora Maria Calixta, ele diz que o atrito ocorrido era fruto “da imprudência do diretor e da professora”. O primeiro, por ter “aventurado à explicação e admoestação em classe, a propósito de causa, a princípio tolerável, como é o processo de ensino; e a segunda, por ter avançado conjecturas e feito incriminações a seu superior”.

A partir dessas observações do inspetor, como reagiu a Secretaria? Mediante o detalhamento dado por ele, a Diretoria da Instrução encaminhou ao secretário um parecer,²⁴ longo e detalhado, como será comentado a seguir.

Além do aspecto rotineiro de fazer o resumo do documento analisado, este, em especial, continha um comentário das observações do relatório do inspetor e, a partir de cada ponto analisado, um parecer emitido pela Diretoria. Aluízio A. Barros inicia a análise afirmando que, a seu ver, “a razão” estava com a professora. Disse isso por ter o diretor do grupo admoestado a professora em classe e na frente dos alunos. Caso isso não tivesse acontecido, não teria ocorrido o conflito. A “admoestação em classe”, segundo asseverou, “e diante de alunos, de subalternos, ao mesmo tempo em que humilha, deprime quem a sofre, destituindo-lhe a força moral que deve possuir”. Nesse caso, errou o diretor do grupo por não ter tido a prudência de cumprir o seu papel de admoestador, conforme preceitua o Regulamento no seu art. 417²⁵, que diz: “A pena de admoestação terá sempre um caráter sigilar”. Além disso, questionou Aluízio A. Barros sobre o mérito da admoestação, alegando que não via na acusação nada que merecesse tal advertência. Seria ela passiva de advertência por não estar lecionando pelo método expositivo? Segundo Aluízio A. Barros, “pelo fato de lecionar por método que não o expositivo, essa professora não estava sujeita àquela pena”.

Outra análise interessante feita por Aluízio Barros e, até, mesmo curiosa, refere-se ao “alto lá” do diretor do Grupo. O alto lá ocorreu no momento da admoestação em sala de aula, quando a professora o acusou de estar se servindo dos empregados para vigiar os professores. No momento em que a professora lhe dirigiu a acusação, de imediato o diretor gritou – “em tom fora do ordinário” – um “alto lá!...”. Esse *alto lá* foi para a Diretoria da Instrução uma atitude intempestiva e antidiplomática. Uma terminologia, segundo Aluízio A. Barros, só usada “na

²⁴ Súmula assinada por Aluízio A. Barros, uma pessoa de influência na Diretoria de Instrução, em 12 de abril de 1913.

²⁵ Decreto nº 3.191, de 9 de junho de 1911.

gria dos valentes exibicionistas”. Por isso, prossegue em sua análise fazendo os seguintes questionamentos:

Foi ou não um excesso condenável daquela autoridade que, em virtude da posição que ocupa em relação à docente, tinha o dever sigiloso e iniludível obrigação de primar pela ponderação e pela calma? Cometeu ou não o diretor uma transgressão flagrante do Regulamento? Está ou não incurso em pena disciplinar?

Como resposta, pediu a punição do diretor do grupo por “decoro da administração do ensino”.

Uma penalidade prevista no § 2º do art. 428 do Regulamento, com os comentários de Aluízio

A. Barros:

[...] exceder à prudente faculdade de repreender, corrigir ou castigar, ofendendo, ultrajando ou maltratando.

Comenta Aluízio A. Barros: ‘Houve maus tratos no caso de que tratamos’.

[...] ‘por obra, palavra’

Comenta Aluízio A. Barros: ‘Foi por palavras’.

[...] ‘ou escrito, algum subalterno dependente ou qualquer pessoa com quem tratar em razão do cargo ou emprego’

[...] ‘Pena: exoneração’.

Termina a súmula encaminhando ao secretário o seguinte parecer:

À vista do exposto e das informações do regional, penso que V. Ex.^a fará inteira justiça:

a) se conceder a licença pedida pela professora d. Maria Calixta Marques;

b) se aplicar ao diretor a pena regulamentar.

V. Ex.^a. resolverá

12/4/1913

Aluízio A. Barros

Na súmula, manuscrita, encontram-se dois comentários. Um, feito por F. Mattos, que diz: “A meu ver estes papéis devem ser guardados. O Grupo já entrou em sua vida normal, tendo a professora Maria Calixta voltado a funcionar, segundo declarou nesta secretaria o inspetor Arthur Queiroga”. O outro, por J. Carvalhais: “O diretor do grupo, estou informado pela autoridade competente, é um homem prudente, criterioso e cumpridor de seus deveres. Optei pela não concessão da licença”.

Não se sabe ao certo quando foram feitos tais comentários, pois não foram datados. Mas, lendo as cartas posteriores, constatei que a professora não voltou a trabalhar; foi-lhe concedida a licença e o diretor não foi punido como quis Aluizio A. Barros. Numa dessas cartas, escrita pela professora Maria Calixta Marques, em 4 de junho do mesmo ano, ela deixa transparecer que já estava de licença, pois fez um pedido de prorrogação da licença. Apesar disso, tudo indica que a professora gozava de certa deferência da Secretaria. Nessa mesma carta, ela referiu-se a um pedido de transferência do Grupo de Sete Lagoas para o Grupo do Pará, que havia sido feito por intermédio de um padrinho – Rodolpho Simões – ao secretário, com uma promessa de atendimento.

A professora Maria Calixta Marques ficou de licença no período de 12 de março a 29 de agosto de 1913, quando foi transferida para o Grupo Escolar do Pará, por ato do secretário Delfim Moreira.

Como visto, as relações entre os profissionais da escola, em especial quando se tratava de questões pedagógicas, tornavam-se conflituosas em razão, quase sempre, da posição que cada um exercia na hierarquia escolar, sobretudo pela relação de poder que envolvia os vários papéis representados por eles. O caso analisado evidencia tal situação. Um problema aparentemente simples, a correção da prática pedagógica da professora, quanto ao método utilizado em sala de aula, poderia ter recebido um tratamento diferente, caso ela fosse chamada pelo diretor para uma conversa sobre tal prática. Como a ocorrência se deu no universo da sala de aula, sem a devida cautela e, ainda, tomou uma dimensão pública, os ânimos se acirraram e a exaltação tomou conta dos desavisados. Mas, ainda que seja pertinente essa observação, outro lado dessa relação de forças merece aqui maiores considerações.

Como venho dizendo, as práticas desenvolvidas na escola fazem parte de relações institucionalizadas historicamente, nas quais as normas, em geral, exercem o papel

fundamental de dirigir tais práticas. As normas têm validade para todos os que são implicados na trama escolar, sem exceção, desde o inspetor até o aluno. Uma coisa é ter uma norma válida para todos, outra é se ela será apropriada por todos de igual modo. Aqui, a idéia que defendo é a de que as apropriações são diferenciadas. Cada um apropria-se da norma de acordo com suas peculiaridades, com seu universo particular. A norma é geral, a leitura dela é individual, pessoal. A norma, segundo Rockwell (1995, p. 14),

no se incorpora a la escuela con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro da la escuela. No se trata simplemente de que existan algunas prácticas que corresponden a las normas y otras que se desvían de ellas. Toda la experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana.

Sendo assim, a cultura produzida na escola será resultante de práticas que fazem parte das relações estabelecidas entre as normas e a realidade local da escola, a leitura diferenciada que será feita de tais normas e outras situações que se incluem por serem produzidas a partir das experiências individuais e das coletivas, do corpo que participa cotidianamente da vida escolar e, ainda, de outras participações amiúdes ou mais esparsas da comunidade e de pessoas que se encontram fora do seu dia-a-dia.

No caso aqui analisado e em outros casos que também poderiam ser explorados, várias foram as participações que envolveram um “simples” pedido de afastamento do trabalho. Simples seria se houvesse apenas um pedido de afastamento de seis meses. Mas a justificativa para tal pedido desencadeou um problema maior do que propriamente um pedido de licença. Essas reivindicações eram muito comuns naquela época, e, para constatar isso, basta manusear os arquivos do período para levantar um sem-número desses pedidos. O pedido de licença, por si só, provavelmente geraria uma pergunta: por que motivo está sendo pedida a licença? Como a justificativa da professora foi uma não esclarecida incompatibilidade com o diretor, sem as devidas explicações, muitas outras questões mobilizaram a inquietude de quem tinha a responsabilidade de deferir, ou não, como foi o caso. Dentre elas, uma que com certeza deve

ter deixado a Secretaria com a atenção vigilante é a seguinte: se há uma incompatibilidade com o diretor, qual será a sua motivação? Que remeterá para outra: será que existe algo de grave nessa incompatibilidade? Certamente houve, como já ressaltamos. Além disso, o círculo de pessoas mobilizado nesse entorno, não foi pequeno. Lendo as cartas, relatórios, ofícios e anotações, foi possível levantar o número de pessoas envolvidas, além de relacioná-las ao grau de representatividade que tinham no cenário educacional. O quadro a seguir explicita os envolvidos.

QUADRO 12

Pessoal envolvido no caso do Grupo Escolar de Sete Lagoas		
ESCOLA	Diretor	Cândido Maria de Azeredo Coutinho
	Professora	Maria Calixta Marques
	Alunos	4º ano
INSPETORIA	Inspetor Regional	Arthur Queiroga
SECRETARIA	secretário do Interior	Delfim Moreira da Costa Ribeiro
	Diretor da Instrução	João Carvalhaes de Paiva
	Funcionário da Diretoria da Instrução	Aluizio A. Barros F. Mattos Gastão Carlos Luz J. Silveira

Fonte: Cartas e ofícios, 1913.

Ademais, uma ocorrência que se deu no âmbito da sala de aula, conforme foi apurado, ampliava ainda mais o rol de pessoas envolvidas, pois, ao se dar na frente dos alunos, certamente algum reflexo deve ter sido sentido sobre os pais.

Diante do conhecimento do agravo, isto é, da causa que pode ser considerada a principal do pedido de licença, ampliou-se a rede de atenção que deveria ser dada àquele grupo. Aquela questão pedagógica aconteceu no universo da sala de aula, tendo, por um lado, a postura pedagógica da professora perante a turma, numa aula de História, ocupando-se de um método de ensino à luz da sua preferência para aquele momento, e, por outro, uma intervenção do diretor chamando a sua atenção para o uso do método expositivo, conforme orientação do Programa de Ensino. Essa questão pedagógica, por si só, certamente não traria maiores conseqüências, caso fosse trabalhada no âmbito orientador e, é bom salientar, num lugar

diferente da sala de aula. No caso em questão, a documentação ajudou a perceber que os ânimos estavam alterados por vários motivos, dentre os quais o fato de a advertência ter ocorrido na sala de aula, diante dos alunos, numa relação de desajuste emocional. E, provavelmente, o que causou maior indignação foi o fato de o diretor ter autorizado outra professora – a sua esposa – a aplicar o método que estava refutando.

Tudo isso indica que a realidade escolar precisa ser vista no seu conjunto, isto é, no reconstruir da sua história na sua própria lógica processual, não somente considerando as ações normatizadas ou se elas são obedecidas ou, mesmo, se são burladas, mas também compreendendo as práticas como ações que buscam seu processo de construir a escola como escola. Nesse espaço chamado escola, os alunos, professores e outros profissionais se fazem e fazem a escola.

Indica também a dimensão do conflito entre a implementação das inovações e as práticas já sedimentadas. Nesse sentido, Viñao Frago (2001, p. 29) já havia advertido que a cultura escolar – entendida como um conjunto de aspectos institucionalizados, que inclui práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – *é algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más de arañar superficialmente, que sobrevive a ella, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo.*

O que se queria em Minas Gerais e em Sete Lagoas, especialmente, era a implantação de um novo modelo pedagógico. A implantação pela via da imposição prescritiva esbarrou na realidade cotidiana das escolas, sedimentada ou em construção ao longo do tempo. Como visto, a introdução do método intuitivo expressava a intenção de dar aos processos de ensino-aprendizagem um caráter mais prático, centrado na atividade do aluno. Para alcançar esse intento, as propostas reformadoras investiram num discurso de formação dos(as) professores(as), tanto no início da formação docente nas escolas normais, como na própria prática de trabalho daqueles(as) que já estavam no pleno exercício da docência. No primeiro

caso, era preciso um tempo maior para preparar esse(a) profissional, pois ele(a) tinha que passar por um longo período de formação docente, no curso específico para isso, e, ainda, passar pelo processo de seleção para o ingresso no magistério público. No segundo caso, o aprendizado deveria acontecer concomitantemente com o exercício da profissão. É nesse caso que o conflito se deu, como no caso Grupo Escolar de Sete Lagoas e em outros grupos. Aprender e apreender as inovações, principalmente as do método intuitivo, e aplicá-las já era, por princípio, bastante complicado, pois, como aplicar um método sem conhecê-lo? Ademais, como aplicar um novo método se a prática indicava que aquele que estava em uso era eficiente?

Vejo, nessa situação, um conflito cultural. Por um lado, uma cultura imposta por intelectuais, políticos, inspetores e diretores, de maneira a demarcar o modo novo de ser escola. Por outro, uma cultura escolar que se formou, ou estava se formando, no seio da cotidianidade da escola. De fato, está aí presente um conflito cultural e isso por demarcar a produção da escola em uma multiplicidade de culturas. Por isso, é mais acertado, ao se falar de cultura escolar, falar de culturas escolares.

Capítulo V

AS PRÁTICAS ESCOLARES, CONFLITOS E COMPETÊNCIA DOCENTE: implicações na organização interna dos grupos

O conhecimento que tenho desejado alcançar sobre as práticas dos atores que participaram da produção da escola, em Minas, tem-se dado em pelo menos duas direções. Uma de fora da escola, quando se obtêm as informações que intentaram interpretar o que se praticou no interior da escola. Informações essas encontradas nos registros de quem, a distância, escreveu e falou sobre as práticas, como nas mensagens dos presidentes e nos relatórios dos secretários, quando, nos documentos oficiais – leis e decretos –, estabeleciam-se os tipos de práticas que se desejavam dos atores que estariam ocupando o espaço interno da escola; e de dentro dela, quando se busca no registro histórico a interpretação das próprias práticas dos atores envolvidos na produção do fazer do dia-a-dia da escola.

As duas direções apontadas oferecem pautas distintas para o conhecimento das práticas escolares. A primeira, de fora da escola, principalmente quando ocorria a partir do discurso oficial, oferece a possibilidade do conhecimento das práticas desejáveis pelo poder constituído. Não oferecem, nesse caso, as condições para o conhecimento do que se praticava nas várias realidades dos grupos escolares, ainda que o discurso oficial objetivasse homogeneizar tais práticas. Mesmo assim, esse conhecimento não pode ser descartado, pois contribui para o estabelecimento da comparação entre o que se impunha e o que era praticado e, também, para uma leitura indiciária das práticas, pois, quando se refere a uma avaliação de determinada prática, inclui-se, aí, a controvérsia do que era praticado na relação com o que se esperava fosse praticado. Isso vem indicar uma dinamicidade particular das práticas.

Mas o conhecimento do que se praticava no cotidiano da escola será melhor entendido dentro da escola, na sua realidade, uma vez que não basta somente conhecer as práticas na sua relação com as normas, mas também a realidade escolar na sua própria lógica, com suas

especificidades, pois o que se praticava no cotidiano da escola era muito mais do que o cumprimento ou descumprimento de normas.

Buscar o entendimento da cultura escolar, produzida a partir do que se praticava no dia-a-dia da escola, é entrar na complexidade e dinamicidade das relações implicadas nas diversas maneiras de organização interna dos grupos escolares. É esse o objetivo deste capítulo, que toma os casos dos grupos escolares de Vila Platina (Ituytaba) e de Uberaba, relacionados a outros casos, como referência para o conhecimento da maneira como foram tratados os problemas da frequência e da infrequência dos alunos e para o conhecimento de como o professorado se comportou diante dos desafios postos pelas práticas, principalmente quando estavam implicados na questão da sua competência.

5.1. Desdobramento e dobramento de turnos: o desafio da frequência na manutenção dos grupos

As questões relacionadas à organização interna dos grupos escolares, especialmente quando se tinha que enfrentar um problema como a infrequência dos alunos, apresentavam-se sempre como um desafio a todos eles. Por isso, era quase unânime a opinião de que era muito difícil encontrar um tratamento que fizesse frente a tal desafio. Os grupos tinham que lidar, de um lado, com as prescrições que determinavam o controle dos índices de matrículas e de frequência e, de outro, com a realidade da escola, bem como com a realidade de vida dos alunos e alunas. Se havia por parte das normas um interesse na demarcação do lugar da escola como um projeto de escolarização imposto, havia, outrossim, interesses que iriam contradizê-lo e/ou enfrentar as suas ambivalências. Interesses que se manifestavam na lida diária das escolas e que nem sempre ofereciam as condições propícias para o atendimento do que era prescrito. A realidade das escolas era distinta e, além disso, nem sempre se apresentava como terreno fértil para a satisfação das imposições prescritivas. Ainda, outras realidades distintas irão se chocar tanto com o que era prescrito nas normas quanto com o que era demarcado pela própria escola. Como exemplo, a vivência ordinária das famílias que, em muitas situações, conflitava com as muitas imposições que não levavam em consideração essas realidades tão particulares.

Pensar o cotidiano da escola e tomá-lo na sua condição de espaço e tempo privilegiado de produção da cultura escolar, que envolve crenças, valores, modos de vida e de atuar dos atores que nela se inserem, é tomá-lo como uma realidade complexa. Por isso, para compreender essa particularidade complexa, as “artes de fazer” e de usar as regras e os produtos postos a circular possibilitaram-me analisar as práticas cotidianas não somente nos seus aspectos

marcados pela estrutura social que uniformiza, padroniza, mas, também, e sobretudo, nos aspectos relacionados às ações – *ou aos usos* – dos atores que produzem lance a lance, com conflito, mas também com criatividade esse lugar particular. Ganham sentido essas *maneiras de fazer* e produzir as ocasiões quando os praticantes são vistos para além de consumidores, como produtores, não repetidores da ordem social preestabelecida, mas como modificadores das regras e das relações de poder. (CERTEAU, 1994)

Diante disso, procurei compreender a cultura escolar que se produziu na escola em Minas, a partir da análise das questões relacionadas à organização interna dos grupos escolares, tomando a vivência dos atores do Grupo Escolar de Vila Platina¹ como ponto de explicação das maneiras diferenciadas do fazer escolar. Compreender essa cultura implica, como indicado por Julia (2001, p. 10), em considerar as “relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das outras culturas que lhes são contemporâneas”. Outrossim, implica também considerar que é nessa realidade conflituosa que é possível “captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola” (JULIA, 2001, p. 19), o que irá remeter, necessariamente, para a relação entre normas e práticas.

Em 1911, para se organizar um grupo escolar² deveriam ser considerados os seguintes requisitos: a) somente nas cidades, vilas e sede dos distritos com núcleo povoado e habitado, com mais de 100 casas; b) ter pelo menos 200 crianças em idade escolar (de 7 aos 16 anos); c) ter um prédio de propriedade do Estado, que pudesse atender, no mínimo, a quatro salas de aula, dentre outros.

Para se instalar, o grupo deveria contar com um mínimo de 45 alunos(as) matriculados(as) por cadeira, excetuando a do 4º ano. O procedimento para a matrícula deveria obedecer aos

¹ Será trabalhado aqui um conjunto de documentos composto por cartas trocadas entre os professores, o diretor do grupo escolar de Vila Platina, o inspetor e o pessoal da Secretaria, além dos relatórios do diretor e do inspetor, entre os anos de 1913 a 1918.

Vila Platina veio a se chamar, posteriormente, Ituiutaba.

² Ver Regulamento nº 3.191, de 1911.

seguintes critérios: a) abertura da matrícula no período de 7 a 31 de janeiro, mediante edital afixado no prédio escolar, atendendo tanto aos alunos que freqüentaram o semestre anterior quanto aos novos; b) admissão de todas as crianças que requeressem, por sua própria iniciativa ou por intermédio de seus pais ou responsáveis; c) a criança não poderia ter idade inferior a 7 anos e nem superior a 16 anos; d) informar se era ou não vacinado. Vale ressaltar que o inspetor municipal, de posse da estatística escolar, que lhe informava o número de crianças em idade escolar que estavam dentro do perímetro, determinava, ex-ofício, a matrícula de todas as crianças, ressalvadas as exceções. Encerrado o prazo para a matrícula, no último dia, às 2 horas da tarde, com a presença da autoridade literária local, procedia-se ao seu encerramento, sendo lavrado o termo final, assinado por ele, pelo(a) diretor(a) e pelo(a) professor(a). Estando em funcionamento, todo dia 1º de cada mês, o(a) professor(a) da classe organizava a relação da chamada de seus alunos, tomando como base o número de alunos matriculados. Nela, o aluno presente seria distinguido com C (de comparecimento) e o ausente, com F (faltoso). Seria considerada freqüência mensal o aluno que comparecesse, no mínimo, a 15 lições em cada um dos meses; semestral, o aluno que comparecesse a 75 aulas, no mínimo. Seria considerada freqüência legal, nas cidades, o grupo que tivesse 30 alunos em cada classe. Todos os procedimentos de matrícula e freqüência eram registrados em livros próprios, assinados pelas autoridades competentes, diretores(as), inspetores e, periodicamente, seriam enviadas as informações, via mapa, à Secretaria do Interior, para o seu devido conhecimento e acompanhamento.

O horário de funcionamento previsto pelo Regulamento de 1911 era de 11 horas da manhã às 3 horas da tarde. Os grupos poderiam funcionar com quatro e com oito cadeiras. No caso de excesso de matrícula e se o número das salas não atendesse aos alunos, poderia o grupo, com a autorização do secretário, funcionar em dois turnos: o 1º, das 7 horas às 11 horas da manhã;

o segundo, das 12 horas às 4 horas da tarde. Nesse caso, o grupo utilizaria o expediente denominado de desdobramento dos turnos.

Diante de tal orientação normativa, eis alguns problemas que poderiam ocorrer: 1º.) o número de matrícula ser quase sempre muito grande, pois era grande também o número de crianças em idade escolar. Todas as crianças na idade escolar eram obrigadas a se matricular, pois o regulamento previa que aquelas que morassem no perímetro escolar que abrangia uma área de um quilômetro, para o sexo feminino, e de dois quilômetros, para o sexo masculino, deveriam estar matriculadas no grupo; 2º.) se, de um lado, as crianças tinham que ser matriculadas, de outro, deveria ter espaço para essas crianças no grupo, o que nem sempre acontecia. Os relatórios dos(as) diretores(as) atestam essa realidade, pois eram muito comuns as reclamações sobre o mau funcionamento das turmas, principalmente pelo excesso de alunos nas salas, ou mesmo os muitos pedidos de ampliação e construção de salas, além das solicitações de desdobramentos de turnos; 3º.) mesmo sendo obrigados à matrícula, nem sempre, todos os alunos matriculados compareciam às aulas, o que gerava uma defasagem entre o número de matrícula e o número de frequência. Por exemplo, o 4º Grupo da capital, em 1913³, atingiu uma matrícula de 658 alunos(as). Já a média de frequência não passou dos 35%. O mesmo pode ser dito do Grupo Escola de Araxá, que não chegou a ter uma frequência de 45%⁴.

E, assim, os relatórios vão indicando uma frequência sempre menor que o número de matriculados. É interessante ressaltar que, mesmo tendo uma frequência bem menor que o número de matriculados, os argumentos denotam certa satisfação dos(as) diretores(as) em estar, mesmo nessa condição, cumprindo o estabelecido no regulamento, pois a frequência legal do Grupo poderia ficar pelo menos com 30 alunos(as) em cada classe, exceto as do 4º ano.

³ Relatório apresentado pela diretora Adelaide Emílio Netto ao secretário do Interior, em 1913.

⁴ Relatório apresentado pela diretora Maria de Magalhães ao secretário do Interior, em 1913.

No geral, todos os grupos escolares estavam subordinados às mesmas prescrições no tocante à matrícula e à frequência. Tais prescrições poderiam supor certa tranqüilidade e normalidade para o funcionamento dos grupos e, até mesmo, certa diretriz que se apresentava como elemento facilitador da sua funcionalidade, caso não fossem as várias realidades locais diferentes e demandassem atendimento diferenciado para as suas necessidades. Uma coisa é uma realidade pensada no plano de sua idealização, outra é a realidade mesma, com seus embates, anseios, problemas e suas particularidades. Em cada grupo, a leitura das orientações será diferenciada, salvaguardadas todas as peculiaridades locais e, além disso, cada aplicação dessa leitura obedecerá às mais variadas apropriações dos atores. Por isso, em cada grupo, a cultura escolar que estará sendo produzida terá que tomar como referência as suas particularidades.

No grupo escolar da cidade de Vila Platina, em 1913, o problema a ser enfrentado referia-se à baixa frequência dos alunos, problema, em geral, muito comum nas escolas.

Nesse grupo, registrou-se uma ocorrência⁵ bastante significativa para o entendimento do problema da frequência. Em 10 de fevereiro de 1913, o diretor do Grupo Escolar de Vila Platina, Francisco Antônio de Lorena, enviou um ofício ao Dr. Delfim Moreira da Costa Ribeiro, secretário do Interior do Estado de Minas, solicitando a aprovação da sua determinação em desdobrar o funcionamento do grupo em dois turnos, manhã e tarde, para o atendimento do aumento do número de matrícula, conforme estabelecido no regulamento.

Segundo os dados do diretor, o número de matrícula naquele ano foi o seguinte:

QUADRO 13

Distribuição dos alunos por classe	
Primeiro ano	231 alunos
Segundo ano	74 alunos
Terceiro ano	15 alunos
Quarto ano	15 alunos
TOTAL	335 alunos

Fonte: Relatório do diretor do grupo escolar Francisco Antônio de Lorena, em 1913

⁵ A referida ocorrência foi organizada a partir da documentação n° SI 3449, contida no Arquivo Público Mineiro.

Nesse sentido, nos primeiros dias de aulas, dada a grande freqüência dos alunos novatos, as salas existentes não foram suficientes para acomodação dos presentes, o que levou o diretor a desdobrar o turno da seguinte maneira: das 7 às 11 horas da manhã, o trabalho com os meninos, e das 12 às 16 horas, o trabalho com as meninas.

A solicitação de aprovação seria preponderante para o respectivo pagamento do prêmio aos professores que tivessem seus trabalhos desdobrados, conforme aludido no art. 140, n. 2, § 2º, do Decreto nº 3.191, de junho de 1911:

Aos professores poderão ser conferidos os seguintes prêmios:

2º) de 20% sobre os próprios vencimentos.

§2º Ao prêmio do n. 2, terão direito os professores que regerem duas classes de mais de 40 alunos diariamente, uma das 7 às 11 horas da manhã, outra do meio dia às 4 horas da tarde.

A situação de funcionamento da escola estaria resolvida com a iniciativa do diretor, caso os professores aceitassem desdobrar nos horários da manhã e da tarde, uma vez que o corpo docente não excedia a quatro professores, incluindo o diretor, que lecionava numa das classes. Mas não foi o que aconteceu. Ainda no primeiro mês do desdobramento, o professor José Antônio Botelho Torrezão negou-se a aceitar uma classe no horário da manhã,⁶ sob o argumento de que naquele horário se encontrava ocupado com sua escola particular, fato que colocou em pauta o problema de o servidor público ocupar-se com outra atividade além do exercício da função específica de professor, como funcionário público.

A esse respeito, o diretor do grupo escolar, o professor Francisco Antônio de Lorena, enviou, em 27 de fevereiro de 1913, um expediente à Secretaria do Interior solicitando providências para sanar o problema da falta de um professor que pudesse atender à demanda do desdobramento. A carta enviada tratava de três questões relacionadas ao mesmo problema do desdobramento: a reafirmação do comunicado da decisão de desdobrar as aulas, a denúncia de

⁶ O professor José Antônio Botelho Torrezão lecionava para o 2º ano, no horário da tarde.

descumprimento por parte do professor Torrezão em aceitar assumir as aulas no turno da manhã, e uma solicitação de nomeação de uma professora adjunta. Ei-la, na íntegra:

Tendo desde os primeiros dias de aula do corrente ano, aglomerado um número de alunos freqüentes que muito excede as acomodações da casa em que funciona este grupo e as forças do pessoal docente, para um só turno e interpretando o desejo de V.Excia qual é de ver as escolas públicas primárias com uma freqüência correspondente aos nossos esforços, resolvi desdobrar as aulas em dois turnos, para poder atender à confiança que o povo desta Villa vai tendo com este estabelecimento demonstrada com a atual freqüência.

Para tal fim, anteriormente consultei a todos meus auxiliares, que concordaram com a minha resolução, tendo, desse modo, funcionado o grupo com a maior regularidade e boa freqüência. Dessa minha determinação dei parte ao Sr Inspetor Escolar Municipal e a essa secretaria.

Entretanto, sucede que no dia 24 do corrente o professor interino, Sr José Antônio Botelho Torrezão, que atualmente se acha ocupado com sua aula particular das 7 às 11 da manhã, negou-se de auxiliar-me no 1º turno alegando motivos que não posso justificar, entre os quais, o de não lhe obrigar o regulamento a trabalhar em dois turnos.

A resolução daquele Sr. antes de qualquer providencia tomada por V.Excia, unida ao fato de se achar doente e impossibilitada de funcionar a professora interina, D. Alzira Alves Vilella Tavares, me pôs em sérias dificuldades.

Venho, portanto, pedir a V.Excia para com máxima urgência, nomear uma professora adjunta para este grupo ou indicar-me qual a providência urgente devo tomar para que não haja quebra na freqüência.

Mediante tal expediente, o então responsável pela Diretoria da Instrução, Aluizio Barros, na súmula de encaminhamento ao secretário do Interior, em 14 de março de 1913, fez as seguintes observações: quanto ao desdobramento dos turnos, essa é uma competência da Secretaria e não do diretor do grupo, portanto os demais problemas mencionados na carta somente poderiam ser tratados caso esse primeiro fosse resolvido. Nesse caso, sugeriu o responsável pela Diretoria a autorização provisória do desdobramento, o que foi aceito pelo secretário. Quanto à não-aceitação por parte do professor Torrezão de lecionar em dois turnos, argumentou que, não estando autorizado o desdobramento, o professor não deveria lecionar em dois turnos, mas somente no turno em que estivesse lotado, pois caso lecionasse em meio a tal irregularidade, estaria trabalhando sem o direito a devida remuneração. Mesmo que houvesse autorização para o desdobramento, não estaria o professor obrigado a trabalhar, pois o regulamento não previa tal obrigatoriedade. O trabalho em dois turnos se fazia mediante um

convite prévio do diretor do grupo e a aceitação por parte do professor, o que daria a este o direito de aceitar ou de recusar o convite.

No desenvolvimento da leitura do caso, percebi que o problema principal que diretor do grupo teria que enfrentar era o fato de o professor Torrezão lecionar em sua escola particular⁷ no horário das 7 às 11 horas. Se, de um lado, o professor se recusava a desdobrar o horário sob a argumentação de que não era obrigado a fazê-lo, por outro, lecionar em sua escolar particular representava uma concorrência ao grupo escolar, pelo menos era o que parecia preocupar o diretor do grupo. Essa preocupação era muito mais evidente do que o fato de ele não ter aceito lecionar no turno desdobrado. Conforme pude constatar, a frequência no início do ano tinha sido somente um surto, pois, já no mês de abril do ano em curso, surgiu uma denúncia, por parte da professora Minervina Cândida de Oliveira, à Secretaria de que a escola particular do professor Torrezão estaria influenciando na frequência do grupo. Eis o teor dessa denúncia, datada de 19 de abril de 1913:

Desde o ano passado que o professor José Antônio Botelho Torrezão, mantém uma escola particular das 7:00 às 11:00 da manhã e aceita, na mesma, alunos matriculados e freqüentes no grupo; no entanto no ano passado mantive silêncio a respeito, porquanto as minhas alunas que freqüentavam essa escola eram também assíduas aqui grupo; o mesmo, porém, não acontece este ano, sendo que meninos e meninas de minha aula que têm freqüentado a escola do Sr Torrezão, retiraram-se definitivamente do grupo alegando que aqui não aprendem, ora, isto não pode ser, pois já não sou professora de ontem e posso apresentar documento que salvaguarda minha responsabilidade de docente, tendo ainda em minha defesa o próprio aproveitamento dos alunos assíduos na minha escola.

O professor Torrezão tem aceito na sua escola particular até alunos freqüentes de sua escola aqui no grupo, os quais tornaram-se infreqüentes uns, e outros se retiraram definitivamente do grupo, sob o mesmo pretexto de não aprenderem aqui e aprenderem entretanto com o mesmo professor, em sua escola particular; bem se vê V.Excia que se trata unicamente do método e os fatos demonstram que o Sr Torrezão prejudica a frequência do grupo em seu proveito e ainda mais pretende desmoralizar o método de ensino público, notando-se que em sua escola particular este professor leciona aos alunos do ensino primário, unicamente ler, escrever e contar, omitindo, portanto as outras matérias do programa; é claro que nestas condições o aproveitamento do aluno nestas três disciplinas será mais rápido e estará assim ao contento dos pais ignorantes que nada percebem do programa nem sua utilidade.

⁷ O Regulamento Geral da Instrução vedava ao professor “exercer qualquer outro cargo, municipal, estadual, federal, ou qualquer profissão de que resulte prejuízo para o ensino”. (art. 136, inciso XVIII)

Em concordância com a denúncia da professora, o diretor do grupo, no dia 20 de maio, enviou uma correspondência ao diretor da Secretaria, Dr. João Carvalhaes de Paiva, confirmando a ocorrência:

Cabe-me informar a V.Excia que são verídicos os tópicos do ofício da professora D. Minervina Cândida de Oliveira, que junto devolvo a V.Excia.

Cumpre-me também cientificar a V.Excia que, em tempo, chamei a atenção do professor Sr José Antônio Torrezão para o fato e convidei-o para auxiliar a esta diretoria na conservação da freqüência, entretanto, não fui atendido.

Antes mesmo da confirmação do teor da carta da professora Minervina, o diretor do grupo, Antônio Lorena, expediu, em 1º de maio do mesmo ano, uma correspondência ao secretário do Interior comunicando-lhe a baixa da freqüência, sob o argumento de que esse fato estava ocorrendo em razão de o professor Torrezão estar contribuindo para a retirada dos alunos, levando-os para a sua escola particular. Nesse mesmo expediente, o diretor pediu orientações sobre como deveria se comportar diante do fato: se deveria silenciar ante a considerada irregularidade ou tomar alguma providência.

Se a baixa da freqüência era motivada pela ação do professor Torrezão em seduzir os alunos para a sua escolar particular, nada se comprovou, mas que a evasão dos alunos estava ocorrendo, isso de fato ficou comprovado. Em 20 de maio, o diretor pediu o dobramento das aulas, conforme encaminhamento feito ao secretário, o que indicou que o número da freqüência já não justificava mais o desdobramento em dois turnos: “Cumpro do dever de comunicar a V. Excia que tendo diminuído a freqüência dos alunos, neste grupo, determinei o dobramento das aulas em só turno, desde 15 do corrente”.

O que parecia estar acontecendo no cotidiano daquele grupo era que o problema com relação à freqüência estava associado às dificuldades de relacionamento entre os profissionais que lá trabalhavam. E isso se confirma na análise a seguir.

Os conflitos presentes em meio às práticas dos atores que estavam vivenciando a escola naquela realidade ajudam a compreender que analisar as práticas cotidianas não é somente

relacioná-las às marcas da estrutura do poder que tendem a igualar e a padronizá-las, como é o caso das regras que são impostas pelos regulamentos, cujo objetivo é o da homogeneização, mas, sim, analisá-las em seus traços particulares, nos quais os atores que produzem o cotidiano não o fazem somente pela repetição e reprodução das imposições, mas mediante usos diferenciados dos produtos impostos, fazendo a partir desses usos, *lances* de acordo com as *ocasiões* que definem os modos e as operações que fazem parte da complexidade das realidades concretas. (CERTEAU, 1994)

Em Vila Platina, apareceu, num primeiro momento, o aumento da frequência dos alunos, gerando a necessidade de desdobramento das turmas no início do ano letivo de 1913, o que só era possível fazer com o respaldo do regulamento. Num segundo momento, poucos meses depois, foi determinado o dobramento das turmas, por ter ocorrido uma diminuição da frequência. Esses dois problemas – de frequência e infrequência – ocorreram num espaço de tempo muito curto, dando a entender que aquela escola vivia um conflito relacionado ao cumprimento da norma, além de um problema de conflito interno, resultante do relacionamento entre os vários atores. Acrescenta-se a esse outro problema, relacionado ao anterior. O professor Torrezão, que a princípio negou-se a trabalhar no desdobramento da turma, foi, logo a seguir, acusado de ser o culpado da diminuição da frequência dos alunos, levando-os para a sua escola particular. Nesse caso, também, tentou-se estabelecer uma relação entre o cumprimento ou não das normas, o que pareceu não proceder. Vê-se, de igual modo, que não se tratava apenas de um conflito normativo, pois a escola do professor poderia funcionar num horário que não prejudicasse o trabalho do grupo escolar. Se o problema fosse apenas um caso de descumprimento do regulamento, bastaria à autoridade competente, nesse caso o diretor, fazê-lo cumprir. Será que se o professor Torrezão fechasse a sua escola o problema cessaria? É o que será visto na sequência.

Em 14 de junho de 1913, o professor Torrezão convidou o diretor do grupo, Sr. Francisco Lorena, para testemunhar o ato de fechamento da sua escola particular. E ainda oficializou o fechamento por meio de uma carta dirigida ao diretor, com cópia para o secretário do Interior.

Eis o que disse o professor em sua carta:

A fim de poder justificar em como o suplicante encerrou a sua aula particular, que até então tinha em sua residência sob a denominação 'Externato Juvenil' nesta florescente Vila, e, que o referido encerramento foi desde o dia 14 do corrente mês, vem pedir a V.Excia que assistiu, o que o suplicante requer.

É interessante observar que, na mesma carta, atestou o diretor:

Francisco Antônio de Lorena, diretor do Grupo Escolar de Vila Platina, atesta que o professor deste grupo, Sr José Antônio Botelho Torrezão, encerrou a aula particular sob a denominação "Externato Juvenil", dispensando todos os alunos matriculados neste grupo, que freqüentavam aquele Externato, desde o dia 14 do corrente mês. Por verdade firmo o presente.

Com esse fato, poder-se-ia pensar que o problema estivesse encerrado. Mas a situação tomou novos rumos, pois, no mesmo dia, 19 de junho de 1913, o professor Torrezão enviou ao inspetor escolar municipal, o Sr. José Goulart de Andrada, um questionário contendo alguns quesitos sobre sua vida particular e profissional. Nele, o professor elaborou oito questões que indicavam, pelo menos indiciariamente, que os problemas que ele vivenciava no grupo ultrapassavam os limites da competição com o grupo escolar. São as seguintes as questões:

1ª) Se o suplicante tem sido fiel cumpridor dos deveres como professor público no Grupo Escolar, que tem exercido desde a data do seu exercício?

2ª) Se como professor particular tem assediado alunos do Grupo Escolar e por esta forma, fazer decrescer a freqüência dos alunos no mesmo grupo?

3ª) Se julga prejudicial a aula particular que mantinha até então na sua residência?

4ª) Se o peticionário contribuía sempre para a elevação do grupo?

5ª) Se era a única particular que existia até hoje e se há outras, quais são?

6ª) Qual tem sido a conduta do suplicante quer particular ou oficialmente e qual o conceito de que goza perante o público nesta Vila?

7ª) Se a maior parte dos alunos e alunas era do curso secundário e poucos tinham do curso primário.

8ª) Se o peticionário tem algum vício que possa prejudicar as funções do cargo de professor e educador.

A preocupação do professor Torrezão quanto à sua fidelidade no cumprimento dos deveres ao possível assédio aos alunos do grupo e ao fato de portar algum vício prejudicial ao cargo que ocupava não era sem intenção, pois, ouvir da autoridade escolar local um parecer que confirmava a sua lisura e o seu bom desempenho profissional foi algo que deu respaldo à sua defesa das acusações de que estava sendo vítima.

De fato, seu intento fora alcançado, pois o inspetor, na própria correspondência recebida, assim respondeu às questões:

- À primeira disse o inspetor: “Como parte integrante do corpo docente do grupo escolar desta Vila, nunca chegou a meu conhecimento, nem queixa nem denúncia a seu respeito”.
- Quanto à segunda, sobre o assédio aos alunos do grupo escolar, disse: “Creio que não, pois quanto à sua aula em hora outra que não as do horário do grupo, não perturbam o funcionamento do mesmo”.
- Sobre se julgava ou não prejudicial ao grupo manter uma escolar particular em sua residência, respondeu que não. Se o professor contribuía para a elevação do nome do grupo escolar, respondeu que sim.
- Ao perguntar se a sua era a única escola particular na Vila, obteve a resposta que não, pois existia outra, mantida por um professor conhecido como Laurindo de Tal.
- Sobre a sua conduta o inspetor respondeu que era “ótima”, e sobre o conceito que gozava na Vila afirmou que era “tido no melhor conceito na sociedade local”.
- Se sabia se os alunos da sua escolar particular pertenciam, na sua maioria, ao secundário afirmou que ignorava, pois não havia visitado a escola do professor.
- Por fim, se tinha algum vício que prejudicava a sua função como professor e educador, simplesmente disse que não.

O inspetor ainda complementou dizendo que era essa a sua resposta e que ele, o professor, tinha o consentimento, para poder “fazer dela o uso que quiser”. Essa resposta aconteceu em 5 de julho do mesmo ano.

Dois dias após receber a resposta do inspetor, o professor enviou ao secretário do Interior o documento, acompanhado de duas outras correspondências, ambas objetivando fazer a sua defesa. Numa, disse o professor ao secretário:

Tenho sentido bastante referência à denúncia injusta que a Exma D. Minervina professora deste grupo deu e a falsa informação do diretor , não é mais do que uma vingança, corações mesquinhos e mal formados. Poderia, pois, proceder de igual olhar para com eles, mas, é contra os meus princípios e preceitos humanitários, nunca serei, nem servirei de algoz de meus colegas e, de minhas colegas, reservando essa denúncia, ou queixa, para quem de direito lhe pertença e o queira fazer, só limito-me em defender, por isso remeto mais um documento comprobatório que vai mais corroborar a minha inocência. Estou convicto que a verdade triunfará, porque estou rodeado dos melhores elementos, do melhor pessoal desta Vila, que felizmente gozo ótimo conceito.

Noutra, além de encaminhar as respostas dadas pelo inspetor, também reforçou a defesa da sua inocência da seguinte maneira:

Com o devido respeito tenho a subida honra de fazer passar às mãos de V.Excia os itens respondidos pelo Sr. Inspetor Escolar deste Município Sr. Capitão José Goulart de Andrade, afim de mais corroborar as provas sobre a minha completa inocência das acusações que me foram lançadas referentes a decrescência da freqüência do Grupo Escolar. Como já fiz ver a V. Excia que não é mais do que uma pura inveja, e só, desejam ver a minha saída do grupo. Pelas respostas dos itens V. Excia terá ocasião de notar como tenho sido correto em tudo e estimado, e, caso seja necessário provarei mais com pessoas gradas e pais das crianças. Se eu não possuísse princípios de humanidade e fosse dotado de sentimentos ínfimos, poderia fazer uma pequena exposição de fatos, que tem originado a falta de freqüência dos alunos no Grupo Escolar. A minha aula que tanto domino fazia, conforme a denúncia encerrada no dia 14 de mês próximo findo a causa da falta de freqüência, porém, como o V. Exmo Sr. Coronel Alberto Costa Mattos acha-se em visita ao grupo escolar, mui digno e correto Inspetor do ensino, espero, que sendo conhecedor dos fatos ocorridos não deixará de averiguar qual a causa que tem dado diminuir. Espero, pois, que a minha verdade triunfe, provando-se que a denúncia foi pura injustiça.

Nessa exposição de fatos, o professor Torrezão se eximiu das acusações de que era provocador da “decrescência” da freqüência dos alunos da escola, informando que até mesmo a sua escola particular fora fechada em favor da freqüência no grupo escolar, mas que atribuía o problema em pauta a outras questões, que seriam averiguadas oportunamente pelo inspetor regional Costa Mattos. Essa afirmação do professor deixou transparecer que algum problema

grave poderia estar acontecendo no grupo e que precisaria de uma intervenção da Secretaria, o que realmente aconteceu a partir da visita que o inspetor regional fez, em 15 de julho de 1913. Em relatório enviado ao diretor da Secretaria do Interior, o inspetor regional da 24ª Circunscrição, Gilberto Costa Mattos, esclareceu as desavenças entre os professores do Grupo Escolar de Vila Platina, estando, como observou, “o diretor de relações estremecidas com o professor Torrezão e este muito inimizado com a professora dona Minervina”. Sobre o problema da frequência, principalmente diante da acusação de que o professor Torrezão estava retirando os alunos para a sua escola particular, o caso encerrou-se, pois, ao fechar a sua escola, não existiria mais razão para prosseguir a demanda. Se o problema fosse apenas esse, não haveria motivo para tamanha desavença, argumentou. Alguma coisa estava acontecendo a mais naquele estabelecimento.

Reportando-se, em seu relatório, a uma visita que havia feito ao grupo no mês de março daquele mesmo ano, o inspetor levantou duas questões esclarecedoras. A primeira, tratava-se da escola do professor Torrezão. Naquela ocasião, quando visitou a escola particular, não encontrou nenhuma irregularidade com relação à presença de alunos do grupo, pois a escola funcionava com alunos na sua maioria adultos e algumas crianças que lá estudavam eram alunas do grupo escolar, mas freqüentes, como comprovara o professor.

Surpreendeu-se, na sua volta ao grupo, ao encontrar aquele estado de desavença. O que fez o inspetor diante do problema? Ouviu as partes implicadas e encerrou o caso, pois tratava-se de um problema que já estava supostamente resolvido, uma vez que a causa já estava sanada com o fechamento da escola particular do professor. Se o problema da baixa frequência estava ligado ao fato de o professor retirar os alunos do grupo para a sua escola com o fechamento da escola particular, supõe-se que o problema estava resolvido, mas não foi isso que aconteceu. A baixa frequência continuou sendo uma preocupação daquele grupo.

Nesse mesmo relatório, o inspetor levantou outro problema que talvez tenha sido o motivo maior da falta de frequência dos alunos. Tratava-se de uma denúncia de que o porteiro do grupo seria portador de morfêia⁸. Quanto a isso, esclareceu:

Aproveito a ocasião para comunicar a V. Excia que estou providenciando afim de positivamente informar a respeito do estado de saúde do porteiro do Grupo Escolar desta Vila, acusado de morfético...

[...] Para salvar a minha responsabilidade visto como continua a desconfiança muito justificada de muitas pessoas em relação a saúde do porteiro e como não é mais segredo, estou agindo com muito cuidado afim de que ele se sujeite a um exame médico. Se nada conseguir, tomo a liberdade de lembrar, como solução mais acertada para o caso, V. Excia exigir-lhe um atestado médico.

Essa denúncia tomou conta das questões relacionadas ao grupo escolar nos cinco anos seguintes pelo menos, com desdobramentos significativos, cujo desenlace se deu em 1918, ocasião em que a polêmica ganhou repercussão em toda a comunidade da cidade de Vila Platina. Tais desdobramentos agravaram ainda mais a frequência do grupo.

Em 18 de março de 1918, a presidência da Câmara Municipal de Ituyutaba, nova denominação de Vila Platina, enviou um ofício ao secretário do Interior, José Vieira Marques, levantando várias denúncias sobre irregularidades no grupo escolar. Eis o teor do ofício, na íntegra:

A Câmara Municipal, no intuito de salvaguardar a saúde das crianças e a eficiência do Grupo Escolar, autorizou-me a levar ao conhecimento de V. Excia que aquele estabelecimento de instrução necessita de toda atenção especial dessa Secretaria, a fim de que ele produza os efeitos a que é destinado. Quando Secretário do Interior o Exmo. Sr. Dr. Américo Ferreira Lopes tive ocasião de reclamar por várias vezes a sua atenção para o Grupo Escolar que há tempos não anda bem, sem entretanto obter medidas de melhoria. Sem referir-me a direção interna desse estabelecimento, que deve ser bem informada pelos inspetores, devo informar a V. Excia que há anos ocupa o cargo de porteiro um morfético em adiantado estado da doença. A professora Minervina além de sua pouca putabilidade moral e sua epiléptica inconveniência, arvorou-se agora em propagandista contra a lei do sorteio militar, injuriando autoridades, motivo porque foi denunciada ao Ministério da Guerra. Além de muitos outros fatos que só podem prejudicar o ensino, bastam estes para afugentar as crianças, explicando-se assim a pouca frequência escolar.

⁸ Morfêia é a mesma coisa que hanseníase. É uma doença também conhecida como lepra, mal-de-Lázaro, mal-da-pele ou mal-do-sangue, causada por um micróbio chamado bacilo de Hansen (*mycobacterium leprae*), que ataca normalmente a pele, os olhos e os nervos.

O presidente da Câmara, em seu ofício, ressaltou a importância da atenção que o grupo escolar demandava da Secretaria, lembrando, ainda, que já há muito tempo não andava bem o seu funcionamento e que em outro momento havia reclamado a atenção para os problemas que lá estavam acontecendo. Dois foram os problemas por ele levantados. O primeiro dizia respeito a uma questão que se prolongava há tempos: o caso do porteiro portador de morfêia. O segundo se referia a uma professora que anteriormente se encontrava envolvida com desavenças internas e agora era reincidente não apenas nas particularidades do grupo, mas estendendo-se às questões mais amplas da sociedade local. Esses dois problemas estavam trazendo de volta à cena a questão da infrequência dos alunos ao Grupo.

Diante de tal denúncia, o secretário do Interior, Dr. José Vieira Marques, nomeou inspetor regional Orlando Ferreira e incumbiu-o de apurá-la. Esse inspetor, depois de várias visitas, expôs o resultado no relatório, datado de 31 de julho de 1918, enviado à Secretaria. Ele relatou detalhadamente cada situação denunciada e acrescentou outras irregularidades que havia encontrado no grupo escolar. Sobre a denúncia da Câmara, apontou inicialmente, “a referida denúncia, que foi dirigida a V. Excia. em ofício n° 73 da Presidência da Câmara Municipal de Ituyutaba, em 18 de março de 1918, que devolvo junto a este, posto que exagerada em um ponto, tem os seus visos de verdade, infelizmente”. Assim, cada caso merece um comentário específico.

Quanto ao porteiro do grupo, acusado de ser portador de morfêia, era um caso que já se repetia ao longo dos anos passados, pois, como referido anteriormente, em 1913 essa denúncia já estivera presente no relatório do então inspetor Costa Mattos. Novamente foi reascendida e merecia um tratamento específico. Relatou o inspetor Orlando Ferreira que a denúncia informa que “há anos ocupa o cargo de porteiro um morfético em adiantado estado da doença”. Entretanto, tal denúncia foi um exagero, pois o porteiro não possuía “os sinais característicos da morfêia”. E ainda salientou que ele mesmo pôde verificar e não constatou

visualmente nenhuma marca deixada pela doença. Acrescentou que era ele, sim, “de família de morféticos e, nestas condições, é predisposto”, tendo inclusive falecido dois irmãos dele com essa mesma doença.

Mesmo assim, não ficando satisfeito somente com a sua opinião, encaminhou-o ao consultório do Dr. Almeida Machado, médico da cidade, a fim de que ele se submetesse a um exame rigoroso. No exame, o Dr. Almeida Machado⁹ declarou “que nada encontrou exteriormente que revelasse a terrível doença”, mas que iria fazer “um outro exame pelo muco nasal”, de forma que tivesse a “certeza absoluta da existência do micróbio” causador da referida moléstia.

Até aquele momento, o exame ainda não havia chegado às mãos do inspetor, que afirmou que, logo que o recebesse, remetê-lo-ia à Secretaria. Ainda acrescentou: “Se de fato o exame constar o micróbio, a retirada do porteiro será uma necessidade, porque a sua presença no grupo será perigosa, mormente quando se sabe pelas opiniões de abalizados médicos que a morféia é uma doença contagiosa”. O exame médico, datado de 10 de agosto de 1918, confirmou as impressões do inspetor, conforme diagnóstico a seguir: “Examinando o Sr. Gentil Homem Ferraz, porteiro do Grupo Escolar de Ituyutaba, atesto que, apesar dos seus descendentes leprosos, da sua fâcies suspeita, não apresenta, presentemente, nem alterações da sensibilidade, nem tubérculos ou lesões outras da pele”.

Constam, também, em seu relatório, outros dois problemas não levantados pela denúncia da presidência da Câmara dos Vereadores, mas averiguados pelo inspetor. Um, que nem mesmo havia aparecido na documentação analisada, ou, mesmo, ainda nem tinha sido levantado como denúncia, diz respeito à esposa do diretor do grupo, que também era parente do porteiro. E ela, segundo as informações colhidas pelo inspetor “achava-se atacada de morféia, com todos os sinais da moléstia”. Ela foi submetida a exame pelo mesmo médico que examinou o

⁹ Exame médico assinado pelo Dr. José Porphirio de Almeida Machado, diplomado em Ciências Médico-cirúrgicas pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

porteiro e ficou constatado que portava tal moléstia. Sendo esposa do diretor e portando uma doença contagiosa, colocava seu marido como suspeito de contágio. Nesse caso, o inspetor encaminhou o diretor ao Dr. Almeida para que ele fosse submetido a exames. Informou o inspetor que, caso o diretor portasse a doença, ele mesmo pediria exoneração do cargo. Não foi encontrado documento que fornecesse maiores informações sobre o caso.

O outro diz respeito ao professor Torrezão. Ele, professor do 2º ano, em idade avançada, não possuía, segundo informou o inspetor, “a energia necessária para impor-se a crianças que, como acontece em quase todas as cidades do interior, não recebem educação no lar, são malcriadas e dificilmente se sujeitam à disciplina”. Acrescenta, ainda, que ele não possuía a “força moral sobre os seus alunos”. Além disso, vivia em contendas com a professora Minervina. Conforme apurou, esses professores se odiavam. Da mesma forma como sugeriu a remoção da professora, ele também pediu a do professor Torrezão, inclusive com o seu acordo.

Já a denúncia feita à professora Minervina dizia que ela, “além de sua pouca putabilidade moral e sua epiléptica inconveniência, arvorou-se agora em propagandista contra a lei do sorteio militar, injuriando autoridades, motivo por que foi denunciada ao Ministério da Guerra”. Para o inspetor, era uma acusação grave, difícil de ser apurada, por se tratar, no primeiro caso, de uma situação que dizia respeito a acontecimentos que se davam “longe das vistas de terceiros, ocultamente, sem testemunhos oculares”. Ainda assim, pesava sobre ela a má fama diante da sociedade local, o que o levava a pedir a sua saída do grupo. Era também desejo dela que a sua remoção para qualquer outra escola acontecesse.

A respeito do fato de ter sido propagandista contra o sorteio militar, o inspetor conversou com o tenente da polícia, Pantaleão Nery Valentino, que fez o processo da professora, ensejando apurar se ela tinha ou não culpa no ocorrido. Segundo relato do tenente, a “professora, de fato, fez referências à junta de alistamento de Ituyutaba, mas em sua própria casa, em conversa

com algumas pessoas; criticou apenas, chamando os membros da junta de ignorantes e analfabetos”.

Esses fatos relatados, de acordo com as informações do inspetor regional, afugentavam as crianças do grupo escolar, pois eram problemas malvistas pelos pais. Em sua opinião, seria essa “a razão por que a matrícula não atingia ao número de alunos que deveria possuir um grupo de uma cidade como Ituyutaba e a frequência sempre diminuta”.

Nesse caso, faz sentido as duas medidas sugeridas pela Secretaria:

1ª) Remoção da professora Minervina Cândida de Oliveira para qualquer grupo escolar ou escola isolada do Sul de Minas, a requerimento seu, pois ela está pronta a fazer um requerimento nesse sentido.

2ª) Remoção do professor Botelho Torrezão para um grupo da cidade mais adiantada, cujo diretor, enérgico e não lecionando, possa visitar a sua classe diariamente e fiscalizar os seus trabalhos escolares. Em Ituyutaba o diretor leciona conjuntamente com os demais professores e, nestas condições, não pode visitar frequentemente as outras classes permanecendo nelas longo tempo. O Sr. Torrezão está pronto a fazer um requerimento pedindo a sua remoção.

O relatório do Regional foi lido por dois titulares da Secretaria do Interior, em 30 de agosto de 1918, e, em seguida, encaminhado ao secretário por meio de uma súmula, indicando os problemas levantados e sugerindo providências enérgicas. Ao secretário foi sugerida a suspensão do ensino no grupo até que a situação fosse regularizada. No mesmo documento, com a data de 1º de outubro de 1918 e assinado pelo secretário Raul Soares, a indicação de que fosse suspenso o funcionamento do grupo.

Não bastassem os problemas já mencionados, outro litígio entre o diretor e o professor serviu para acirrar ainda mais os ânimos no grupo escolar. Tão grave pareceu o ocorrido que o diretor apresentou formalmente uma queixa contra o professor Torrezão, por meio uma denúncia escrita, enviada ao secretário do Interior, em 3 de agosto de 1918, com detalhes minuciosos, apelando para o código disciplinar, que previa penalidades para o não-cumprimento dos deveres, conforme o art. 428, § 2º, do Decreto nº 3.191, de 9 de junho de 1911:

Deixar qualquer funcionário ou empregado o exercício do seu cargo, sem autorização de autoridade legítima; não cumprir os deveres do próprio cargo; violar as disposições das leis e do próprio regulamento:

Revelar os segredos de que tiver conhecimento em razão do cargo; desobedecer aos superiores hierárquicos ou faltar-lhes com a consideração devida; deixar acintosamente de cumprir as suas ordens; por amor, ódio, contemplação ou por interesse pessoal, proceder contra literal disposição de lei; recusar nos mesmos casos, ou demorar as providências do ofício. [...]

Pena: exoneração

A partir daí, o diretor Francisco Lorena fez uma exposição de motivos para garantir a sua argumentação. Comenta que, no dia 26 de julho, o Sr. José Antônio Botelho Torrezão, professor do 2º ano, “despediu ou expulsou” o aluno Waldemar Teixeira do Amaral de sua sala, ficando o aluno boa parte daquele dia no pátio do recreio, com os seus objetos escolares. Disse o diretor que, no dia posterior ao ocorrido, foi à sala do professor desejando tomar conhecimento do fato. À porta da sala, pediu-lhe que mandasse ao gabinete o aluno Waldemar. Imediatamente ele lhe respondeu “grosseiramente: – Waldemar não pertence a esta aula”.

Em vista disso, argumentou que no mesmo momento tentara fazê-lo ver que o referido aluno freqüentava a sua aula desde o início do ano letivo, como contava em seu livro de ponto e de matrícula. O professor respondeu dando-lhe as costas: “Mandei para classe do primeiro ano, porque está muito atrasado e não tenho tempo de ocupar-me com ele”. Diante da resposta, o diretor chamou-lhe atenção, fazendo com que ele percebesse que aquela sua ação não podia acontecer sem a permissão da diretoria e que ele não tinha o consentimento para tal atitude.

Respondeu o professor ao diretor: “O senhor poderá mandá-lo para minha sala, mas, não o ensinarei, o deixarei de um lado”.

Argumentou o diretor: “O senhor não pode proceder desse modo, porque, além de desobedecer-me, vai de encontro ao regulamento”.

Até boa parte daquele dia o aluno não havia comparecido ao gabinete do diretor. Encontrou-o, por acaso, andando pela rua e o chamou para uma conversa, para que ele pudesse explicar se

realmente o professor o havia expulsado da aula, conforme informações dadas pelos seus colegas.

Disse ele ao diretor que não sabia do motivo da expulsão. E mais: que, “no dia anterior, no momento da chamada, o Sr. Torrezão o havia mandado retirar-se da aula e que, desde que se achava naquela aula, o referido professor não havia exigido a sua lição de leitura, nem prestados outros ensinamentos”.

Novamente o diretor foi à sala de aula do professor para, desta vez, convidá-lo para uma conferência reservada. Mas ele respondeu: “Estou ocupado!”

Disse, então, o diretor: “A sua ocupação cessa desde que eu, o diretor do grupo, exijo a sua presença em lugar reservado para tratar de negócios referentes ao ensino e que requer urgência, visto o aluno em questão estar a espera de uma solução”.

Replicou o professor: “Traga-o aqui para responder diante dos seus colegas, e dito isso bradou com os alunos: – Continuem com a leitura!”

O diretor argumentou que aquele momento, isto é, diante da classe, não era o melhor para tratar daquela questão. Disse o professor ao diretor em tom ameaçador, gritado: “Senhor Lorena, não me interrompa! Senhor Lorena, não me interrompa!”

Apelou, então, o diretor: “Se o senhor não quer obedecer-me, em nome do Sr. Secretário do Interior o convido para conversarmos em particular”. O professor respondeu: “Em nome do Senhor Secretário, fica para outra hora”.

Acrescentou ainda o diretor que o professor Torrezão, desde há muito tempo, vinha mantendo a sua aula na maior anarquia e lhe parecia que era com o propósito de perturbar a sua administração. Além disso, não faz “reservas do cargo que ocupa, porque qualquer providência que tomo reservadamente sobre sua notória falta de cumprimento de seus deveres, é ele o primeiro a expor tudo à sua classe e sair pelas ruas, de casa em casa, adulterando a verdade”.

Diante do exposto, pediu o diretor que ele fosse punido por ter concorrido com as seguintes circunstâncias:

1º) de ter ele ultrapassado suas atribuições e por conseguinte procedido contra a disposição literal da lei, dispensando de sua aula um aluno,

2º) de ter me desobedecido como diretor do grupo dizendo-me que ainda mesmo que eu determinasse a estada do aluno em sua aula ele não o ensinaria e o deixaria em um canto.

3º) de ter me faltado com a consideração, quando o convidei para uma conferência reservada, respondendo-me que estava ocupado; quando não fazendo caso de minhas palavras bradou com os alunos: – continuem com a leitura! Continuem com a leitura! E quando em atitude ameaçadora gritou comigo: – Senhor Lorena, não me interrompa! Senhor Lorena não me interrompa!

4º) de ter faltado com a consideração do Exmo Sr Secretário do Interior, quando em seu nome lhe convidei para conversarmos em particular, respondendo-me que em nome do Sr Secretário ficasse para outra hora.

5º) de ter se retirado do estabelecimento antes do horário em acinte a mim.

6º) de se haver em desídia habitual e proposital, chegando ao ponto de dormir em plena aula e não ensinando as seus alunos.

7º) finalmente de ter revelado os segredos do cargo, quando lhe faço observações reservadas, saindo pela rua, de casa em casa, propalando e adulterando a verdade.

Na súmula de encaminhamento que fez à diretoria de ensino ao secretário consta a seguinte observação: “A impressão que se tem, lendo as queixas, é que a diretoria do grupo está entregue a pessoa pouca enérgica e de preparo bem deficiente”. Nela foi possível perceber a leitura que o funcionário da Secretaria¹⁰ fez da denúncia encaminhada. Mesmo tratando-se de uma denúncia bastante explícita, deixa transparecer, pelo menos na opinião daquele profissional, a dificuldade de gerência por parte do diretor, o que o levou a afirmar que o grupo estava entregue a uma pessoa sem a devida energia e o devido preparo para o exercício do cargo. Nesse sentido, propôs ao secretário: “É meu parecer que se comissionasse um regional para abrir rigorosa sindicância no grupo de Ituyutaba documentando todos os fatos a fim de serem processados aqueles que estiverem fora do regulamento”.

Ainda que não se tenha disponível algum registro do desfecho desse caso em particular e nem mesmo a manifestação da opinião do professor acusado, pode ser lida, tanto na acusação do

¹⁰ A súmula está atribuída ao funcionário da Secretaria F. Mattos.

diretor quanto na leitura que foi feito dela, na documentação a situação de crise em que aquele grupo se encontrava. E isso se confirmou também nas ocorrências que estavam por vir: uma do professor Torrezão, escrevendo uma carta ao secretário, informando-lhe sobre as perseguições do diretor, outra do diretor oficiando à Secretaria sobre a decadência da frequência do grupo escolar e, por último, uma decisão do secretário de suspender o ensino naquele grupo.

Em carta datada de 8 de setembro de 1918, o professor Torrezão escreveu ao secretário do Interior comunicando-lhe as perseguições sofridas pelo diretor do grupo e solicitando-lhe a transferência para outro grupo escolar:

Comunico a V.Excia, que depois das perseguições que me fez o Diretor do Grupo Escolar desta cidade, e dos atos havidos recentemente no Grupo, conforme já cientifiquei a V.Excia, novamente fui insultado com palavras injuriosas pelo filho do Diretor, Constâncio Ferraz de Lorena, e aluno da minha aula, devido a uma pequena repreensão cometida, palavras injuriosas estas que há muito tempo que leciono e nunca fui assim desacatado, forçando-me a retirar da aula naquela ocasião. Estas perseguições já de muito que me faz e, agora de novo se ascendeu a cólera contra mim por fazer ver o estado indecoroso do grupo, das latrinas, em fim de tudo, ainda mais o povo ciente que o porteiro do Grupo sofre do incômodo da morfêia, e, bem a esposa do próprio diretor, e, o povo, está retirando os seus filhos do grupo, devido a essa causa. Parece-me também que o Diretor acha-se em princípio da temível doença contagiosa e muito perigosa para crianças.

Peço a V. Excia as providências, a fim de que seja eu removido, pois é impossível a continuação da minha pessoa no grupo em face do que estou sofrendo. O referido aluno e filho do diretor disse a um dos seus colegas que faria o possível insultar-me bastante, até eu retirar-me do grupo, como em ocasião poderei provar. Esperando que V.Excia far-me-á a verdadeira justiça, por assim com a minha remoção cessará tudo.

Essa carta veio reforçar os problemas vivenciados por aquela escola e, sobretudo, as dificuldades encontradas pelos vários profissionais, que lá trabalhavam, de buscar caminhos alternativos para uma boa realização da proposta de ensino. O que se percebe nisso é que todos os ânimos estavam exaltados, tanto por parte do diretor quanto dos professores e alunos. Não deve ter sido fácil para aquele professor, já em idade avançada, conviver com tantas desavenças, chegando até a considerar impossível a sua continuidade e, por isso, pedir a sua remoção.

Essa desavença, envolvendo diretor, professores, alunos, comunidade remete a uma ausência de respostas ao problema da freqüência que tinha que ser enfrentado, pois a cada momento diminuía o número de alunos. Nesse caso, as pistas oferecidas pela documentação permitem a leitura de que não se sabia qual a melhor alternativa para fazer frente ao problema da baixa freqüência, não restando outra opção a não ser atribuir a culpa a alguém ou a alguma situação específica. Esse sentimento está presente no ofício que o diretor encaminhou à diretoria da Secretaria:

Apurando a freqüência deste grupo relativamente do mês de setembro último, cujo resultado apresenta-se no boletim junto, senti-me verdadeiramente contristado diante da sensível decadência que vai tendo a freqüência deste estabelecimento confiado a minha direção.

Não posso deixar de dizer a V. Excia que não tenho poupado esforços para evitar esse desastre, não encontrando no Regulamento meios para uma medida enérgica, dentro de minhas atribuições, com critérios recorri a essa Secretaria, que por isso deve estar muito bem informada de que a causa principal da decadência do Grupo Escolar de Ituyutaba é a falta de disciplina, de competência, de cumprimento de deveres e a má vontade dos professores, meus auxiliares e que diante dessas barreiras nada tenho podido conseguir e também não conseguiria um outro diretor. Entretanto, solicito como soe ser V.Excia em atitudes as reclamações justas, principalmente aquelas que atingiu ao ensino, não desfaleço, certo de que não tardarão as providências enérgicas. [Os grifos são meus]

As expressões acima grifadas confirmam o que anteriormente foi dito. O sentimento do diretor diante da situação indicada nos números da freqüência apurada levava-o a um estado de contristação, isto é, de aflição diante do quadro, entristecido por ter que conviver com uma situação que não conseguia enfrentar. Ou ainda pode ser entendido como alguém que, numa determinada situação, se encontra aflito ou, ainda, penalizado, provavelmente por não saber o que fazer. É o que expressa o diretor ao afirmar que não encontrava “no Regulamento meios para uma medida enérgica”. Tudo leva a crer que ele não encontrava meios em lugar algum, não lhe restando outra saída a não ser transferir para a Secretaria do Interior a responsabilidade de combater a causa do problema – a falta de disciplina, de competência e de cumprimento de deveres, e a má vontade dos professores. Eis, então, o que fez a Secretaria: “O Secretario do Interior do Estado de Minas Gerais, de conformidade com o regulamento

geral da instrução, resolve suspender temporariamente o ensino no Grupo Escolar de Vila Ituyutaba”.

A realidade cotidiana do Grupo Escolar de Vila Platina indica a complexidade presente nesse espaço particular. Seria cômodo julgar que o grupo escolar pensado a distância seria praticado tal como idealizado. As realidades locais da escola não eram previsíveis, como também não eram previsíveis as apropriações que seriam feitas do modelo imposto. Estabelecer que o funcionamento de determinado grupo deveria manter uma frequência legal semestral de 75 lições era uma tentativa de controlar a sua funcionalidade, sem levar em conta a distância existente o prescritivo e o real. Daí a importância do conhecimento dessas duas realidades, pois se o discurso educacional operava com uma articulação entre o impositivo e a conseqüente conformação das práticas, a leitura delas indica que essa relação não era imbricada.

A cultura que se formou na escola com a implantação dos grupos escolares não consistiu somente na imposição das regras prescritivas e nem somente das práticas locais, mas nas diversas operações que foram feitas, levando em consideração as especificidades de cada realidade, as das estratégias do poder e as das táticas de subversão, as apropriações diferenciadas produzidas pelos praticantes da escola na relação com as imposições, mas, também, as forças criativas produzidas no próprio cotidiano das escolas.

É no cotidiano vivido que a cultura escolar se constitui, com sua crise e complexidade, por isso a escola precisa ser compreendida no seu

funcionamento interno, na operacionalização das práticas escolares, no intercâmbio com a sociedade e a história, no entendimento de que os saberes técnicos e as reformas educativas são, eles também, constituídos no jogo das representações concorrentes sobre o que é a escola e como deve atuar. (Vidal, 2004, p. 16)

5.2. Da pintura de macacos, cavalos e pássaros ao fabrico de cubos, pirâmides e carabinas: o fazer e a competência docente

A reforma do ensino proposta em 1906 balizou-se em três ênfases, conforme já mencionado no capítulo II: criação dos grupos escolares, formação do professorado e implementação de uma eficiente fiscalização do ensino, por meio dos inspetores escolares. Na avaliação da reforma feita pelos governos que sucederam a João Pinheiro, as três ênfases apareceram como pontos positivos, tanto pela iniciativa de priorizá-las quanto no sucesso de sua implementação na realidade do Estado. A esse respeito, o presidente Wenceslau Braz, em 1909, fez a seguinte observação de que, com a criação dos grupos escolares nos grandes centros mais populosos, realizou-se:

o melhor aproveitamento do esforço dos professores; a sistematização inteligente do programa de ensino; a organização do horário com um tempo rigorosamente delimitado a cada disciplina; os cuidados relativos a higiene e a efetiva freqüência; a fiscalização técnica e os estímulos aos bons professores.

Nesta parte do capítulo será abordada a questão do professorado mineiro. Nesse sentido, procede a seguinte questão: quem são os(as) professores(as) que estavam atuando na docência dos grupos escolares em Minas Gerais?

O relatório do secretário Delfim Moreira, em 1903, informa sobre a categoria de professores existente no Estado. Naquela época o ensino primário era regulamentado pela Lei nº 281, de 1899, que previa duas categorias: os professores efetivos e os professores substitutos. Eram muitos os substitutos, pois, na ausência do efetivo ou na sua licença, eram eles que assumiam a docência. Isso, segundo o secretário, trazia muitas inconveniências, pois,

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

Para resolver esse inconveniente, o governo tomou a decisão de não mais nomear professores substitutos, a não ser por um período de apenas três meses. Tomou também a decisão de não abrir concurso público para professores não habilitados, permitindo um considerável aumento do número de normalistas, o que não alterou o quadro de professores até 1906. Ainda assim, continuava a “existência de muitos professores cansados e mal preparados, garantidos pela vitaliciedade”, conforme relatou.¹¹

Em 1906,¹² antes da criação dos grupos escolares, havia na rede pública estadual 1.411 professores. Desses, 836 eram normalistas e 575 não normalistas. Pelo menos 737 eram mulheres.¹³ Com o Regulamento nº 1.960, de 1906, art. 18, as escolas públicas teriam as mulheres como preferência no seu corpo docente. Essa preferência, segundo Carvalho Brito, secretário do Interior, na ocasião, seria o “meio para abrir a mulher mineira a uma carreira”. A mulher, também melhor compreendia e cultivava “o caráter infantil”, além de ser mais “competente e apta para a educação sem os desvios de espírito, sem corrupções do coração e sem degradações do caráter”. E ainda acrescenta ser a mulher mais fácil de “sujeitar-se aos reduzidos vencimentos”. Vê-se nessa afirmação uma representação que se tinha do professorado mineiro, especialmente, da professora.

Sobre a questão da formação do professorado e da preferência da mulher como professora, em 1911, o secretário Delfim Moreira levantou uma crítica ao regulamento de 1906. Primeiramente, enalteceu a reforma com relação à valorização da formação do professor para o atendimento do magistério, por considerá-la de primeira grandeza. Argumentou: “O professor é tudo”, pois, só ele “faz a escola e faz o aluno”¹⁴. Nesse sentido, para ele, formar o professor deveria ser mesmo o primeiro cuidado com a organização do ensino. Por isso, a

¹¹ Relatório do secretário do Interior, Delfim Moreira, em 1906.

¹² Relatório do secretário do Interior, Delfim Moreira, em 1906.

¹³ Como não foi possível conseguir dados sobre o número de professoras, esse número de 737 refere-se às professoras das cadeiras do sexo feminino e mista, uma vez que somente as professores poderiam dar aulas para essas cadeiras. Outras professoras davam aulas nas cadeiras do sexo masculino.

¹⁴ Relatório do secretário Delfim Moreira, em 1911.

preocupação com os centros de formação docente deveria receber o cuidado necessário, o que, até então, não estava acontecendo, na sua opinião. Referiu-se ao fato de apenas ter sido dada ênfase à fundação da escola normal da capital, atendendo somente ao sexo feminino, uma vez que deveria ter abrangido também o sexo masculino. Para ele, o “ensino normal deveria continuar a ser misto, ainda que em maior proporção para o sexo feminino”.

Quanto à preferência pela mulher como professora, duas foram as suas observações: a primeira, que “essa substituição, porém, só se poderá fazer, em nosso Estado, gradativa e lentamente”. A segunda, dadas as dificuldades de acesso a algumas escolas, por parte das professoras, defendeu a continuidade da formação do professor, homem. Assim, argumentou:

Dadas as 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.¹⁵

A despeito do que pensava o secretário, com a criação dos grupos escolares, o número de professoras nas escolas aumentou consideravelmente, pois o ingresso na carreira por concurso se dava preferencialmente para normalistas, o que intensificou, especialmente nos centros urbanos, o processo de feminização do magistério.¹⁶

Nos grupos escolares, principalmente no interior do Estado, alguns professores, homens, estavam ocupando a docência e os cargos de diretoria,¹⁷ além de ministrar os cursos técnicos, anexos aos grupos. Como foi diminuindo o ingresso de homens na carreira docente, os professores que estavam ocupando a docência nos grupos estavam, na maioria dos casos, já “cansados”,¹⁸ excetuando, em muitos casos, os diretores e professores dos cursos técnicos.

¹⁵ Relatório do secretário Delfim Moreira, em 1911.

¹⁶ Não tenho o propósito, com este capítulo, de analisar o processo de feminização do magistério, mas somente apontá-lo como um fenômeno significativo produzido na escola mineira. Para mais informações, ver Faria Filho (2000); Chamon (1996); Muniz (2003); Lopes (1991); Carvalho (1989).

¹⁷ Segundo Faria Filho (2000), na capital do Estado de Minas Gerais, os grupos escolares foram dirigidos, no período de 1906 a 1918, por mulheres.

¹⁸ Informou o secretário do Interior Delfim Moreira, em seu relatório, que ainda existia, em 1906, no Estado, “muitos professores cansados e mal preparados, garantidos pela *vitaliciedade*”.

Mesmo com a criação dos grupos escolares, a nomeação de professores para o provimento das escolas ainda constituía um problema para o governo estadual. Por não ter no quadro o número suficiente de professores(as) habilitados(as) com o magistério, era preciso lançar mão de alguns expedientes, conforme informa o secretário Estevão Pinto:

Para provimento das escolas, tem o Governo procurado, quanto possível, aproveitar os professores, em disponibilidade, de melhores notas na Secretaria e, em falta deles, os normalistas que melhores notas têm em abono de seus títulos. Só, em falta de uns e de outros, tem acedido em aproveitar pessoal estranho no magistério estadual; exigindo, entretanto, mesmo neste último caso, a condição de capacidade específica, demonstrada no exercício do magistério particular ou de interinidade no oficial.¹⁹

O pessoal estranho ao magistério a que ele referia era, na maioria dos casos, os professores que lecionavam as disciplinas dos cursos técnicos e dos exercícios físicos.

Desde a criação dos grupos escolares, em 1906, a preferência pelo profissional para atuar no magistério foi a de normalistas. Naquele mesmo ano, um mês antes da decretação da reforma, o então secretário Delfim Moreira informou, em seu relatório, que até aquela data já se verificava que caminhava “em proporção crescente o provimento das cadeiras estaduais por *professores normalistas*, ao passo que ia diminuindo o número de professores não normalistas, ou habilitados em concursos”.²⁰ Mesmo havendo uma opção pelo(a) professor(a) normalista durante muito tempo, o problema da formação do professorado persistiu. Para analisar a questão da competência do professor, tomo como referência um caso que se deu em um Grupo Escolar de Uberaba, com o professor Arnold Magalhães.

Uma carta, escrita em 9 de janeiro de 1913, denunciava o professor da cadeira de ensino técnico do Grupo Escolar de Uberaba. Dizia-se na carta: “Naquela cadeira de ensino em lugar de técnica se ensina a pintar macacos, cavalos, pássaros, e nada de ensino técnico porque o professor desconhece os princípios rudimentares dessa palavra”. O autor da denúncia

¹⁹ 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.

²⁰ Relatório apresentado pelo secretário do Interior, em 1906.

acrescentou que o que se pagava ao professor não correspondia ao serviço que poderia ser prestado ao grupo e, por isso, o cargo deveria ser ocupado por um profissional competente.

Diante de tal ocorrência, a Secretaria enviou um inspetor regional para averiguar a situação da referida modalidade de ensino, em especial a capacidade do professor, e também sugeriu, caso se comprovasse a incapacidade do profissional, a suspensão das aulas para a devida capacitação do professor, que deveria ocorrer por dois meses em Belo Horizonte ou em Lavras, locais que já se encontravam em estágio avançado a proposta de ensino técnico.

Poucos dias antes de o inspetor regional relatar a sua visita, o diretor do grupo, Francisco de Mello Franco, antecipou-se fazendo recomendações, por escrito, ao professor, orientando-o sobre como deveria ser ministrada a sua aula. Essas recomendações devem ter ocorrido às vésperas da visita do inspetor ou talvez mesmo com a sua presença no grupo, pois elas foram datadas de 3 de março, cinco dias antes do relatório que fez o inspetor à Secretaria, em 8 de março daquele ano de 1913, o que confirmou a presença de algum problema relacionado ao professor técnico.

De acordo com o programa estabelecido pelo governo para o atendimento dessa modalidade de formação, eis o que recomendou o diretor:

No preparo de peças de ‘trabalho manual’, tanto para meninas como para meninos, devemos visar mais a utilidade dos artigos manufaturados.

Convém que haja da nossa parte o máximo empenho em habituar as crianças a trabalhar por si mesmas, afim de que, como é preciso, adquiram a confiança no esforço próprio e desenvolvam, salutarmente, as suas faculdades inventivas.

No curso técnico, que deve ser, de acordo com os intuits do Governo, uma iniciação profissional a mais abrangente possível, as crianças precisam, desenvolvendo os seus talentos e habilidades, adquirir o hábito do trabalho manual e o amor ao mesmo trabalho.

Para realizar esse desideratum, o professor deve se esforçar porque as discentes tenham nas aulas, cada um de per si, a sua tarefa, de modo que a classe, quando em exercício, dê a impressão de uma pequena oficina, onde todos trabalham.

Os trabalhos manuais devem obedecer a um plano, subordinado, com um cunho de utilitarismo, ao princípio didático que aconselha a partir sempre do mais simples para, progressivamente, chegar ao mais complexo.

No curso técnico os alunos devem ver o resultado, para assim dizer, palpável dos seus labores, adquirindo por essa forma a confiança na proficiência do esforço despendido ou por despendê-lo.²¹

Ressalto que o interesse em implementar o processo de formação profissional no Estado vem desde o final do século XIX, quando foi instituído pela Lei nº 203, de 1896. Essa lei, que ainda era o parâmetro de organização do curso técnico em vigor em 1913, sofrendo apenas algumas modificações, previa a aprendizagem dos ofícios de armeiro, abridor, alfaiate, chapeleiro, carpinteiro, ferreiro, marceneiro, oleiro, pedreiro, dentre outros, e o seu funcionamento se daria sob a orientação de um profissional com a competência do exercício da profissão. Essa modalidade de instrução, pensada para ser modelo de ensino, ainda que não tivesse alcançado êxito satisfatoriamente no curto prazo, viria a ser implementada em diferentes locais do Estado de Minas, com o objetivo de ser o centro de formação de operários e contra-mestres. A partir de 1906, essa modalidade de ensino foi incluída na reforma do ensino primário, passando a ser um componente a mais na sua nova organização, recebendo, inclusive, o tratamento de Curso Técnico Primário, sendo incluído nos âmbitos das escolas primárias.

Com o Decreto nº 3.191, de 9 de junho de 1911, o curso técnico primário passou a ser configurado como ensino complementar, funcionando como acessório dos grupos escolares, cuja finalidade era ampliar e integrar o primário, com o “caráter acentuadamente profissional”, conforme aludido no art. 340 e 343 do regulamento. Com a reforma, essa modalidade de ensino ganhou nova forma e ampliou, assim, seu âmbito de atuação na formação tanto da atividade na agricultura e no campo quanto na atividade industrial, nos grandes centros populosos. Quanto ao ensino que deveria oferecer, compreendia um arcabouço de estudos que ia desde a física, química, passando pelo estudo de agronomia, trabalhos manuais, desenho, até a escrituração mercantil. Como se pode perceber, para atuar

²¹ Recomendações dadas pelo diretor ao professor do ensino técnico em 3 de março de 1913.

como professor nesse curso complementar, era preciso muito mais do que um conhecimento do fazer profissional; era preciso uma formação que incluísse conhecimentos mais gerais que extrapolassem o conhecimento específico da técnica, como o domínio dos métodos de ensino, conforme prevê o art. 309: “No ensino de trabalhos manuais, poderão os professores seguir qualquer dos sistemas – froebeliano, Della-Voss, sueco ou americano”.

Voltando às recomendações do diretor, vê-se que elas não se diferenciavam das orientações mais gerais feitas aos professores do grupo escolar, principalmente quanto ao uso do método intuitivo, que concebia a atividade do aprender centrada na atividade mesma do próprio aluno, como atestado na sua fala, ao enfatizar que deveria haver por parte do professor, maior esforço para que as crianças se empenhassem em habituar “a trabalhar por si mesmas, a fim de que, como é preciso”, adquirissem “a confiança no esforço próprio” e desenvolvessem, “salutarmente, as suas faculdades inventivas”. Outrossim, as aulas do professor deveriam promover nos alunos o desenvolvimento dos “talentos e habilidades”, a aquisição do “hábito do trabalho manual e o amor ao mesmo trabalho”²². De fato, é possível ler, nas recomendações feitas pelo diretor, a exigência de um profissional que deveria muito mais do que dominar a atividade técnica, pois precisava reunir outras competências. Será essa também a constatação do inspetor regional, por ocasião da sua visita ao Grupo Escolar de Uberaba.

Em atendimento ao pedido de informações por parte da Secretaria do Interior, em ofício de 22 de fevereiro, a respeito da competência do professor Arnold Magalhães, o inspetor regional visitou o Grupo Escolar de Uberaba e relatou seu trabalho em ofício de 8 de março.

Sobre o professor Arnold, disse o inspetor que era ele “um moço habilíssimo, trabalhador e assíduo no cumprimento de seus deveres”, mas que não era possuidor dos “conhecimentos ordenados para dirigir com método e proveito o referido curso”. Ele não só desconhecia por onde deveria começar o curso, mas também não sabia dar o “desenvolvimento progressivo

²² Recomendações dadas pelo diretor ao professor do ensino técnico em 3 de março de 1913.

aos trabalhos manuais”. Faltava-lhe, segundo o inspetor, “escola e uma diretriz criteriosa para delinear-lo de acordo com um sistema educativo”. Isso significava que era ele um prático, sem a devida formação pedagógica que lhe garantisse o bom desempenho docente.

Sobre o funcionamento do curso, assim retratou o que presenciou em sua visita:

Este curso funciona diariamente, e é freqüentado pelos alunos do 3º e do 4º ano. O 3º ano está dividido em duas turmas. A primeira turma recebe suas lições das 10 às 11 horas da manhã, e a segunda turma, das 2 as 3 horas da tarde. Os alunos do 4º ano, formando uma só turma, são lecionados das 3 as 4 horas da tarde.

Para os trabalhos do curso o atual professor construiu um barracão de zinco no pátio interno do edifício, o qual é de exíguas dimensões.

Tem como material didático um banco de carpinteiro, um torno tosco e mais alguns instrumentos. Falta material para os trabalhos técnicos.

Aí o professor recebe os seus alunos. Ora cifra-se ele um dar-lhes por um compendio, lições de geometria elementar, ensino esse que já faz parte do programa primário -; ora resolve a fazer um objeto qualquer. Ao em vez de estimular e fazer trabalhar o aluno, o professor toma-lhe o lugar para executar o seu trabalho. Além disso, enquanto um ou dois trabalham, os outros ficam desocupados quer por falta de ferramenta, que por falta de material, e às vezes por falta das mãos do professor.²³

Diante do exposto, com um professor somente com boas intenções e com um espaço e ferramentas deficientes, como poderia funcionar bem o curso? Indagou o inspetor: “E tudo isso sem método, sem um sistema definido qualquer, que conduza o aluno do simples para o composto. Como consequência natural, as lições não são atraentes, e os alunos fazem o que querem das aulas”.

Sugeriu o inspetor regional que o professor Arnold Magalhães, para “desempenhar satisfatoriamente o cargo”, deveria praticá-lo. Para isso, deveria ser enviado, “durante dois ou três meses”, aos grupos escolares da capital para que, “trabalhando sob a direção de um profissional competente nesse ramo de ensino”, pudesse aprender o ofício de ser professor nessa modalidade de ensino. O Grupo Escolar de Uberaba, ao lado do Grupo Escolar de Lavras e dos grupos escolares de Belo Horizonte, esteve entre os que mais se destacaram pelo trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuaram nessa modalidade técnica de ensino.

²³ Ofício do inspetor enviado a Diretoria de Instrução em 8 de março 1913.

No mesmo ofício constou o despacho da Secretaria reafirmando a necessidade de o professor ser enviado para aprender com um professor mais experiente. O professor foi enviado para o grupo de Lavras por dois meses e, na sua volta, trouxe consigo uma carta de recomendação do diretor Firmino Costa com os seguintes méritos:

Achando-se findo o trabalho de que o Exmo. Sr. secretário do Interior vos encarregou junto ao grupo desta cidade, cumpre-me manifestar-vos meu sincero apreço aos méritos profissionais, de que destes brilhantes provas neste estabelecimento de instrução. Em o nosso Estado, onde somente agora o ensino técnico começa a merecer a devida atenção, julgo realmente dignos de aproveitamento os elevados dotes que possuis, reveladores de uma aptidão pouco comum para aquele ensino. Reconhecido aos valiosos serviços que prestastes ao Grupo, apresento-vos meus testemunhos de estima e consideração, fazendo votos por que leveis boa impressão de vossa honrosa visita. Saúde e fraternidade.

Se o problema fosse apenas relativo à competência do professor, com a sua estada em Lavras tudo teria ficado resolvido. Será que ficou mesmo? Tudo leva a crer que não, pois no final do ano outra carta foi enviada ao secretário, assinada pelo Sr. José Antônio Rodrigues, consultando se era ou não “permitido o exercício de outra profissão simultaneamente com o professorado”. Anexo a essa carta enviou também um encarte de jornal que comprovava ser o professor Arnold representante da Sociedade Mútua Barbacenense. Tudo indica que o professor, mesmo obtendo o reconhecimento do seu trabalho no grupo, estava mesmo sendo alvo de algum problema pessoal na comunidade. A carta foi arquivada pela Secretaria sem ter provocado algo que viesse a resultar em contenda mais significativa, pois o argumento não foi muito convincente e, além disso, como foi atestado pelo diretor da Secretaria, não havia nenhuma incompatibilidade entre o seu trabalho como professor e a atividade de representante comercial.

Se não se obteve o resultado esperado, que certamente era o de prejudicar o professor Arnold, logrou bom êxito para melhorar o seu desempenho como docente e, bem assim, possibilitar o desenvolvimento do ensino naquele grupo. É isso que pode ser lido no relatório que o diretor do grupo, Francisco de Mello Franco, enviou à Secretaria informando sobre as atividades que ocorreram em 1914.

Sobre o curso técnico, ele disse:

Este curso funcionou regularmente durante o ano, sob a direção do professor contratado sr. Arnold Magalhães.

Ocupa uma das salas do prédio escolar e um barracão existente na área destinada ao recreio dos meninos.

Convencido de que sem verba para compra de materiais não poderia o professor exigir trabalhos práticos dos alunos e ficaria adstrito ao ensino teórico ineficiente, consegui da Secretaria a dotação de verba mensal de 100\$000, com a qual o professor, que é hábil e esforçado, vai logrando por em prática o programa.

Alimento a esperança de formar do curso técnico um instituto de iniciação profissional e de cultura operária eficaz, que realiza o sonho maravilhoso dos reformadores do ensino em nosso Estado.

Já no corrente ano tive a satisfação de notar que o professor assimilou bem ao espírito do programa traçado pelo Governo.

Notei também sensível melhoria de mão-de-obra nos trabalhos executados pelos aprendizes, o que prova a observação exercitada, paciência perseverante no trabalho, educação das mãos dos alunos.

Um ensino que anteriormente fora caracterizado pela sua prática ineficiente, taxado de ser um lugar de se ensinar a pintar macacos, cavalos e pássaros, ao invés de ensinar a técnica, agora recebe, pelo menos na visão do diretor do grupo, um tratamento diferenciado. O ensino técnico passou a ser um espaço de formação do trabalhador ou, nas palavras do diretor, um “instituto de iniciação profissional e de cultura operária eficaz”. Isso ocorreu pela opção de se investir na formação do professor e, também, na disposição de empregar recursos financeiros para o bom funcionamento dessa modalidade de ensino.

O interesse para que o ensino pudesse vir a obter o sucesso desejado levou o diretor a editar um regulamento, em 29 de junho de 1913, certamente baseado no de Lavras, já existente desde 1910, pelo menos pela sua semelhança.²⁴

Em dezembro de 1914, o professor Arnold Magalhães apresentou ao diretor do grupo escolar um relatório circunstanciado sobre as atividades desenvolvidas no ensino técnico, sob a sua

²⁴ Por se tratar de um documento de muita importância para a compreensão da proposta do ensino naquele grupo e, inclusive, por ter servido de modelo para outras experiências, por exemplo, para a criação do Decreto nº 4.041, de 4 de novembro de 1913, que estabelecia o programa de estudo de trabalhos manuais nos grupos escolares, ele será incluído na íntegra no Anexo 3.

responsabilidade, ilustrando com fotografias o espaço da aula e, bem assim, os produtos fabricados pelos alunos, como a seguir será mostrado na FOTO 1. Ao prestar contas do seu trabalho, em seu relatório, o que não era muito comum acontecer entre os professores, quase dois anos após ter sido acusado de ser incompetente, o professor Arnold deu uma resposta, mostrando os frutos colhidos com o seu trabalho. Nesse relatório estão contidas as informações detalhadas que confirmaram a eficiência do seu curso, bem como a sua competência na condução dele.

Sobre a oficina, disse o professor que ela funcionava ao lado esquerdo do prédio do grupo escolar e nela havia dois bancos de marcenaria, duas mesas, um torno para madeira, movido a tração humana, conforme informou, além de

dois armários, ferramentas e utensílios diversos, três cabides onde é distribuído grande número de ferramentas, uma forja portátil toda de ferro com ventilador oculto, um banco pequeno, um lavabo cimentado que se acha em um pavilhão, também pertencente ao Curso Técnico e anexo às oficinas, onde se fazem trabalhos de gesso, argila e cera, uma cantoneira e quatro bancos de assento.



FOTO 1 – Interior da oficina do curso técnico

Fonte: Relatório apresentado pelo professor Arnold Magalhães ao diretor do grupo escolar, em 1914.

Sobre a divisão das turmas e o funcionamento das aulas, informou o professor: “O 3º ano está dividido em duas turmas e o 4º todo em uma só por ser limitado o seu número de alunos”. Cada turma do 3º ano conta com mais de 15 alunos cada uma. As duas turmas não absorvem todos os alunos regulares, pois, na opinião do professor, alguns não são vocacionados para o

trabalho ou são utilizados nos afazeres de suas casas, por isso deixam de freqüentar o curso técnico.

Já a turma do 4º ano era formada, na sua maioria, por rapazes, alguns até mesmo desejosos de adquirir uma profissão. Tão logo terminavam as suas aulas no curso primário, os alunos eram encaminhados ao curso técnico. Inclusive costumam aproveitar o momento do recreio para desenvolver alguma atividade. A FOTO 2 mostra a turma do 4º ano.

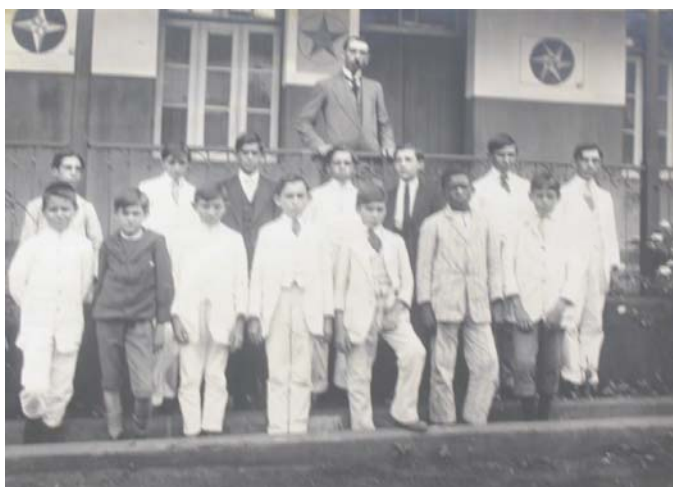


FOTO 2 – Fotografia dos alunos do 4º ano do grupo escolar do curso técnico

Fonte: Relatório apresentado pelo professor Arnold Magalhães ao diretor do grupo escolar, em 1914.

As turmas dos alunos do 3º ano, que estudavam no grupo na parte da manhã, voltavam à tarde para as aulas do curso técnico. Já a do 4º ano que, estudava à tarde, freqüentava as aulas um pouco antes de começar as aulas no grupo, e o restante após o término. Cada turma freqüentava diariamente 55 minutos de aula.

Um aspecto a ser observado, além de outros, é a relação existente entre as atividades regulares do curso primário e as do curso técnico. Como exemplo, pode ser citado que muitos dos artefatos fabricados no curso técnico foram usados nas aulas do grupo, como os cubos, as pirâmides, dentre outros, além do fabrico de colas e tintas. Inclusive alguns artefatos foram produzidos para atender às aulas de ginástica, como é o caso das carabinas, mostrado na FOTO 3.



FOTO 3 – Carabinas para exercícios militares, feitas pelos alunos do curso técnico

Fonte: Relatório apresentado pelo professor Arnold Magalhães ao diretor do grupo escolar, em 1914.

Além do atendimento aos alunos da 3ª e da 4ª série, o curso atendia também os alunos da 2ª série, em horários especiais, conforme disse o professor:

Para os alunos do 2º ano e que se acham divididos durante as turmas, continuo, não com tanto proveito, a dar-lhes aos sábados aulas práticas na própria classe de estudos para o curso primário, os quais mostram-se empenhados em saber como se faz um envelope um passe-par-tout, um tetraedro, um cubo, uma pirâmide, quer de arame, papelão ou vidro; como se faz uma máscara, um desenho, uma trança, uns nós; como se preparam colas e tintas diversas; como se cortam filetes de papel, de vidro etc. etc.

Dessa turma, o professor não exigia uma produção de um artefato de maiores elaborações, somente provas de alguns exercícios, conforme a exposição na FOTO 4. Entretanto, com essa atividade pretendia-se contribuir para o avanço nos estudos, quando fossem promovidos à 3ª série.



FOTO 4 – Alguns exercícios de recortes dos alunos do 2º ano

Fonte: Relatório apresentado pelo professor Arnold Magalhães ao diretor do grupo escolar, em 1914.

Quanto aos trabalhos feitos pelos alunos, a metodologia utilizada pelo professor consistia em orientá-los a fazer, primeiro, o desenho do objeto, depois, uma cópia em miniatura e depois desse processo, produzir o artefato desejado. Essa prática metodológica, explica o professor, contribuía para a aprendizagem do aluno não somente na execução da tarefa de fazer o artefato, mas, sobretudo, no planejamento do trabalho, na certeza de que teria um bom resultado.

Acrescenta, ainda, que essa prática era mais econômica, pois, antes de estragar o material que seria usado para fazer o artefato, o aluno fazia o desenho no quadro, sem ter qualquer tipo de desperdício, uma vez que o quadro poderia ser apagado. Depois, fazia uma miniatura, que até poderia estragar algum tipo de material, mas seria um desperdício em escala menor. Esse seu argumento sustentava-se na visão que tinha do processo de aprendizagem da criança, concebendo que, “como é natural, a criança que se educa não tem o mesmo tato, a mesma preocupação que um profissional, o que fez não raras vezes perder-se o material”. A FOTO 5 mostra os alunos desenvolvendo o primeiro passo da metodologia utilizada, isto é, fazendo o desenho no quadro.



FOTO 5 – Todos e quaisquer trabalhos feitos pelos alunos do curso eram experimentados em todas as suas posições e formas para provar a sua boa ou má confecção.

Fonte: Relatório apresentado pelo professor Arnold Magalhães ao diretor do grupo escolar, em 1914.

Além do mais, era importante para o professor estabelecer a particularidade da sua prática de trabalho com as características que evidenciassem a sua competência, e não somente a repetição das orientações do diretor e do programa oficial. Para ele, tais orientações eram importantes e pertinentes, mas exigia certa ampliação para que se adequassem às exigências que a sua prática demandava. Dessa forma, assim ele considerou o programa oficial:

Notando que o programa organizado pelo Governo para os Cursos Técnicos é muito resumido, não me cingi a ele, procurando, pelo contrário, ampliar o mais possível o ensino no curso Técnico que está sob a minha direção.

Assim fica aqui consignado que o programa oficial não só é por mim posto em prática na sua íntegra, mas ainda ampliado com grande acréscimo de trabalho. Se me cingisse ao programa oficial, que aliás considero excelente, não poderia, na exposição final do corrente ano, apresentar um número tão elevado de artefatos.²⁵

Acrescenta, ainda, que todo esse esforço diz respeito ao fato de ser possível ao aluno ver, num prazo menor, o fruto do seu esforço. Foi desta forma que se expressou: “Todo trabalho que se fez nas oficinas do curso técnico é de utilidade, para que o aluno veja imediatamente o fruto do seu esforço”. Alguns dos frutos desse trabalho podem ser vistos na FOTO 6.



FOTO 6 – Aulas de marcenaria: escadas, cruces, compassos, torneados, cabide, escada de abrir e uma caixa mecânica movida a areia.

Fonte: Relatório apresentado pelo professor Arnold Magalhães ao diretor do grupo escolar, em 1914.

²⁵ Relatório apresentado ao diretor do grupo escolar de Uberaba pelo professor do curso técnico, em 1914.

Não é sem razão que o professor optou pela ampliação do programa oficial, pois, além de deixar a sua marca pessoal no trabalho, ela também lhe permitiria, como aconteceu, maior possibilidade de sucesso na variedade de artefatos produzidos, uma vez que se somente atendesse à orientação resumida do programa não teria o número elevado de produtos para exposição no final do ano, como atestou, e, com isso, não teria tido a oportunidade de confirmar a sua competência docente. E não era somente isso: o próprio lugar que a escola ocupava não era “o lugar da rotina e da coação” e o professor não era “o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora” (JULIA, 2001, p. 33). O lugar do professor é o da tática, no qual se permite a mobilidade, no qual existe a arte “dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras de espaço do opressor”. (CERTEAU, 1994, p. 79)

A questão relacionada à competência do professor esteve muito presente nos relatórios dos secretários, inspetores e diretores. Era muito comum, nos relatórios, além da descrição dos trabalhos desenvolvidos pelos(as) professores(as), aparecer, também, uma avaliação da competência ou incompetência desses profissionais, incluindo uma nota ao seu desempenho na atividade docente. A esse respeito vale remeter ao inspetor Leolpoldo Dayrell, quando na sua visita ao 3º Grupo da capital, em 1909 depois de ter assistido às aulas das professoras, classificou-as da seguinte maneira:

- A professora que “considero capaz de executar automaticamente o programa do ensino, apesar das dificuldades que me apresentou, referentes ao método de leitura”, ficou em primeiro lugar.
- Outras três professoras ficaram em segundo lugar não propriamente pelo que desenvolveram, mas por se tratar de professoras novas, “de pouca idade e pouco tempo de experiência”, tendo um “futuro ainda a revelar”, conforme observou.
- Em terceiro lugar classificou a professora na qual ele não encontrou o suficiente preparo pedagógico. Essa professora, que muito menos indicava a competência para o

desenvolvimento do ensino e, muito mais, a falta de competência em manter a disciplina na classe, ele considerou impossibilitada de produzir um ensino metódico e vantajoso.

Não eram somente os inspetores que avaliavam os(as) professores(as) mas, também, os(as) diretores(as). Não é incomum encontrar nos relatórios dos(as) diretores(as) a avaliação de todo o quadro docente. Em 1915, a diretora do Grupo Escolar de Araxá²⁶ assim se referiu às professoras do Grupo:

Cumpre-me manifestar, por ser de justiça, que são modelares as ilustradas professoras D. Sylvia de Magalhães, D. Luiza Oliveira de Faria e D. Alice Moura. D. Paulina Amorim é professora regular.

D. Zoraida Porphyrio somente poderá alegar, conservar a classe disciplinada.

D. Bona Amorim, nas exibições publicas do grupo afasta-se da classe de modo estranho e negou constantemente seu auxilio no canto dos alunos, quando em outros lugares se apraz em cantar.

D. Minervina Amorim, nas exibições públicas do grupo procede de acordo com D. Bona Amorim; não seguiu o horário nem manteve a indispensável disciplina da classe.

D. Ignez Ferreira parece querer seguir o exemplo das duas precedentes professoras. Não podendo, pois, continuar este estado anormal, solicito uma providencia para de vez fazê-lo cessar.

Nas irregularidades que venho de relatar, sempre fiz delicadas admoestações, que deram resultados negativos.

De igual modo e no mesmo ano, o diretor do Grupo Escolar de São Pedro do Pequery, em seu relatório anual, informou à Secretaria o desempenho das docentes do grupo:²⁷

D. Maria Amélia de Castro – é uma docente de grande valor profissional, que dispõe de apreciável cabedal de conhecimentos intelectuais e método de ensino, salientando-se sempre pelo rigor e obediência que dispensa às ordens legais. Além disso, tem uma irrepreensível conduta dentro do estabelecimento e fora dele.

D. Maria Antonieta Lorandi – é uma moça inteligente e que, de certa data em diante, tem sabido desempenhar com zelo a sua missão.

D. Noemia Gouvêa – não cumpriu estritamente os seus deveres [...] cometeu faltas no ano [...] nem sempre comparece a hora fixada pelo regulamento [...] não mantém a ordem necessária.

²⁶ Relatório da diretora do grupo escolar de Araxá, Maria de Magalhães, referente a 1914.

²⁷ Relatório do diretor do grupo escolar de São Pedro do Pequery, Lycidio Paes, referente a 1914.

São essas informações, dentre outras, que levavam a Secretaria a traçar o perfil da competência do professorado, conforme aludido no relatório do secretário Delfim Moreira, em 1913:

A apuração especial dos boletins apresentados a respeito de cada um dos professores [...] ao espaço que decorre de abril de 1912 a março de 1913, produziu o seguinte interessante resultado: a inspeção assinala a existência de 536 professores de competência provada, com os quais pode a administração contar para a execução do seu plano de aperfeiçoamento do ensino; há 452 docentes considerados bons, mas precisados de completar algum requisito pedagógico; 185 professores sofríveis ou de deficiente preparo e 110 cujas condições de preparo profissional colocam-nos em situação inferior.

Num total de 1.283 avaliados, vê-se que um pouco mais de 20% dos professores foram considerados sofríveis, deficientes e em situação de inferioridade. Mas grande foi o número de professores considerados competentes, o que levou o secretário a uma posição de otimismo:

É animadora e para ocasionar fundadas e justas esperanças no futuro a porcentagem dos bons professores, a quem o governo tem procurado manifestar o elevado apreço em que tem o valioso concurso desses modestos porém dignos e respeitáveis obreiros do engrandecimento de Minas, dirigindo-lhes ofícios de animação e francos aplausos e conferindo-lhes, conforme o grau de merecimento apurado, as diferentes espécies de prêmios previstos no regulamento. As distinções conferidas aos professores de notas ótimas, ao lado dos ofícios, já de instruções regulamentares, já de observação ou admoestação reservada, dirigidos aos seus colegas de classificação inferior, são para estes um poderoso estímulo no trabalho de aperfeiçoamento pessoal a que se devem entregar resolutamente.

Pensando na classificação dos professores, uma pergunta inquietante se faz oportuna: O que significava ser um(a) bom(boa) professor(a) nas escolas mineiras. Faria Filho (2000, p. 124) indica algumas possíveis respostas:

Variados eram os atributos que possibilitavam identificar uma 'boa professora'. Dentre aqueles encontrados nos relatórios de inspetores e diretoras, podemos destacar: desembaraçada, estudiosa, escrupulosa, assídua, cumpridora de seus deveres, bem preparada, pontual, inteligente, delicada, bondosa para com os alunos, trabalhadora, esforçada, caprichosa, bem preparada e conhecedora de todo maquinismo escolar; tem também vocação para o magistério, método de ensino, dotes morais, aptidão para o magistério, aptidão didática e energia.

Se esses eram os atributos da professora competente, quais seriam, então, as características da professora não preparada? Segundo Faria Filho, era considerada despreparada a professora

que se apresentava da seguinte maneira: era acanhada, prolixa, fraca intelectualmente, sem prática e sem energia, não tinha aptidão para o magistério, falta-lhe vivacidade, amor à profissão e ao cumprimento dos deveres. (FARIA FILHO, 2000)

Para alcançar o professor competente, muitos foram os expedientes utilizados. Quando os grupos escolares foram criados, pensou-se nesse espaço coletivo como lugar de aprendizagem, abrindo, como declarou o secretário Carvalho Britto, “ao professor primário uma esperança de melhor sorte”. Nesse caso, com o grupo escolar poderia se conseguir,

a divisão do trabalho escolar, a fiscalização permanente, o estímulo dos professores, a execução uniforme do programa do ensino, a atração do aluno para a escola, a frequência assídua, o hábito das crianças viverem em sociedade, corrigindo-se, modificando-se, aperfeiçoando-se, de modo que o ideal republicano da igualdade pode ser atingido naturalmente no trato de poucas gerações.²⁸

O próprio fato de ser o grupo escolar um instituto coletivo proporcionaria aos professores maior aproximação entre eles, podendo vir a ser esse espaço coletivo um espaço de estímulo e animação e de aprendizagem. Isso é o que pode ser lido no relatório do secretário:

não foi de menos importância para o ensino a aproximação dos professores entre si, estimulando-se uns com os esforços de outros em benefício da causa comum, ouvindo todos palavras de animação e de conforto dos mais diretos representantes do governo, adquirindo assim a idéia nítida do alto conceito em que é tida sua nobre missão educadora.

Além disso, os próprios documentos oficiais, como o programa de ensino serviria de elemento formativo para o professorado, ao incluir, além de um detalhamento de todas as disciplinas e conteúdos que seriam ensinados, uma orientação para cada disciplina.

Ademais, para melhor aprendizado do programa instituiu-se o prêmio de viagem, conforme informou Carvalho Britto:

Para auxiliar os esforços do professorado neste sentido, convém que durante as férias seja chamado à Capital certo número de professores para assistirem à execução leal do programa não só nos Grupos Escolares como nas escolas isoladas que aqui já funcionam naturalmente com todas as exigências da reforma.

Esta idéia é sugerida pela vinda espontânea, nas férias do ano passado, de grande número de professores que desejarem assistir as aulas do Primeiro Grupo que, então,

²⁸ Relatório do secretário do Interior Carvalho Britto, em 1907.

apenas se ensaiava e da escola isolada que começava a funcionar para servir de modelo às demais do Estado.

Penso que pode vir à Capital, dando-se-lhe um prêmio para auxiliar as despesas de sua viagem, certo número de professores que durante o semestre, de 1 de abril a 1 de outubro, tiverem maior número de alunos freqüentes em relação à matrícula, sendo preferidos, no caso de colisão, os que na mesma proporção tiverem matrícula mais alta.

Muitas viagens foram feitas à capital. No período das férias do final de 1907 e início de 1908, um grande número de professores esteve em Belo Horizonte, e assim se teve notícia do evento: “Nos grupos da capital foi notável o número de professores que, vindos de todos os pontos do Estado, acompanharam com interesse, regressando para suas escolas atentados pelos novos recursos que levavam para o desempenho de seus deveres”.²⁹

Por fim, o que se percebe é que se esperava do professor que ele tivesse habilidade e competência para o exercício do magistério. É dessa forma que se expressou o diretor do grupo de Araguay, Mário da Silva Pereira:

Enquanto não forem providos de profissionais hábeis e competentes, será um edifício sobre areia a melhor de todas as reformas nas condições materiais e metodológicas da escola. Tudo nesta reflete as qualidades predominantes do mestre. O asseio, a ordem, a disciplina, a atenção, o estímulo dos alunos são emanações destas mesmas qualidades, que formam o fundo moral e profissional de um bom mestre.

²⁹ Relatório do secretário Carvalho Brito, em 1908.

CONCLUSÃO

Com esta tese, tive como propósito conhecer como se deu o processo de produção do novo modelo de escola no Estado de Minas Gerais, denominado *grupo escolar*, implantado a partir da lei que autorizou a sua criação (Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906). Chego à conclusão de que a produção da escola se configurou, num momento historicamente determinado, nas maneiras diversas do fazer dos atores e, especialmente, nas apropriações, ou seja, nos usos diferenciados que cada um fez dos discursos, das normas, das prescrições, das diversas leituras dos regulamentos e da literatura postos a circular. O mesmo se deu em relação aos diversos objetos culturais – livros didáticos e material pedagógico –, metodologias, organização dos tempos e espaços, etc., o que implicou o conhecimento das operações que se deram entre os vários fazeres e usos dos atores. Assim, o caminho percorrido para a compreensão dessas maneiras diferenciadas de produção dos grupos escolares se deu a partir de duas leituras complementares: dos discursos oficiais e das normas que prescreveram as formas de organização da escola e das práticas dos atores que deles se apropriaram no cotidiano da escola primária. No entanto, as normas e as práticas não foram entendidas como duas situações estanques, mas coordenadas aos fins aos quais se propunham: o da produção da escola.

Assim, entendo que a escola naquele momento resultou tanto das (e nas) normas produzidas quanto das (e nas) práticas realizadas no dia-a-dia escolar. São duas experiências de produção, com atores participando de lugares diferentes desse processo. Por ocuparem lugares diferentes, a participação de cada um também se diferenciou. O lugar daqueles que elaboraram as normas e as leis – o da presidência, o do Legislativo e o da Secretaria – foi considerado estratégico, pois nele foram produzidas as prescrições que indicavam a maneira como a vida escolar deveria ser organizada. O lugar dos inspetores, que também é o das

estratégias, foi ocupado por aqueles investidos da autoridade de controlar e de orientar as ações que indicavam a maneira de organização da escola. O lugar dos inspetores, porém, apresentava-se *sui generis*, pois se encontrava na intercessão das prescrições e do cotidiano dos grupos. Por isso, desse lugar foi possível construir uma inteligibilidade sobre a funcionalidade da escola que, conforme ressaltai, determinou a sua participação como um agente construtor das ações pedagógicas. Por fim, analisei o cotidiano da escola, no qual ocorreram as práticas de diretores e professores, onde foi sentida a repercussão do embate com as prescrições, o conflito com elas e com situações advindas da própria realidade local dos grupos. Desse campo tático emergiram, sobretudo, as criações e as reinvenções de práticas que produziram o grupo escolar. Ressalto que as práticas dos professores e diretores não se deram somente na relação tática – de burla ou de astúcia –, pois, como salientei, em muitas situações, operavam no campo da estratégia. O diretor, por exemplo, ao impor ao professor o cumprimento dos preceitos normativos dos regulamentos e regimentos, e o professor, ao exigir do seu alunado a disciplina em sala de aula e o aprendizado do conteúdo que foi ensinado, estavam operando também no plano estratégico.

Para possibilitar esse conhecimento, fez-se necessário voltar ao século XIX, intentando, por meio das mensagens dos presidentes do Estado e da legislação educacional, a compreensão da trajetória discursiva sobre os modelos de escola que circulavam, vindo de outras experiências do exterior e mesmo de dentro do próprio país. Esse movimento foi determinante para entender que os grupos escolares não foram gestados somente no momento no qual se deu a sua determinação legal. Outrossim, impunha-se como necessário o conhecimento da participação de outros atores nessa produção, uma vez que essa participação ocorreu e foi fundamental para que essa produção se realizasse. Isso levou-me, pelo menos nos primeiros anos do século XX, a buscar nos relatórios dos secretários e no relatório que o inspetor Estevam de Oliveira apresentou a respeito do seu comissionamento a São Paulo e ao Rio de

Janeiro, as informações sobre o tipo ou o modelo de grupo escolar que se queria criar. Mas isso não foi o bastante, pois o que fora visto até então somente me permitia o conhecimento dos aspectos que antecederam a produção dos grupos. Era preciso revelar a produção dos grupos de dentro deles, com a intervenção de outros atores que cotidianamente tomavam parte nessa tarefa de construção. Para isso, foi importante conhecer o trabalho dos inspetores, dos(as) diretores(as) e dos(as) professores(as). Os inspetores, com suas visitas regulares, que se destinavam ao conhecimento da realidade dos grupos, e, também, com as visitas comissionadas ou a pedido dos próprios grupos, principalmente quando ocorriam problemas que demandavam o desempenho da tarefa de fiscalização e orientação; os(as) diretores(as) e os(as) professores(as), por estarem, de fato, tomando parte nas atividades cotidianas dos grupos escolares.

A abordagem das práticas dos atores que vivenciaram o cotidiano dos grupos escolares foi possível, pelo menos, por dois fatores: primeiro, porque a própria leitura que fiz dos textos normativos me reenviou às práticas, aguçando a minha indagação sobre como esses textos foram apropriados pelos atores que estavam na lida diária dos grupos; segundo, partindo da hipótese de que os atores se apropriaram das prescrições normativas de maneira diferenciada e, por isso, no ambiente escolar estariam estabelecidos os conflitos e/ou continuidades entre as normas e as práticas, julguei que, por meio da análise de tal situação, melhor poderia captar o processo de produção ocorrido internamente nos grupos. Essa imersão foi favorecida pela documentação que encontrei – cartas, ofícios, termos de vista, relatórios dos inspetores e diretores. Após organizar essa documentação em “casos”, foi-me possível reconstituir as experiências que os atores vivenciaram, o que evidenciou o conflito entre as prescrições e as apropriações, quanto à organização dos tempos e espaços, quanto à opção pelo método de ensino a ser usado, quanto ao enfretamento dos problemas de frequência e quanto à questão da competência docente.

Considero importante ressaltar esse aspecto da imersão no cotidiano da escola nos tempos de crise e de conflito. É nesse tempo, “mais que nos tempos de calmaria, [...] que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola”, como afirmado por Julia (2001, p. 19). É bem possível que exista outra maneira de adentrar o cotidiano dos grupos escolares, mas essa porta que se abriu foi, sem dúvida, reveladora das resistências às imposições por parte dos atores e das contradições entre as prescrições e o vivido na escola, entre as normas e os seus usos. É que nesse espaço foram postas as claras as finalidades da escola e do ensino almejadas pelas prescrições normativas, mas, também, evidenciaram-se as culturas, os valores, as práticas dos atores que conheciam a sua realidade e que, por isso, trabalhavam também para alcançar as finalidades emanadas das suas experiências.

A cultura escolar que se produziu com essas várias participações foi se sedimentando ao longo da constituição da escola, no conjunto das idéias, dos princípios, das normas e das práticas. De fato, o grupo escolar mineiro somente se tornou possível porque muitos atores contribuíram para que essa cultura, esse modo de fazer e de pensar, se tornasse realidade.

O desenvolvimento da pesquisa e a elaboração da tese possibilitaram-me constatar diferenciadas maneiras de produção dos grupos escolares, estando esse fato relacionado aos lugares a partir dos quais essas instituições foram organizadas e ao envolvimento dos atores que participaram ativamente dessa produção. Não há como não destacar, no caso dos secretários e presidentes, a figura de Delfim Moreira, que por dois períodos ocupou a Secretaria do Interior (1902 a 1906 e 1911 a 1914) e esteve na presidência do Estado, no período de 1915 a 1918. Delfim Moreira teve papel fundamental nas discussões sobre a implantação dos grupos escolares mineiros, chegando a enviar ao Congresso Legislativo um projeto de reforma do ensino que, dentre outras coisas, propunha a criação dos grupos e dos jardins da infância. Esse é um reformador cuja trajetória e influência política precisam ser

mais conhecidas, em razão de sua relevante participação nesse processo de implantação dos grupos escolares.

Estevam de Oliveira também foi outro reformador exemplar, cuja atuação como inspetor, durante um longo período da sua vida, e cujo interesse, desde o final do século XIX, em estudar os grupos escolares nos instigam a conhecê-lo melhor. Vale ainda a consideração de que ele, em 1901, organizou as primeiras experiências de agrupamento das escolas isoladas. Entretanto, foi com o seu relatório das visitas aos grupos de São Paulo e do Rio de Janeiro que mais se destacou, pois contribuiu decisivamente para a implementação da reforma que criou os grupos escolares. Tudo isso vem corroborar a sua relevância e a necessidade de maior aprofundamento nos estudos relativos à sua atuação.

Os(as) diretores(as) dos grupos também tiveram um papel preponderante na produção dos grupos escolares, pelo que representaram na ocupação do cargo, que era de confiança do governo, e, sobretudo, pela atuação direta no fazer pedagógico ordinário que se encontrava sob a sua responsabilidade e pelo desempenho na tarefa da administração interna dos grupos. Seus relatórios anuais expressaram, sob a ótica desse lugar criado com a especificidade de fazer cumprir o rigor da reforma, a riqueza do funcionamento cotidiano dos grupos e, com detalhes, informaram os acontecimentos que se deram internamente. Ressalto que eles(as) informaram não somente os acontecimentos relativos ao cumprimento ou não do regulamento e do programa de ensino como, também, emitiram opiniões sobre o que se aplicava ou não em relação a eles. Nesse caso, foram bem fundamentados os seus argumentos, principalmente quando se tratava do conflito entre as normas e a realidade local dos grupos. Acrescento ainda que muitos deles fizeram uso dos relatórios para expressarem suas concepções de educação, de escola e dos métodos de ensino, colocando em evidência, nas muitas citações dos diversos autores lidos, como pensavam e como praticavam a educação. No relatório que o diretor Mário da Silva Pereira, do grupo de Araguay, apresentou em 1909, como vimos, ele

problematizou o ensino laico, os métodos de ensino e a aprendizagem a partir da interlocução com vários autores, dentre os quais Rui Barbosa, Guizot, Bacon, Stuart Mill, Froebel e Comte. Esses relatórios trazem um bom repertório de informações sobre a atuação dos diretores, constituindo, com isso, um rico material para subsidiar uma investigação sobre essas práticas, principalmente para o entendimento das concepções de educação que foram sendo tecidas nos grupos espalhados pelo Estado de Minas.

Por fim, eu não podia deixar de perceber a importância da participação dos(as) professores(as). As várias reformas analisadas, e a de 1906 em especial, apontaram a formação dos professores como um aspecto imprescindível para a sua implementação e execução. Cumpria formar o professor para fazer valer o atendimento às finalidades do ensino, e isso, por vários meios, que iam desde a formação inicial no curso normal até a formação em serviço, que incluía os materiais postos às leituras dos professores, como os próprios textos da reforma e do programa de ensino, além de outros suportes e das intervenções de diretores e inspetores em suas práticas e das viagens à capital para aprender com as experiências que foram consideradas modelo.

Especificamente com relação às leituras que os professores fizeram dos regulamentos e dos programas, o que pude constatar foi que as práticas que eles já vinham desenvolvendo na escola, incluindo aquelas anteriores à criação dos grupos, foram determinantes para o entendimento ou não das orientações, mas, sobretudo, para demarcar o lugar do professor como agente produtor (ou construtor) dos grupos escolares.

Além disso, os professores se comportavam, em muitas ocasiões, com bastante autonomia para questionar a natureza das prescrições, ora fazendo uso das resistências e dos confrontos, ora estabelecendo o debate com a Secretaria, com os inspetores e com os diretores. Foi dessa maneira que os casos analisados ao longo da tese se tornaram reveladores das apropriações que fizeram esses atores. Como visto, as professoras de Vila Nova de Lima, a partir do

conhecimento que tinham da sua realidade escolar, organizaram-se para reivindicar ao Poder Público mudanças na organização dos tempos escolares, uma vez que os tempos prescritos se sobrepujam aos tempos vividos. Nesse sentido, abriram espaço para o estabelecimento de um diálogo entre normas e práticas e, ainda, um debate com a Secretaria do Interior sobre as formas de organização dos tempos escolares.

Já a professora Maria Calixto, do Grupo Escolar de Sete Lagoas, mostrou-se resistente à intervenção do diretor em sua aula, quando dele discordou da orientação sobre o uso do método expositivo para o ensino de História. O professor Torrezão, do Grupo Escolar de Vila Platina, foi acusado de ser o responsável pela infrequência no grupo, por seduzir os alunos para a sua escola particular. Ao se defender da acusação, desencadeou conflitos que mobilizaram várias pessoas, tais como o diretor, as colegas de trabalho, os alunos, os funcionários, os inspetores, além de outras pessoas daquela comunidade e da Secretaria do Interior. Esses conflitos, que envolveram crenças, valores, doenças, modos de vida e de atuar dos atores, abriram espaço para a compreensão de que a produção da escola de seu de maneiras diferenciadas, uma vez que as operações dos vários fazeres do cotidiano não eram previsíveis tal como prescrito nas normas.

E o professor do ensino técnico de Uberaba, denunciado por incapacidade para o exercício profissional, venceu as dificuldades investindo na sua formação e mostrando com a sua prática a capacidade de bem realizar o trabalho docente. Esses(as) professores(as), dentre outros, participaram efetivamente do processo de produção da escola, por estarem praticando os fazeres escolares tomando como referência as suas próprias práticas, por isso, na relação que estabeleceram com as prescrições impostas, fizeram delas um uso tático.

Para finalizar, expressei o meu contentamento com o trabalho realizado, mas expressei também que tenho plena consciência de que o conhecimento aqui produzido retrata apenas uma pequena parte da história da produção da escola no período estudado. Bem sei que muitas são

as lacunas que ficaram e que precisam ainda ser preenchidas. Entretanto elas não foram por mim abandonadas, somente ficaram para trás, mas disponíveis, registradas com as pegadas daqueles que estiveram envolvidos na produção da escola. Serão, por mim ou por outros, resgatadas, de forma a enriquecer o repertório de conhecimento sobre a produção da escola em Minas Gerais.

Dentre algumas dessas lacunas ressalto duas que me instigaram a dar continuidade ao trabalho de pesquisa: a presença dos alunos e da comunidade na produção dos grupos escolares. Era meu propósito, por ocasião da elaboração do projeto de pesquisa, contemplar a presença dos alunos na produção da cultura dos grupos escolares. Entretanto, durante o período em que a pesquisa foi sendo delineada, deparei com a não inusitada situação de escassez de fontes para dar suporte à análise que pretendia fazer desses atores. A ausência de fontes para dar suporte a uma pesquisa que se propõe a reconstituir a história das práticas já vem sendo anunciada pelos pesquisadores que têm discutido essa temática. Julia chamou a atenção para esse problema, por considerar difícil reconstruir a história das práticas, uma vez que ela não deixa traço – ou deixa pouco – e o historiador é dependente da conservação da escrita como fonte para fazer ver o seu trabalho. No caso da produção da escrita por parte dos alunos, o problema se agrava ainda mais, pois, conforme afirmou, “os exercícios escolares escritos foram pouco conservados; o descrédito que se atribuiu a este gênero de produção, assim como a obrigação em que periodicamente se acham os estabelecimentos escolares de ganhar espaço, levaram-nos a jogar no lixo 99% das produções escolares” (JULIA, 2001, p.15). Ainda assim, não se pode excluir essa possibilidade de pesquisar, uma vez que a história das práticas a partir desse lugar do aluno seria reveladora de outra ótica de entendimento da produção dos grupos escolares.

De fato, a ausência do aluno na tese decorreu em função do fato mencionado. Entretanto, ainda que sejam escassas tais fontes, considero importante o esforço em localizá-las para fazer

ver a presença desses atores no processo de constituição dos grupos. Esse meu interesse foi motivado por uma documentação com a qual deparei e que muito me chamou a atenção. Foram os bilhetes escritos pelos alunos dos grupos escolares de Araxá e o primeiro de Belo Horizonte, cumprindo atividades de uma prática do ensino de moral, denominada Liga da Bondade. Essa prática é uma pauta de pesquisa que coloco como prioridade de estudos futuros.

Quanto ao envolvimento da comunidade na produção da escola, muito me chamou a atenção, nos documentos visitados no Arquivo Público Mineiro, o volume de menções a doações feitas por várias pessoas da comunidade aos grupos escolares. Doações que iam desde tapete, piano, quadro-negro, livros, cadernos, globo geográfico, remédios, cadeiras, mesas, até terrenos e prédios. Em relação a esse, cito parte do relatório da diretora do Grupo Escolar de Araxá¹ informando a doação do prédio para a instalação do grupo por parte de uma comissão composta de pessoas da comunidade:

Como membro da Comissão angariadora de donativos para a construção do prédio escolar, que se compunha de cinco senhoras, a requerimentos que dirigi a Câmara Municipal, foram concedidos os terrenos onde se acha ele edificado e o que, murado, tem a frente para os fundos daquele, destinado ao campo escolar e também incluído na doação do prédio ao Estado, feita pela Municipalidade.

Nos grupos do interior do Estado, esse tipo de doação foi uma constante, como comprovam os relatórios dos diretores. Não foi somente com as doações que a comunidade participou da produção dos grupos, mas, também, com uma presença efetiva nas suas atividades cotidianas, seja compondo as comissões organizadas para atividades extras, como a que me referi acima, ou, ainda, como membro dos Clubes de Mães e da Caixa Escolar.

Esses são, dentre outros, os desafios colocados como perspectiva de continuidade de estudo, o que daria maior visibilidade para a compreensão do processo de produção dos grupos escolares em Minas Gerais, em especial para o entendimento da cultura que se formou com a

¹ Relatório da diretora Maria de Magalhães, do Grupo Escolar de Araxá, em 1913.

atuação desses atores, alunos, pessoas e grupos das várias comunidades nas quais se encontravam os grupos.

ANEXOS

10:25	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
10:50	CANTO					
11Hs 11:25	Geografia História	Geografia Língua Pátria	Geografia História do Brasil	Geografia História do Brasil	Língua Pátria Geografia	História do Brasil Geografia
11:50	EXERCÍCIOS FÍSICOS					
12:15hs 12:40	Língua Pátria Escrita	Língua Pátria História do Brasil	Língua Pátria Geometria e desenho	Língua Pátria H. Natural, Física e Higiene	Língua Pátria I. Moral e Cívica	Língua Pátria Geometria e desenho
01:05Hs	CANTO					
01:15hs até 02hs	Trabalhos	Trabalhos	Trabalhos	Trabalhos	Trabalhos	Trabalhos

ANEXO 2

As 40 circunscrições literárias, em que se acha dividido o Estado, em 1909

Circunscrição	Cidades	Inspetor 1º Semestre	2º Semestre
1ª	Belo Horizonte, Sabará, Santa Luzia, Vila Nova de Lima e Caeté	Arthur Napoleão Alves Pereira	Bernardino de Miranda Lima
2ª	Curvelo e Sete Lagoas	Bernardino de Miranda Lima	Dr. Antônio Ferreira Paulino
3ª	Conceição, S. Miguel de Guanhões e Ferros	Juscelino da Fonseca Ribeiro	Polydoro Reis Figueiredo
4ª	Santa Bárbara, Itabira, S. Domingos do Prata e Alvinópolis	Polydoro dos Reis Figueiredo	Augusto Lucas da Silva
5ª	Juiz de Fora	Antônio Augusto Campos da Cunha	Olympio de Araújo
6ª	Serro e Peçanha	Henrique Martins da Costa Cruz	Bernardino Henrique de Queiroz
7ª	Diamantina e S. João Batista	vaga	Camilo Philinto Prates
8ª	Mariana e Piranga	Arthur dos Santos Mourão	José Ferreira de A. Brant Júnior
9ª	Queluz, Entre Rios e Bonfim	Francisco Lopes de Azeredo	Luiz Ernesto de Cerqueira
10ª	Barbacena, Palmira e Alto Rio Doce	Luiz Ernesto Cerqueira	Francisco de Paula Pinheiro
11ª	Lima Duarte, Rio Preto e Turvo	João Ferreira da Silva	Arthur Napoleão Alves Pereira
12ª	S. João del Rey, Prados e Tiradentes	Bento Ernesto Júnior	Joaquim José Pedro Lessa
13ª	Ouro Preto	José Ferreira de Andrade Brant Júnior	Arthur dos Santos Mourão
14ª	Mar de Hespanha, Rio Novo, S. João Nepomuceno e Guarará	Francisco José da Paixão	Bento Ernesto Júnior
15ª	Rio Branco, Ubá, Pomba e Viçosa	Joaquim José Pedro Lessa	Estevam de oliveira
16ª	Além Paraíba, Cataguases, Leopoldina e Palma	Estevam de Oliveira	Francisco Lopes de Azeredo
17ª	Carangola, Muriaé e S. Manoel	José Ferreira de Carvalho	Henrique Martins de Carvalho
18ª	Ponte Nova e Abre Campo	Antônio Gomes Horta	João Ferreira da Silva
19ª	Manhuaçu e Caratinga	vaga	Raymundo Tavares
20ª	Baependi, Cristina, Pouso Alto, Silvestre Ferraz, Caxambu, Passa Quatro, Ayuruoca e Pedra Branca	Carlos Cláudio Barrouim	Ernesto C. Santiago
21ª	Águas Virtuosas, S. Gonçalo do Sapucaí, Três Corações do Rio Verde, Varginha e Campanha	Francisco Lafaiete Silviano Brandão	Francisco Lentz de Araújo
22ª	Alfenas, Carmo do Rio Claro, Campos Gerais, Dores da Boa Esperança, Machado e Três Pontas	Antônio Batista dos Santos	Carlos Cláudio Barrouim
23ª	Passos, S. Sebastião do Paraíso, Santa Rita de Cássia	Ernesto de Mello Brandão	Francisco L. S. Brandão
24ª	Cabo Verde, Jacuí, Guaranesia, Monte Santo, Muzambinho e Vila Nova do Rezende	Ernesto Carneiro Santiago	Francisco José da Paixão
25ª	Caldas, Caracol. Jacutinga, Ouro Fino, Poços de Caldas, Pouso Alegre e Santa Rita do Sapucaí	Juvenal Sanches de Lemos Brandão	Antônio Batista dos Santos
26ª	Itajubá, Jaguari, S. José do Paraíso, S. Caetano da Vargem Grande, Santa Rita da Extrema e Cambuí	Francisco Lentz de Araújo	Juvenal Sanches de Lemos Brandão
27ª	Araxá, Carmo do Parnaíba, Patrocínio e	Athanasio Saltão	Antônio Loureiro Gomes

	Sacramento		
28ª	Frutal, Monte Alegre, Prata e Vila Platina	Militino Pinto de Carvalho	Athanasio Saltão
29ª	Araguari, Estrela do Sul, Monte Carmelo e Uberabinha	Joaquim Gasparino Pereira de Magalhães	Militino Pinto de carvalho
30ª	Paracatu e Patos	Antônio Loureiro Gomes	Illydio Salathiel
31ª	Bom Sucesso, Campo Belo, Lavras, Oliveira e Itapecerica	Olympio de Araújo	Antônio Augusto C. da Cunha
32ª	Abaeté, Dolores do Indaiá e Santo Antônio do Monte	Francisco Álvares da Silva Campos	José Ferreira de Carvalho
33ª	Pitangui, Pará, Itaúna e Santa Quitéria	Francisco de Paula Pinheiro	Antônio Gomes Horta
34ª	Uberaba	vaga	Ernesto de Mello Brandão
35ª	BambuÍ, Formiga, Pium-Í	IllÍdio Salathiel dos Santos	Francisco Álvares da Silva
36ª	Minas Novas, Teófilo Otoni	José Rodrigues Prates	Joaquim Gasparino P. Magalhães
37ª	AraçuaÍ, Salinas	Camilo P. Prates	Arthur Queiroga
38ª	Grão Mogol, Rio Pardo, Boa Vista do Tremedal	Dr. Antônio Ferreira Paulino	ElpÍdio Procópio A. Pereira
39ª	Bocaiúva, Montes Claros, Vila Brasília	vaga	Juscelino da Fonseca Ribeiro
40ª	Januária, S. Francisco	ElpÍdio Procópio A. Pereira	José Rodrigues Prates

ANEXO 3

REGULAMENTO DO CURSO TÉCNICO DO GRUPO ESCOLAR DE UBERABA

DO ENSINO

Art. 1º - O ensino técnico no Grupo Escolar de Uberaba será ministrado em um curso especial, para os alunos do 3º e 4º ano.

Art. 2º - O ensino técnico terá por fim principal fazer com os alunos adquiriam destreza nas mãos, firmeza nas vista, amor aos trabalhos manuais, os hábitos da atenção, da exatidão e do asseio.

Art. 3º - O ensino técnico será ministrado de acordo com o programa prescrito pelo Governo do estado e, como iniciação profissional constará essencialmente de carpintaria, entalho em madeira, agricultura, e modelagem em cera e argila, estendendo-se, quanto possível, a cerâmica, horticultura, jardinagem, marchetaria, tipografia, datilografia, e a outros trabalhos que, a arbítrio do Grupo, forem julgados convenientes.

Art. 4º - O ensino técnico será ministrado nas oficinas que se organizarem no Grupo ou em sala de aula designada pelo diretor do estabelecimento.

Art. 5º O ensino nas oficinas será ministrado às turmas em que dividirão os alunos do 3º e do 4º ano, não podendo cada turma exceder de quinze alunos.

Art. 6º - Os trabalhos das oficinas, que tudo deverão se conformar com os preceitos da higiene, corresponderão à capacidade e às forças do aluno, de modo que este possa executá-los por si mesmo, sem auxílio algum, além da direção do professor.

Art. 7º - Os trabalhos deverão ser de utilidade, afim de animar os esforços do aluno, e bastante variados, obedecendo sempre aos modelos admitidos.

Art. 8º - Os trabalhos deverão obedecer a uma sucessão metódica, partindo sempre do mais fácil para atingir ao mais difícil.

Art. 9º - Os alunos obedecerão, na confecção dos trabalhos, a ordem estabelecida no resumo do programa anexo a este regulamento.

Art. 10 – Os alunos deverão aprender os meios de conservar os materiais, os nomes das suas diversas qualidades, a aplicação preferível de cada um delas, o seu maior ou menor valor.

Art. 11 – As obras ou trabalhos feitos serão numerados e deverão ser marcados por qualquer forma, mencionando a marca o nome e o ano do curso do aluno que os fizer.

DAS FERRAMENTAS E DO MATERIAL DAS OFFICINAS

Art. 12 – Nenhuma ferramenta, utensílio ou material poderá ser retirado das oficinas ou emprestados.

Art. 13 - Ao professor técnico incumbe zelar das ferramentas e mais utensílios das oficinas, ficando a limpeza destas a cargo da servente e do porteiro do Grupo.

DOS LIVROS DE ESCRITA

Art. 14 – o Curso técnico terá, além de outros que fizerem necessários, os seguintes livros de escrita: Ponto diário dos alunos, Inventário das ferramentas e utensílios, Relação dos trabalhos executados, Relação do material adquirido.

DOS ALUMNOS

Art. 15 – Cada aluno terá na oficina o seu lugar determinado e não poderá trabalhar fora da mesma oficina ou da sala designada para os trabalhos.

Art. 16 – Ao entrar na oficina, o aluno deverá deixar no cabide de seu uso o chapéu e o guarda-chuva que conduzir.

Art. 17 – Durante as horas de trabalho ou de ensino, o aluno somente poderá entender-se, a respeito do trabalho que estiver executando, com seu professor, com o diretor do Grupo, ou com o Inspetor que visitar a oficina.

Art. 18 – Cada aluno deverá aguçar a ferramenta de seu uso.

Art. 19 – Nenhuma aluno poderá conservar-se inativo ou desocupado dentro das oficinas.

Art. 20 – É proibido aos alunos, quando estiverem em trabalho: sair das oficinas sem imperiosa necessidade, conversar, dirigir-se aos colegas, mudar de lugar.

Art. 21 – Ao professor técnico incumbe providenciar e agir sempre no sentido de que os alunos tenham, cada um de per si, a sua tarefa ou trabalho em execução.

DISPOSIÇÃO TRANSITÓRIA

Art. 22 – Fica a cargo do professor do Curso técnico, enquanto este não dispuser de um terreno para o horto escolar, o jardim interno do Grupo, que será cuidado pelos alunos, sob a direção do referido professor.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Tese (Livre Docência) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

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.

BENSA, Alba. Da micro-história a uma antropologia crítica. In: REVEL, Jacques. *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

CARVALHO, Marta Maria C. de. Por uma História Cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (Orgs.). *Práticas Educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras Editoras, II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. pp. 31-40, 1998.

CARVALHO, Marília Pinto. *O magistério primário como ocupação feminina: uma análise das representações sociais de professoras primárias sobre a sua prática profissional*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, 1989.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1982.

_____. *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinário da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul/dez. 2000.

CHAMON, Magda Lúcia. *Relações de gênero e a trajetória de feminização do magistério em Minas Gerais (1830-1930)*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – UFMG, Belo Horizonte, 1996.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

ESCOLANO, Agustín. Las culturas escolares en España: encuentros y desencuentros. *Revista la Educación*, Madrid, Número extraordinario, p. 201-218, 2000.

FARIA, Maria Auxiliadora. *A política da gleba: as classes conservadoras mineiras: discurso e prática na Primeira República*. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

_____. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.

_____. Profissionais da educação, cultura escolar e relação de gênero. In: MAGALHÃES, Justino; ESCOLANO, Agustín (Org.). *Os professores na História*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999.

_____. A república do trabalho: a formação do trabalhador cidadão em minas gerais no alvorecer do século XX. *Revista do Departamento de História*. Belo Horizonte, UFMG, n.8/10, p.79-92, 1990.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 19-34, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VAGO, Tarcísio Mauro Vago. A Reforma João Pinheiro e a Modernidade Pedagógica. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de, PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Orgs.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Ana Amélia B. de Magalhães; GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; XAVIER, Maria do Carmo. *História da Educação em Minas gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio. Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In: FARIA FILHO (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.1, p. 139-159, jan./abr., 2004.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; SILVA, Ceris Salete Ribas. A leitura dos textos oficiais: uma questão plural. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: mercado das Letras; Associação de leitura do Brasil-ALB, 1998.

FUNDAÇÃO JP, Belo Horizonte, 11 (5/6), 121-220, mai./jun., 1981.

GOODSON, Ivor. *Historia del curriculum*. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.

ISOBE, Rogéria Moreira Resende. *Moldando as práticas escolares: um estudo sobre os Relatórios da Inspeção Técnica do ensino no Triângulo Mineiro (1906-1911)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

HÉBRAD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, nº 2, p. 65-110, 1990.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, nº 1, p. 10-11, jan./jun., 2001.

KLINKE, Karina. *Escolarização da leitura no ensino graduado*. Minas Gerais, 1906-1930. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

LANNA, Ana Lúcia Duarte. *A transformação do trabalho*. Campinas: Editora da Unicamp, Brasília: CNPq, 1988.

LOPES, Eliane Marta T.. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 22-40, 1991.

MAGALHÃES, Justino. Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do antigo regime. *Educação, Sociedade & Cultura*, Lisboa, p. 7-34, 1996.

MATÍN, Ramón López. *La escuela por dentro: perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX*. Valencia: Universidad de Valencia, 2001.

MOURÃO, Paulo Krüger Correa. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República (1889-1930)*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1962.

_____. João Pinheiro e a Instrução. In: COELHO, Copérnico Pinto (Org.). *Coletânea do Centenário de nascimento de João Pinheiro da Silva*. Belo Horizonte: Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais. 1960.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de Gênero: História e educação em Minas Gerais (1835-1892)*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; FINATEC, 2003.

NUNES, Clarice. (Dês)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia e fontes. *Cadernos ANPEd*. v. 5, set., p. 7-64, 1993.

OLIVEIRA, Estevam. *Reforma de Ensino público primário e normal em Minas*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial, 1902.

PEDRÓ, Francesc; PUIG, Irene. *Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós, 1998.

ROCKWELL, Elsie(Org.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

REVEL, Jacques. *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza, SILVA, Elizabeth Farias. *Primórdios da escola Pública Republicana no Triângulo Mineiro*. Ituiutaba: Egil, 2003.

SOUZA, Rosa Fátima de. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, Marcus Vinícius. *Ideário e imagens da educação escolar*. Campinas: Autores Associados; Araraquara: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, 2000.

_____. Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP, 1998.

_____. *Templos de civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910)*. São Paulo: Unesp, 1998.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e Gymnastica como práticas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1897-1920)*.Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 21, p. 90–103, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive, FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Belo Horizonte: a escola e os processos educativos no movimento da cidade. In: *Vária História*, Belo Horizonte, nº 18, p. 203-222, 1997.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, nº 33, p. 7-47, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. *O estudo do fracasso: a estenografia e as práticas escolares de escrita no fim do século XIX*. II Congresso Brasileiro de História da Educação, Natal: SBHE, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Historiografia da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: ANPUH, v. 23, nº 45, P. 37-70, 2003.

VINÃO FRAGO, Antônio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 0, p. 63-82, 1995.

_____. *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

_____. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. *Contemporaneidade e Educação*. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), Rio de Janeiro, nº 7, p. 100-101, 2000.

_____. ¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001.

_____. *Innovación pedagógica y racionalidad científica: la escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Ediciones Akal, 1990.

VINÃO FRAGO, Antônio e ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro, DP&A, 1998.

DOCUMENTOS OFICIAIS CONSULTADOS

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatórios de Diretores de Grupos Escolares. 1909. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatórios de Diretores de Grupos Escolares. 1910. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatórios de Diretores de Grupos Escolares. 1911. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatórios de Diretores de Grupos Escolares. 1912. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatórios de Diretores de Grupos Escolares. 1913. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatórios de Diretores de Grupos Escolares. 1914. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatórios de Diretores de Grupos Escolares. 1918. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatórios dos Inspectores Técnicos de Ensino.1902. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatórios dos Inspectores Técnicos de Ensino.1909. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatórios dos Inspectores Técnicos de Ensino.1910. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatórios dos Inspectores Técnicos de Ensino.1911. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatórios dos Inspectores Técnicos de Ensino.1912. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatórios dos Inspectores Técnicos de Ensino.1913. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatórios dos Inspectores Técnicos de Ensino.1918. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatório do Secretário do Interior.1901. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatório do Secretário do Interior.1902. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatório do Secretário do Interior.1903. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatório do Secretário do Interior.1904. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatório do Secretário do Interior.1905. (APM)

- MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatório do Secretário do Interior.1906. (APM)
- MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatório do Secretário do Interior.1907. (APM)
- MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatório do Secretário do Interior.1908. (APM)
- MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatório do Secretário do Interior.1909. (APM)
- MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatório do Secretário do Interior.1910. (APM)
- MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatório do Secretário do Interior.1911. (APM)
- MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatório do Secretário do Interior.1912. (APM)
- MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatório do Secretário do Interior.1913. (APM)
- MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatório do Secretário do Interior.1914. (APM)
- MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Relatório do Secretário do Interior.1915. (APM)
- MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Termos de visita dos Inspetores Técnicos de Ensino. 1910. (APM)
- MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Termos de visita dos Inspetores Técnicos de Ensino. 1911. (APM)
- MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Termos de visita dos Inspetores Técnicos de Ensino. 1912. (APM)
- MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Termos de visita dos Inspetores Técnicos de Ensino. 1913. (APM)
- MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Ofícios recebidos e enviados. 1909. (APM)
- MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Ofícios recebidos e enviados. 1912. (APM)
- MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Ofícios recebidos e enviados. 1913. (APM)
- MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. Ofícios recebidos e enviados. 1918. (APM)
- MINAS GERAIS. Decreto n. 363 de 4 de fevereiro de 1891. Imprensa Oficial, Ouro Preto, 1895.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 445 de 24 de março de 1891. Imprensa Oficial, Ouro Preto 1895.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 516 A de 12 de junho 1891. Imprensa Oficial, Ouro Preto 1895.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 363 de 4 de fevereiro de 1891. Imprensa Oficial, Ouro Preto, 1895.
- MINAS GERAIS. Lei n. 41 de 3 de agosto de 1892. Imprensa Oficial, Ouro Preto, 1895.

- MINAS GERAIS. Lei n. 77 de 19 de dezembro de 1893. Imprensa Oficial, Ouro Preto, 1895.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 814 de 15 de março de 1895. Imprensa Oficial, Ouro Preto, 1895.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 917 de 21 de março de 1896. Imprensa Oficial, Ouro Preto, 1896.
- MINAS GERAIS. Lei de n. 203 de 18 de setembro de 1896. Imprensa Oficial, Ouro Preto, 1896.
- MINAS GERAIS. Lei n. 221 de 14 de setembro de 1897. Imprensa Oficial, Ouro Preto, 1898.
- MINAS GERAIS. Lei n. 281 – de 16 de setembro de 1899. Imprensa Oficial, Ouro Preto, 1900.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 1.348 de 8 de janeiro de 1900. Imprensa Oficial, Cidade Minas, 1900.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 1.353 de 17 de janeiro de 1900. Imprensa Oficial, Cidade Minas, 1900.
- MINAS GERAIS. Lei n. 439 de 28 de setembro de 1906. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1906.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 1.947 de 30 de setembro de 1906. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1906.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 1960 de 16 de dezembro de 1906. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1906.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 1.969 de 03 de janeiro de 1907. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1907.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 2.735 de 11 de janeiro de 1910. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1910.
- MINAS GERAIS. Decreto de n. 3.191 de 9 de junho de 1911. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1911.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 3.405 de 15 de janeiro de 1912. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1912.
- MINAS GERAIS. Lei n 602 de 12 de setembro de 1913. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1913.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 4.029 de 15 de outubro de 1913. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1913.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 4.041 de 04 de novembro de 1913. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1913.
- MINAS GERAIS. Lei n 657 de 11 de setembro de 1915. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1915.
- MINAS GERAIS. Decreto n 4.798 de 31 de maio de 1917. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1917.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 4.930 de 6 de fevereiro de 1918. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1918.

- PENNA, Affonso Augusto Moreira. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1892. Universidade de Chicago. Disponível em: <<http://wwwcrj-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u2401/index.html>>. Acesso em: 3 out. 2002.
- PENNA, Affonso Augusto Moreira. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1893. Universidade de Chicago. Disponível em: <<http://wwwcrj-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u2402/index.html>>. Acesso em: 3 out. 2002.
- PENNA, Affonso Augusto Moreira. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1892. Universidade de Chicago. Disponível em: <<http://wwwcrj-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u2403/index.html>>. Acesso em: 3 out. 2002.
- FORTES, Chrispim Jacques Bias. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1895. Universidade de Chicago. Disponível em: <<http://wwwcrj-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u2404/index.html>>. Acesso em: outubro de 2002.
- FORTES, Chrispim Jacques Bias. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1896. Universidade de Chicago. Disponível em: <<http://wwwcrj-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u2405/index.html>>. Acesso em: outubro de 2002.
- FORTES, Chrispim Jacques Bias. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1897. Universidade de Chicago. Disponível em: <<http://wwwcrj-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u2406/index.html>>. Acesso em: outubro de 2002.
- FORTES, Chrispim Jacques Bias. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1898. Universidade de Chicago. Disponível em: <<http://wwwcrj-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u2407/index.html>>. Acesso em: outubro de 2002.
- BRANDÃO, Francisco Silviano de Almeida. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1899. Universidade de Chicago. Disponível em: <<http://wwwcrj-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u2408/index.html>>. Acesso em: outubro de 2002.
- BRANDÃO, Francisco Silviano de Almeida. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1900. Universidade de Chicago. Disponível em: <<http://wwwcrj-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u2409/index.html>>. Acesso em: outubro de 2002.
- BRANDÃO, Francisco Silviano de Almeida. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1901. Universidade de Chicago. Disponível em: <<http://wwwcrj-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u2410/index.html>>. Acesso em: outubro de 2002.
- SENA, Joaquim Candido da Costa. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1902. Universidade de Chicago. Disponível em: <<http://wwwcrj-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u2411/index.html>>. Acesso em: outubro de 2002.
- SALLES, Francisco Antônio de. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1903. Universidade de Chicago. Disponível em: <<http://wwwcrj-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u2412/index.html>>. Acesso em: outubro de 2002.
- SALLES, Francisco Antônio de. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1904. Universidade de Chicago. Disponível em: <<http://wwwcrj-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u2413/index.html>>. Acesso em: outubro de 2002.
- SALLES, Francisco Antônio de. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1905. Universidade de Chicago. Disponível em: <<http://wwwcrj-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u2415/index.html>>. Acesso em: outubro de 2002.

SALLES, Francisco Antônio de. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1906. Universidade de Chicago. Disponível em: <<http://wwwcrl-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u290/index.html>>. Acesso em: outubro de 2002.

SILVA, João Pinheiro. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1907. Universidade de Chicago. Disponível em: <<http://wwwcrl-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u291/index.html>>. Acesso em: outubro de 2002.

SILVA, João Pinheiro. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1908. Universidade de Chicago. Disponível em: <<http://wwwcrl-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u292/index.html>>. Acesso em: outubro de 2002.

GOMES, Wenceslau Braz Pereira. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1909. Universidade de Chicago. Disponível em: <<http://wwwcrl-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u293/index.html>>. Acesso em: outubro de 2002.

RIBEIRO, Delfim Moreira da Costa. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1917. Universidade de Chicago. Disponível em: <<http://wwwcrl-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u301/index.html>>. Acesso em: outubro de 2002.