

ELIZABETH FIGUEIREDO DE SÁ POUBEL E SILVA

De criança a aluno

**As representações da escolarização da infância em
Mato Grosso (1910-1927)**

**São Paulo
2006**

ELIZABETH FIGUEIREDO DE SÁ POUBEL E SILVA

DE CRIANÇA A ALUNO

**As representações da escolarização da infância em Mato Grosso
(1910-1927)**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Educação

Área de concentração: História da Educação e
Historiografia

Orientadora: Prof. Dra. Diana Gonçalves Vidal.

São Paulo
2006

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Poubel e Silva, Elizabeth Figueiredo de Sá.

De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927). / Elizabeth Figueiredo de Sá Poubel e Silva. São Paulo: USP, 2006. 220 f.:fig.

Tese (Doutorado – Programa de Pós Graduação – Área de concentração : História da Educação e Historiografia– Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)
Orientadora: Profa. Dra. Diana Gonçalves Vidal

1.História da Infância. 2.Grupos Escolares. 3.História da Educação.

CDU: 37

FOLHA DE APROVAÇÃO

Elizabeth Figueiredo de Sá Poubel e Silva

DE CRIANÇA A ALUNO: As representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927).

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: História da Educação e Historiografia

Aprovado em:

Banca Examinadora

Orientadora: Prof. Dra. Diana Gonçalves Vidal
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Assinatura: _____

Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá
Instituto de Educação da Universidade de Mato Grosso
Assinatura _____

Prof. Dr. Wojciech Andrzej Kulesza
Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba
Assinatura: _____

Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza
Universidade Estadual de São Paulo – Araraquara
Assinatura: _____

Profa. Dra. Maurilane de Souza Biccas
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Assinatura: _____

À Paula, Gabriela e Camila, parceiras nas horas de alegrias e sofrimentos no longo período de elaboração deste trabalho, meu amor e profundo agradecimento.

Agradecimentos

A Diana Vidal, que me orientou durante o todo o processo de elaboração deste trabalho. Contribuiu através de indicações de referências nos campos da História e da Educação, que me auxiliaram na elaboração desta tese. Estimulou a minha produção acadêmica, incentivando a escrita dos resultados das minhas pesquisas. Muito mais que uma orientadora, demonstrou ser uma verdadeira amiga.

A Nicanor Palhares Sá, que vem acompanhando a minha vida acadêmica desde o mestrado, defendido em 2000 na Universidade Federal de Mato Grosso, sob sua orientação. Não poderia deixar de se fazer presente na banca examinadora desta tese.

A Rosa Fátima de Souza e Maurilane de Souza Biccas, pelas preciosas contribuições na ocasião da qualificação. E a Wojciech Andrzej Kulesza, que juntamente com as referidas professoras, compõe a banca examinadora desta tese, por aceitar gentilmente o convite.

A Elizabeth Madureira Siqueira, pela leitura atenciosa de parte deste trabalho. Desde o mestrado sempre foi solícita na indicação de fontes documentais que contribuíram com as pesquisas em História da Educação de Mato Grosso.

A Maria Lucia S. Hilsdorf e Waldir Cauvilla que me acolheram carinhosamente no meu ingresso na FEUSP. Acompanharam, mesmo de longe, o meu percurso durante o doutorado, especialmente o professor Waldir, que se tornou um grande amigo.

Aos colegas do *Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação* (NIEPHE) e do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória da Universidade Federal de Mato Grosso (GEM-UFMT), por acompanharem e contribuírem nesse processo de doutoramento.

Aos amigos Surya Aaronovich, Eneida Figueiredo, Atayde e Marília Falcão por tornarem a minha estada em São Paulo mais agradável.

A Aluisio, colaborador das pesquisas nos arquivos de Mato Grosso.

A Margarida Felgueiras, que acompanhou a minha pesquisa em Portugal. Contribuiu no debate em questões sobre a história da educação naquele país, sugeriu fontes, foi parceira nas pesquisas, tanto nas escolas quanto na Biblioteca do Porto. Apresentou-me a pesquisadores portugueses da área. Foi companheira e amiga, acalmando o meu coração em relação à saudade da família.

Aos professores António Ferreira Gomes e Rogério Fernandes que contribuíram com informações que nortearam a pesquisa sobre as escolas centrais.

A Sônia Câmara, que estando comigo em Portugal, foi parceira nas pesquisas e descobertas naquele país. Juntas, passamos por muitos momentos felizes e, também, por muitas tristezas. Compartilhamos a saudade dos familiares.

À Diolinda, amiga e irmã, Vianna, David, Victor, e Catarina, entre tantos outros, pelo carinho e atenção que tornaram a minha estada em Portugal mais agradável. Foram companheiros em todos os momentos. Compartilharam comigo a saudade da minha família. Apresentaram-me Portugal.

Ao padre Torres, uma amizade valiosa. Acompanhou toda a minha estada naquele país, me mostrando alguns lugares maravilhosos e, principalmente, muitas igrejas. Sugeriu referências que impulsionaram e definiram o rumo da pesquisa sobre as escolas centrais.

À Linet, minha irmã- mãe, que acompanhou toda a minha vida. Amiga e companheira, partilhou comigo um pouco da vida em Portugal e da angústia da escrita deste trabalho.

A Iracy Poubel , Arlindo Gomes e Terezinha da Silva, sem os quais a minha ida para Portugal seria impossível. Cuidaram da minha casa e das minhas filhas durante todo o período, deixando-me mais tranqüila.

À Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, por me conceder bolsa remunerada indispensável à minha dedicação à pesquisa.

À CAPES, que concedeu seis meses de bolsa para o meu estágio no exterior.

A Euclides Poubel e Silva, grande incentivador da minha vida acadêmica, a qual vem acompanhando desde longo tempo. Sempre me estimulou a prosseguir e a ir em busca dos meus sonhos...

Resumo

POUBEL E SILVA, E.F.S. **De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)**. 2006. 220 fls. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

Esta tese objetiva compreender a implantação dos primeiros grupos escolares em Mato Grosso. O olhar se desloca das reformas educacionais e da história institucional e recai sobre a história da infância. Pretende perceber como este modelo escolar foi organizado para formar o futuro cidadão “desejável” para atuar na sociedade, inquirindo a *cultura escolar* que nela surgiu e as *representações concorrentes* de infância, presentes na sociedade mato-grossense. O período delimitado, de 1910 a 1927, refere-se ao tempo que vigorou o Regulamento da Instrução Pública Primária de 1910, responsável pela introdução deste modelo institucional no Estado. Entre muitas formas de se examinar a cultura escolar, privilegiei as fontes documentais encontradas no Arquivo Público de Mato Grosso, Arquivo da Casa Barão de Melgaço, Arquivo da Escola Estadual Presidente Médici, Arquivo da Secretaria Estadual de Educação, os quais oferecem enorme quantidade de informações a respeito do funcionamento dos grupos escolares e das representações dos governantes e dos profissionais da educação naquele momento. Refiro-me a regulamentos, legislações, mensagens de presidentes de estado, relatórios da direção dos grupos escolares e da instrução pública, atas da Congregação, ofícios internos dos grupos, jornais em circulação na época, entre outros. A tese está dividida em duas partes. Na primeira, discorro sobre a infância brasileira, principalmente a mato-grossense, e as várias representações sociais em luta na época. Rivalizavam-se à representação de infância associada à escolarização dos grupos escolares (idade correspondente à série, afastamento da criança da família e da produção por cinco anos consecutivos, dentre outros) disseminada pelos governantes, outras concepções do lugar social da criança manifesta por pais e representantes da Igreja. Na segunda parte, analiso aspectos da cultura escolar, tais como o tempo, espaço, saberes e métodos. Busco, também, indícios para a construção da identidade da criança-aluno dos grupos escolares, perscrutando suas características; o acesso à escola; permanência e problemas com o fracasso escolar. O estudo da implantação dos grupos escolares, viabilizada pelo conjunto documental, permitiu-me perceber a existência de *representações concorrentes* de infância e de sua escolarização, materializadas na organização de escolas públicas e privadas voltadas para o atendimento da criança em idade escolar. Possibilitou-me, também, constatar que o currículo dos grupos escolares foi organizado com a finalidade de constituir uma infância produtiva e ordeira, concebida como necessária a progresso social.

Palavras-chave: grupos escolares; história da infância; história da educação.

Abstract

POUBEL E SILVA, E.F.S. From child to student: the representations of infant's schooling in Mato Grosso (1910-1927). 2006. 220 pages. DSc Thesis. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

This thesis aims at understanding the implementation of the first scholar groups in Mato Grosso. The view departs from educational reforms and institutional history and looks at the infancy history. It tries to perceive how this scholar model was organized to form the future "desirable" citizen to act in the society, inquiring a *scholar culture* that arose and the *concurrent representations* of infancy, present in the Mato Grosso society. The chosen period, from 1910 to 1927, refer to the time which was enforced the 1910 Primary Public Instruction Regulation, responsible for the introduction of this institutional model in the State. Among the several forms to examine the scholar culture, I privileged the documental sources found in the Public Archive of Mato Grosso, the House of Barão de Melgaço Archive, the Presidente Médice State School Archive, the State Education Secretary Archive, which offer an enormous amount of information related to the way the infant's schools and the government representation and the education professionals worked at that time. I refer to regulations, legislations, messages from state presidents, reports from the infant's schools and public instruction directors, Congregation reports, internal documents from the infant's schools, newspapers circulating at the time, among others. The thesis is divided in two parts. In the first part, I describe about the brazilian infancy, particularly in Mato Grosso, and the several social representations fighting at the time. The representation of infancy associated to the scholarization of the infant's schools (ages corresponding to the series, child away from the family and from the production for five consecutive years, among others) disseminated by the governants, rivaled other conceptions of the social place for children by the parents and Church representatives. In the second part, I analyze aspects of the scholar culture, such as time, space, knowledge and methods. I search, also, indications for the construction of the child-student identity in the infant's schools, investigating minutely their characteristics; the access to school; permanency and problems with scholar failure. The study of the implementation of the infant's schools, made possible by the documentary set, allowed me to observe the existence of *concurrent representations* of infancy and its schooling, materialized in the organization of public and private schools directed toward the attendance of the child in pertaining to school age. It made possible, also, for me to evidence that the curriculum of the infant's school was organized with the purpose to constitute a productive and orderly infancy, conceived as necessary to a social progress.

Key-words: infant's school; infancy history; education history.

Lista de ilustrações

Figura 1.	Crianças cuiabanas. Acervo pessoal da D. Helena Muller.....	Capa
Figura 2.	Escola Primária do sexo masculino. Acervo pessoal da D. Helena Muller.....	23
Figura 3.	Crianças cuiabanas. Álbum Graphico de Matto Grosso, 1914.....	24
Figura 4.	Escola Primária do sexo feminino. Álbum Graphico de Matto Grosso, 1914...	35
Figura 5.	Rua Treze de Junho. Álbum Graphico de Matto Grosso, 1914.....	53
Figura 6.	Tabela de salário dos operários jornaleiros das indústrias de alimentação. Recenseamento do Brazil, 1920.....	69
Figura 7.	Trabalho das crianças para a Usina Itaicy. Acervo da Secretaria de Cultura de Santo Antônio de Leverger.....	69
Figura 8.	Escola primária do sexo masculino em Campo Grande. Álbum Graphico de Matto Grosso, 1914.....	71
Figura 9.	Escola primária do sexo feminino Nioac. Álbum Graphico de Matto Grosso, 1914.....	91
Figura 10.	Aluna da Escola Modelo Barão de Melgaço. Acervo pessoal da D. Helena Muller.....	117
Figura 11.	Palácio da Instrução. Acervo do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional da Universidade de Mato Grosso.....	120
Figura 12.	Ilustração do livro “Nossa Pátria” de autoria de Rocha Pombo.....	142
Figura 13.	Fachada do Palácio da Instrução. Revista Matto Grosso, 1920.....	
Figura 14.	Fachada do Grupo Escolar Senador Azeredo. Álbum Graphico de Matto Grosso, 1914.....	
Figura 15.	Planta do Grupo Escolar Senador Azeredo. Álbum Graphico de Matto Grosso, 1914.....	
Figura 16.	Capa do livro “Nossa Pátria”. Biblioteca Estevão de Mendonça.....	159
Figura 17.	Sala de aula do início do século XX. Acervo do Arquivo Público de Mato Grosso.....	164
Figura 18.	Criança cuiabana. Álbum Graphico de Matto Grosso, 1914.....	179
Figura 19.	Fachada com alunos do G.E. Senador Azeredo. Álbum Graphico de Matto Grosso, 1914.....	185

Tabelas

Quadro 1.	Grupos Escolares nos estados brasileiros – 1922.....	51
Quadro 2.	População infantil dos municípios de Mato Grosso- 1920.....	55
Quadro 3.	Coeficiente da população de Cuiabá segundo a idade – 1890.....	57
Quadro 4.	Etnias indígenas – 1848.....	58
Quadro 5.	Número de trabalhadores e salários da Indústria de Cerâmicas em Mato Grosso – 1920.....	68
Quadro 6.	Conflitos armados em Mato Grosso: 1896-1908.....	74
Quadro 7.	Expansão da iniciativa particular 1912 a 1923.....	94
Quadro 8.	Mapa Geral da Matrícula dos Alunos da Escola Mista da Lagunita	99
Quadro 9.	Materiais da Escola Mista Primária da Lagunita- 1916.....	101
Quadro 10.	Horário modelo para as escolas isoladas.....	105
Quadro 11.	Programa para as Escolas Isoladas de Mato Grosso.....	107
Quadro 12.	Mapa das escolas isoladas de 1910 a 1924.....	109
Quadro 13.	Corpo docente do G.E. Senador Azeredo – 1921.....	113
Quadro 14.	Formação dos professores dos grupos escolares-1927.....	114
Quadro 15.	Classificação das escolas primárias segundo o regulamento de . 1927.....	115
Quadro 16.	Programa de Leitura da Escola Modelo - 1911 e 1924.....	136
Quadro 17.	Distribuição das disciplinas na Escola Modelo e nos grupos escolares- 1911.....	138
Quadro 18.	Horário geral da Escola Modelo em 1912.....	139
Quadro 19.	Metodologia e objetivos do ensino de Leitura na Escola Modelo....	149
Quadro 20.	Programa de Educação Moral e Cívica da Escola Modelo – 1911 – 1924.....	150
Quadro 21.	Programa de História da Escola Modelo e Grupos Escolares- 1924	154
Quadro 22.	Programa de Ginástica e Exercícios Militares – 1911.....	157
Quadro 23.	Inventário de materiais pedagógicos do G.E. de Rosário Oeste 1923 e 1927.....	161
Quadro 24.	Penas disciplinares aos alunos da Escola Modelo – 1915 a 1926.....	177
Quadro 25.	Movimento de matrícula dos alunos nos Grupos Escolares nas	

	idades do interior de Mato Grosso (1911 – 1927).....	188
Quadro 26.	Movimento anual da Escola Modelo – 1911 -1915.....	197

Lista de Gráficos

Gráfico 1.	Coeficiente da população de Mato Grosso – 1872, 1890,1900 e 1920.....	54
Gráfico 2.	População infantil de Mato Grosso segundo sexo e idade: 1872,1900 e 1920.....	55
Gráfico 3.	Alunos matriculados nos grupos escolares de Cuiabá	186
Gráfico 4.	Movimento anual da Escola Modelo – 1911 -1926.....	186

Lista de Abreviaturas

APMT- Arquivo Público de Mato Grosso

NDHIR- Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional

ACBM- Arquivo da Casa Barão de Melgaço

AEEPM- Arquivo da Escola Estadual Presidente Médici

Sumário

INTRODUÇÃO	15
PARTE I- A INFÂNCIA BRASILEIRA: REPRESENTAÇÕES, CULTURA E ESCOLARIZAÇÃO	23
Capítulo 1. As representações da infância brasileira	24
1.1. A infância pobre e moralmente abandonada.....	25
1.1.1. O universo da criança pobre nos grandes centros urbanos	25
1.1.2. As instituições de disciplinarização e formação para o trabalho.....	27
1.1.3. A contribuição médico-higienista para os cuidados da infância.....	30
Capítulo 2. A escolarização da infância: educação infantil e ensino primário	35
2.1. Educação Infantil: Jardim-de-infância para a elite e Escola Maternal e Creches para as crianças pobres.....	37
2.2. A circulação de um modelo de escolarização da infância: a escola graduada.....	42
2.2.1. As variadas formas de apropriações de um modelo escolar.....	44
Capítulo 3. A população infantil mato-grossense e o seu universo cultural	53
3.1. A população infantil mato-grossense.....	54
3.2. O cotidiano das crianças cuiabanas.....	61
Capítulo 4. A escolarização da infância em Mato Grosso	71
4.1. O contexto educacional de Mato Grosso.....	72
4.2. As representações da escolarização da infância.....	80
4.2.1. Instrução Popular: base fundamental para o progresso social.....	80
4.2.2. . O conflito de representações da infância e de suas escolarização entre o Estado e a Igreja.....	84
4.2.3. A missão dos professores primários.....	88
Capítulo 5. A escolarização da infância: modalidades do ensino primário	91
5.1. As escolas de iniciativa particular.....	92
5.2. As escolas públicas de ensino.....	98
5.2.1. Escolas isoladas ou avulsas.....	98
5.2.2. Grupo Escolar: um novo modelo de escolarização da infância.....	111

PARTE II - O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA-ALUNO	117
Capítulo 6. Os tempos e espaços da escola e da infância.....	120
6.1. Arquitetura: uma forma silenciosa de ensino.....	121
6.1.1. A <i>escola- monumento</i> em Mato Grosso.....	122
6.1.2. A organização pedagógico-espacial dos grupos escolares.....	127
6.2. . O tempo e sua representação na escolarização da infância.....	132
Capítulo 7. Os saberes necessários para a formação do cidadão miniaturizado.....	142
7.1. O Programa Curricular: sua organização e finalidades.....	144
7.1.1. O ensino da leitura, da escrita e da gramática: a formação do cidadão leitor.....	147
7.1.2. Investindo na formação moral e cívica.....	152
7.1.3. A educação física e a escolarização dos corpos.....	160
Capítulo 8. Método intuitivo: observação x memorização.....	164
8.1. Os primeiros ensaios para a implantação do método intuitivo em Mato Grosso.....	166
8.2. A formação de professores para o uso do método intuitivo.....	170
8.3. Da legislação à prática educacional nos grupos escolares.....	174
Capítulo 9. De criança a aluno	179
9.1. O acesso das crianças à escola.....	180
9.1.1.A obrigatoriedade escolar.....	180
9.1.2. A definição das crianças aceitáveis na escola.....	181
9.2. As crianças dos grupos escolares.....	184
9.2.1.Alunos dos grupos escolares da capital.....	184
9.2.2. Os alunos dos grupos escolares do interior do estado.....	190
9.3. A permanência do aluno na escola: problemas com a evasão e a repetência.....	193
9.3.1. Aluno “apto” e “não apto”: a reprovação velada.....	193
9.3.2. Repetência e a evasão escolar.....	196
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	199
REFERÊNCIAS	203

Introdução

*Da parede da sala
Os olhos saltam
Para um dia de chuva qualquer
Em que a rua virava festa de última hora
E estar sob o céu em cachoeira
Era uma liberdade sem precedentes*

*Depois vinha o jogo da fita
O esconde-esconde
A queimada
E correr pelo mundo
Era pegar a sorte pelos cabelos.*

*Um barulho qualquer
(derrubaram um copo na cozinha?)
provoca a viagem de volta
e os olhos
(trazendo um pouco de água)
deixam a foto na parede
e saem da sala.*

*A infância é aquela saudade
que, quando a gente visita,
sente cheiro de café passado
e um aperto no coração.*

Marta Helena Cocco

O poema de Marta Helena Cocco, portal desta tese, retrata com infinda sensibilidade os saudosos e inesquecíveis tempos fragmentários da infância. Nas raras horas vagas, ocupava meu tempo burilando idéias para selecionar uma *pessoa das letras*, da literatura brasileira, que pudesse associar-se, em verso e prosa, à temática deste estudo. Num rápido descortinar, meus olhos puderam perceber que Marta, integrada às coisas mato-grossenses, poderia ser essa *pessoa das letras*, responsabilizando-se por captar a essência deste estudo e retratá-la em composição poética, pois acompanhou grande parte desta trajetória acadêmica. Eis o resultado de seu entusiasmo criador! Após alguns minutos, estava ela ofertando-me com sua escrita, versejando coisas da infância e despertando sentimentos profundos. Quem de nós ao fixar os olhos na parede não *sente o cheiro de café passado*? Não se depara com os momentos da infância, *jogo da fita, esconde-esconde, a queimada...* e, junto com tantas recordações, não rememora a vida escolar?

Graciliano Ramos, em *Infância* (escrito em 1945, reeditado em 1993), seu romance de memórias, revela o quanto foi árdua a sua experiência de criança, nos fins do século XIX e início do século XX, vivida praticamente no interior de Alagoas. Primogênito de um casal sertanejo de classe média, cresce em meio a uma prole numerosa, distanciado de pequenos gestos de afeto, aventuras e estripulias infantis. Ao contrário, o leitor indagará, a todo o momento, como foi possível para uma criança, vivenciando rituais de passagem a ponta de faca, sobreviver e tornar-se um dos escritores brasileiros dos mais expoentes.

A história da infância, para uma parcela crescente da população, anda paralelamente à história da instituição escolar, pois, ao inserir a criança no espaço escolar, ensinando-a a ser aluno, percebo a concepção de uma nova infância: a *escolarizada*. Nesse sentido, o desenvolvimento da escola primária inventou uma nova tradição e condição da infância, a *criança-aluno*.

Concomitantemente, a sociedade moderna organizou a escola graduada, e sua *cultura escolar* (JULIA, 2001), adaptada às características das crianças e combinada às finalidades do ensino, de ordem religiosa, sócio-política, psicológica, cultural ou, até mesmo, às mais sutis, explicitadas por Chervel (1990, p.188) como as “de socialização do indivíduo no sentido amplo, da aprendizagem da disciplina social, da ordem, do silêncio, da higiene, da polidez, dos comportamentos decentes, etc.”, variáveis conforme as épocas.

Esse novo modelo organizacional implicou numa mudança drástica em todos os aspectos da vida escolar, pretendendo uma menor heterogeneidade na idade e conhecimentos dos alunos por classe; uma ação mais constante, simultânea e direta do mestre sobre os alunos e uma menor fadiga com a nova organização do tempo escolar, entre outras. Pretendeu,

também, um maior controle do trabalho docente, pela introdução do cargo de diretor. No Brasil, a escola graduada primária foi introduzida nos fins do século XIX, vinculada ao projeto educacional republicano. Expandiu-se pelos estados brasileiros, adaptando-se às realidades sócio-econômicas regionais, como foi o caso de Mato Grosso.

Esta investigação está voltada à implantação dos primeiros grupos escolares mato-grossenses, abordada em diferentes aspectos por alguns pesquisadores regionais, tais como Humberto Marcílio, Gervásio Leite, Lázara Nanci Amâncio, Edmar Joaquim Santos e Rosinete Reis.

Humberto Marcílio em “História do Ensino em Mato Grosso” (1963) e Gervásio Leite em “Um século de instrução pública” (1970), cujas obras são referências para os pesquisadores em História da Educação, escreveram sobre história política e educacional do estado e, nesse contexto, abordaram a implantação dos grupos escolares.

Em tese intitulada “Ensino de Leitura na escola primária no Mato Grosso: contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX”, defendida em 2000, Lázara Nanci de Barros Amâncio trata sobre o ensino de leitura nas escolas públicas e analisa as cartilhas e métodos de leitura propostos. Inaugura o estudo sobre a vinda dos normalistas paulistas, destacando a atuação desses na implantação dos grupos escolares no estado.

Alguns trabalhos foram produzidos no âmbito do projeto “A recuperação da educação mato-grossense na Primeira República”, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória da Universidade Federal de Mato Grosso (GEM-UFMT), do qual participo desde 1997, sob a coordenação de Nicanor Palhares Sá e colaboração de Elizabeth Madureira Siqueira. Dentre eles, destaco a dissertação de Edmar Joaquim Santos (1999) sobre a “A Educação Física Higienista em Mato Grosso: fase de implantação (1910 a 1920)”, em que analisa a prática da ginástica e dos exercícios calistênicos nas escolas primárias e secundárias, incluindo nos grupos escolares da capital; a dissertação de Rosinete Reis (2003) intitulada “Palácios da Instrução: Institucionalização dos Grupos Escolares em Mato Grosso (1910-1927)”, analisou as reformas educacionais de 1910 e 1927, centrando-se na construção da cultura escolar dos grupos escolares, principalmente em sua arquitetura e metodologia.

Entretanto, embora o olhar da presente tese esteja voltado para os grupos escolares, foco da atenção dos pesquisadores citados, a análise se desloca das reformas educacionais e da história institucional para a história da infância, sendo este o grande diferencial desta pesquisa.

A análise da história da infância no Brasil vem se ampliando muito nas últimas décadas, culminando na produção de livros, artigos, dissertações e teses voltados para o tema. Nesses estudos, é possível perceber a diversidade de fontes utilizadas para tratar os processos históricos de educação e reeducação das crianças em diferentes ambientes, bem como os diversos discursos presentes sobre a infância.

Além das publicações, ressaltos grupos de pesquisa que vêm desenvolvendo pesquisas referentes à infância, como é o caso do NIEPHE-FEUSP (Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) sob a coordenação de Diana Gonçalves Vidal, que, através do subprojeto “Múltiplas Estratégias de Escolarização da Infância”, aglutina pesquisadores de diferentes estados brasileiros e, do GRUTHIMEL (Grupo de Trabalho para a História da Infância e dos Materiais Lúdicos), coordenado por Luciano Mendes de Faria Filho e Rogério Fernandes, contendo vários subprojetos com a participação de pesquisadores brasileiros e portugueses. Esta pesquisa se insere em ambos os projetos, sendo resultado de investigações tanto no Brasil, especialmente em Mato Grosso, quanto em Portugal.

A idéia de desenvolver esta pesquisa surgiu no decorrer do mestrado. Formada em pedagogia, e, incitada pela leitura de Goodson (1995) a pesquisar a história do currículo, desenvolvi a minha dissertação, defendida na UFMT, em 2000, sobre a história do currículo no curso de formação de professores em Mato Grosso. Durante a pesquisa, ao ler atentamente as documentações, várias questões foram surgindo, instigando-me a conhecer mais sobre a organização, principalmente curricular, da Escola Modelo, por ser o local onde as normalistas tinham o primeiro contato com a sala de aula.

Inicialmente, pensei em me dedicar à escrita da implantação dos grupos escolares em Mato Grosso, inquirindo sobre a *cultura escolar* das escolas primárias graduadas. Iniciei, então, a pesquisa no Arquivo Público de Mato Grosso, onde encontrei as mensagens de presidentes de estado, relatórios da diretoria da instrução pública, relatórios dos diretores dos grupos escolares, entre outros.

Entretanto, no percurso, direcionei o meu olhar para a infância e o seu processo de escolarização. Através do projeto desenvolvido pelo GRUTHIMEL, que toma a infância como objeto de investigação histórica, fui, em missão de estudo, por seis meses, para Portugal, a fim de investigar as representações de infância presentes na sociedade portuguesa, a implantação das escolas graduadas naquele país e, a sua similitude, ou não, com o processo de implantação desse modelo escolar no Brasil.

A escola graduada em Portugal, denominada Escola Central, até o momento desta pesquisa, era uma incógnita. Nenhum trabalho acadêmico português havia sido publicado sobre o tema e poucas pessoas se lembravam da sua existência. Havia apenas dois indícios, dos quais tive conhecimento através da professora Margarida Felgueiras, que comprovavam a sua existência: a bandeira da Escola nº 1, onde se encontrava bordada “Escola Central” e a citação no conceituado livro de Rómulo de Carvalho (2001) o qual se refere à escola central quando trata acerca da legislação educacional de 1901.

Mediante a pista fornecida por Carvalho (2001), através de sua citação e da bibliografia utilizada, comecei a pesquisa na Biblioteca Pública Municipal do Porto recorrendo aos livros citados, publicados no século XX, que tratavam do ensino em Portugal, não encontrando neles nenhuma referência às escolas centrais. Recorri também à leitura de uma gama de periódicos educacionais. No entanto, foi somente na *Revista Pedagógica* e no periódico *A Instrução* que encontrei artigos sobre as escolas centrais, sendo a grande maioria de autoria do professor da Escola Central de Santos (Lisboa), Ulysses Machado.

Tais documentos, embora citassem a importância das escolas centrais, me levaram a perceber que a sua criação, mesmo estando limitada aos grandes centros urbanos, esbarrou em grandes entraves financeiros e administrativos. Os questionamentos foram então se alargando, mas o que mais me preocupava é que eu não conseguia delimitar o período de sua existência e nem, tampouco, estabelecer relações com os grupos escolares que funcionaram no Brasil.

Recorri à preciosa ajuda dos professores Rogério Fernandes, da Universidade de Lisboa, António Gomes Ferreira, da Universidade de Coimbra e, do Padre Torres, prior da Catedral de Póvoa de Varzim. Suas contribuições me ajudaram a conhecer a história das Escolas Centrais portuguesas. Através dos arquivos das Escolas Centrais das freguesias do Bomfim, de Paranhos e de Cedofeita, contando com a interferência da professora Margarida Felgueiras, pude ter acesso à “caixa preta” das escolas, estabelecendo, sempre que possível, comparações entre o discurso legal e o cotidiano escolar.

Retornei, então, à pesquisa aos periódicos do século XIX, a partir de 1869, data de implantação das escolas centrais, no entanto, não encontrei nenhum artigo que fizesse menção às mesmas. A referida pesquisa foi realizada no acervo da Biblioteca Pública Municipal do Porto, das Bibliotecas da Universidade do Porto das Faculdades de Letras e Ciências da Educação e das Escolas Públicas do Bomfim, de Cedofeita e de Paranhos.

Paralelamente à pesquisa a que me propus desenvolver, fui em busca de bibliografias que auxiliassem a fundamentação teórica da minha tese. Encontrei vários livros nas livrarias do Porto e de Lisboa, na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e da

Faculdade de Letras da Universidade do Porto, entre outros indicados e cedidos por Margarida. Apesar das dificuldades enfrentadas, localizei uma significativa documentação que me permite discorrer sobre a origem e características das escolas centrais em Portugal, as expectativas em relação a este modelo escolar e sua importância para a escolarização da infância portuguesa, cujo tema está presente nesta tese e, em artigo escrito conjuntamente com Margarida Felgueiras intitulado “A implantação das escolas centrais em Portugal” (2006).

De volta ao Brasil, dediquei-me a ir em busca de novas documentações que me auxiliassem a perceber a infância mato-grossense, sua cultura, cotidiano, brincadeiras, e, a descobrir quem era a criança- aluno que freqüentava os grupos escolares do estado.

No arquivo da Escola Estadual Presidente Médici tive acesso a documentações específicas da Escola Modelo que me levaram ao entendimento do processo educativo dessa instituição e do comportamento de seus alunos, consultando relatórios dos diretores e livro de registro de penas disciplinares. Na Casa Barão de Melgaço, especificamente no Acervo de Dunga Rodrigues, pude pesquisar livros de atores da época que auxiliaram a compreender o contexto sócio-político e o cotidiano da criança cuiabana. Procurando perceber a reação da sociedade ao modelo escolar imposto, recorri aos jornais em circulação no período, consultados nos arquivos no Núcleo de Documentação e História Regional da Universidade Federal de Mato Grosso. Tive acesso também ao acervo da D. Helena Müller, filha de Julio Muller e da professora Maria Muller, que, por meio das imagens cedidas, auxiliaram a elaboração desta tese.

Embasada nesse conjunto documental e na plêiade de estudiosos, esta tese tem como objetivo perceber como os grupos escolares foram organizados para formar o futuro cidadão “desejável” para atuar na sociedade, inquirindo a *cultura escolar* (JULIA, 2001) que nela surgiu e as *representações concorrentes* (CHARTIER, 1990) de infância presentes na sociedade mato-grossense. Busco responder às seguintes questões: Quais as representações concorrentes da infância e escolarização existiam em Mato Grosso em 1910 a 1927? Que representações de infância e de escolarização fundamentavam a organização da escola graduada? Como o currículo desse modelo escolar foi organizado para formação da nova infância idealizada pelos governantes e reformadores paulistas? O período delimitado neste estudo vai de 1910 a 1927, compreende a implantação dos grupos escolares até a nova reorganização da instrução pública, quando houve alterações na organização do ensino primário no estado.

O texto foi organizado em duas partes, sendo que a primeira contém cinco capítulos e, a segunda, quatro. No primeiro capítulo da 1ª parte, através das produções dos pesquisadores

brasileiros dirigi-me aos debates e ações referentes à infância nas décadas de 10 e 20 do século XX. No segundo, trato sobre a escolarização da criança, detendo-me nas diversas apropriações da escola graduada em circulação em diferentes países europeus, nos Estados Unidos e no Brasil.

Procuro, no terceiro capítulo, traçar o perfil da população infantil mato-grossense, seus hábitos e processo de escolarização. Ao discorrer sobre a população infantil, trabalho com dados censitários, no intuito de definir a infância residente no estado, em relação à idade, sexo e etnia. Em seguida, traço fragmentos da cultura infantil, recorrendo à literatura regional, a fim de conhecer o ambiente em que se inseria e o seu cotidiano, procurando compreender as diferenças existentes entre os hábitos dessas crianças e daquelas das grandes capitais, observadas no primeiro capítulo.

Retomo a construção do processo educacional no estado, no quarto capítulo, buscando compreender os movimentos existentes na sociedade paralelamente às reformas educativas. Sem este entendimento, a leitura e análise dos relatórios dos diretores da Instrução Pública e dos grupos escolares, que subsidiaram as análises nos capítulos subseqüentes, ficariam comprometidas. Analiso, também, as *representações sociais* de infância em luta na sociedade mato-grossense da época, compreendendo que tais *representações* supõem um campo de *concorrências* e de competições, conforme afirma Chartier (1991).

Em seguida, no quinto capítulo, abordo como os diferentes segmentos da sociedade vão organizar o ensino primário para a consolidação das suas respectivas *representações* de infância e de sua escolarização.

Na 2ª parte, nos capítulos seis, sete e oito, analiso alguns aspectos da *cultura escolar* dos Grupos, trazendo a concepção de Souza (2002) quando revela a proximidade entre o conceito de *cultura escolar* com o de *currículo* entendendo que as pesquisas sobre a cultura escolar “não podem ser indiferentes ao currículo e as suas determinações e implicações diretamente envolvidas na conformação de práticas levando-se em consideração o fato dele se constituir em um dispositivo, um artefato pedagógico capaz de colocar uma ordem comum na educação escolarizada” (SOUZA, 2002).

Para Goodson (1995, p.118), a história curricular é importante porque nos permite penetrar nos processos internos ou na “caixa preta” da escola, procurando “explicar como as matérias escolares, métodos e cursos de estudo constituíram um mecanismo para designar e diferenciar estudantes”. Compreendendo que, como afirma Fourquin (1993, p. 90), “os saberes veiculados na escola influenciam, com efeito, a construção da identidade entre os alunos”. O intuito é trazer à discussão como o currículo dos grupos escolares –

compreendendo os saberes, métodos de ensino, a organização do tempo e do espaço escolar, e a concepção de avaliação – foi organizado para a constituição da nova criança pretendida e de seu papel na sociedade republicana.

No nono e último capítulo, escrevo sobre a criança-aluno que estuda no Grupo Escolar: suas características; o acesso à escola; permanência e problemas com o insucesso escolar.

O conjunto documental coligido nesses arquivos, associado à minha compreensão e análise, possibilitou esta tese a comprovar que havia em Mato Grosso, no período de 1910 a 1927, *representações concorrentes* de infância e de sua escolarização materializadas através da organização de escolas públicas e privadas voltadas para o atendimento da criança em idade escolar. Privilegiando a análise dos grupos escolares, foi possível perceber que o seu currículo foi organizado como resultado de um processo dos interesses dos governantes e intelectuais, voltado para a produção de uma infância idealizada.



PARTE I

**A INFÂNCIA BRASILEIRA:
REPRESENTAÇÕES, CULTURA E ESCOLARIZAÇÃO**

Escola Primária do sexo masculino In: Acervo particular de D. Helena Muller

CAPÍTULO 1

AS REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA BRASILEIRA



Crianças da sociedade cuiabana In: ALBÚM, 1914.

Infantes, crianças, alunos, expostos, órfãos, desvalidos, petizes, peraltas, vadios, capoeiras, menores, entre tantos outros, fazem parte da diversidade de nomes atribuídos à infância brasileira no final do século XIX e início do XX, que estão relacionados à sua classe social, à faixa etária, ao grupo cultural, à raça, ao gênero e às diferentes situações em que se encontra, como a de abandono e de exclusão na família, na escola e na rua. Tais designações carregam em si as múltiplas representações de infância presentes nos discursos e práticas dos diferentes segmentos da sociedade brasileira.

1.1 A Infância pobre e moralmente abandonada

1.1.1.O universo da criança pobre nos grandes centros urbanos

A década de 1870 tem sido considerada por autores como Jorge Nagle (2001) e Boris Fausto (2000), dentre outros, o momento inicial da industrialização no Brasil. Para eles, a concentração de renda decorrente da expansão do setor cafeeiro e a introdução do braço migrante na região centro-sul favoreceram a consolidação desse processo já nos anos 1910.

Nesse contexto, a industrialização determinou mudanças substanciais na organização do trabalho no Brasil, contribuindo para a consolidação da burguesia industrial como classe hegemônica contrapondo-se a uma nova classe trabalhadora fortalecida pelo processo de migração e imigração.

Com o crescimento demográfico dos grandes centros urbanos - causado pelo término do sistema escravista, que conduziu um expressivo número de brasileiros aos grandes centros urbanos, e pela entrada maciça da mão-de-obra imigrante - aumentou a pobreza, multiplicando-se as habitações precárias, as favelas e os cortiços, favorecendo a exploração da mão-de-obra da mulher e da criança, remuneradas com salários aviltantes (MARCILIO, 1998). Nesse encadeamento de acontecimentos, o trabalho infantil se apresentava como um recurso das famílias pobres, já que precisavam unir os poucos salários de todos os integrantes para garantir a sobrevivência.

A relação da criança pobre com o trabalho vinha ao encontro dos interesses do liberalismo econômico. A população, até então não trabalhadora, era transformada em mão-de-obra, possibilitando a redução de salários, constituindo o lado cruel do desenvolvimento. Até mesmo as crianças que se encontravam em asilos eram recrutadas para o trabalho a partir

dos cinco anos de idade, sob a alegação de propiciar-lhes uma ocupação considerada mais útil, capaz de combater a vagabundagem e a criminalidade (RIZZINI, 2002).

Essas crianças, menores de 14 anos, em 1901, representavam 8% dos trabalhadores industriais. Em 1920, no Brasil, o índice era de 19,3% da população industrial total, correspondendo a 29,4% da cidade de São Paulo e 20% dos operários industriais do Distrito Federal (PINHEIRO, 1978).

Moura (2002, p. 262-3) afirma que

Durante a República Velha, o trabalho infanto-juvenil foi o espelho fiel do baixo padrão de vida da família operária, pautado em salários insignificantes e em índices de custo de vida extremamente elevados.(...)

A presença de crianças e adolescentes no trabalho industrial tornou-se, talvez, o referencial mais importante de que a pobreza não deixara de rondar as famílias de muitos e muitos imigrantes, cuja precária sobrevivência dependia em parte do trabalho dos próprios filhos.

As fábricas, que abrigavam inúmeras crianças trabalhadoras, espelhavam na sua fachada o progresso tão exaltado pelos governantes, mas, no seu interior, deixavam transparecer a falta de estrutura através de espaços improvisados para as máquinas e para os trabalhadores e da falta de iluminação e ventilação.

Nesse ambiente, as crianças e adolescentes partilhavam do mundo adulto e, muitas vezes, tinham o curso de suas vidas interrompido devido aos constantes acidentes de trabalho ou eram feridas pelos maus-tratos dos patrões e dos representantes dos cargos de chefia. Esses maus-tratos tinham como finalidade colocá-las na “linha”, pois “a desobediência, a malcriação, as brincadeiras pontuavam o cotidiano do trabalho no período, iluminando com uma forma peculiar de resistência, a história desses pequenos trabalhadores” (MOURA, 2002, p.270).

Além das fábricas e oficinas, as crianças se ocupavam do trabalho na construção civil ou nas atividades informais, vendendo bilhetes de loteria, engraxando sapatos, etc., ou até mesmo das “práticas que, resultado do abandono, aludiam à mendicância, à delinquência, e à criminalidade. Esmolando, roubando, agredindo-se mutuamente e aos passantes, foram muitos os menores que fizeram das ruas paulistanas o cenário de sua história” (MOURA, 2002, p.274-5).

Essas crianças eram consideradas pelos juristas, policiais e médicos higienistas como um “perigo” à sociedade, transformando-se em foco de ações e discursos pautados no trabalho enquanto instrumento regenerador capaz de resgatá-las da má influência das ruas.

1.1.2.As instituições de disciplinarização e a formação para o trabalho

O combate à criminalidade, juntamente com a formação do trabalhador e a incorporação do povo à República é apresentado como justificativa para a maioria das reformas na área da educação e da assistência à criança abandonada (FARIA FILHO, 2001).

As iniciativas nesse sentido atendem à determinação do Código Penal de 1890 e demonstram a preocupação dos juristas e legisladores com a questão do menor abandonado e com a criminalidade infantil, relacionados à questão do trabalho.

O Código Penal não considerava criminosos os “menores de nove anos completos” e os “maiores de nove anos e menores de 14 anos, que obrarem sem discernimento”, porém, se houvessem agido conscientemente, estes últimos deveriam ser “recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriais, pelo tempo que ao Juiz parecer, não devendo lá permanecer depois dos 17 anos”. O objetivo não era confinar as crianças e adolescentes, mas recuperá-las através da “disciplina de uma instituição de caráter industrial, deixando transparecer a pedagogia do trabalho coato como principal recurso para a regeneração daqueles que não se enquadravam no regime produtivo vigente” (SANTOS, 2002, p.216).

Na década de 20 esta questão ganha maior destaque no universo jurídico. Em 1921, a Lei 4.242 modifica o Código Civil, determinando “que se considere *abandonado* o menor sem habitação certa ou meios de subsistência, órfão ou com responsável julgado incapaz de sua guarda. Tentando por esta via pressionar as famílias pobres a exercer controle sobre seus filhos” (ALVIN; VALLADARES, 1988, p.6).

A partir de então a palavra “menor” passa ao vocabulário corrente, tornando-se na categoria classificatória da infância pobre. O código distingue dois tipos de menores, os abandonados e os delinquentes, como que reconhecendo duas variantes possíveis no universo da pobreza. (ALVIN; VALLADARES, 1988, p.6).

Além dessa iniciativa, os juristas conseguem pressionar o Estado a criar o Juízo de Menores no Distrito Federal em 1923, dirigido pelo Dr. Mello Mattos, que tinha por objetivo proteger a mão-de-obra infantil e combater o mal-estar social provocado pela mendicância e criminalidade. Para isso, toma para si a iniciativa de criar o Abrigo dos Menores, a Casa Maternal Mello Mattos, a Escola da Reforma João Luiz Alves, o Recolhimento Infantil Arthur Bernardes e a Casa da Mãezinha (ALVIN; VALLADARES, 1988).

A criação do juízo de Menores foi sucedida da aprovação do primeiro Código de

Menores, em 1927, sendo considerado, por alguns autores, como marco na história da assistência à infância, organizado exclusivamente para o controle da infância e da adolescência abandonadas e delinquentes, cujo lema era: “vigiar e punir” (MARCILIO, 1998).

Tais iniciativas jurídicas foram recebidas com descontentamento pela imprensa do Distrito Federal, alegando que o poder judiciário “arrebanhava aqueles que passavam ao seu alcance sem estabelecer as devidas distinções entre *os bons e os maus elementos*, não cogitando saber se eram *vadios ou laboriosos, honestos ou viciados*” (CÂMARA, 2004). Em contraposição, Mello Mattos concebe tais empreendimentos como uma *campanha santa*, necessária por

usar de medidas preventivas que a lei o obrigava com relação aos menores de catorze anos do sexo masculino e de dezoito para o sexo feminino que se empregavam em ocupações na via pública, sujeitadas a todos os tipos de riscos e atrativos que a rua representava com seus exemplos e moralidades (CÂMARA, 2004).

Tais discussões a respeito da atuação jurídica sobre a infância, deixam evidentes as *lutas de representações* presentes na sociedade em relação ao desenho da infância pobre.

Paralelamente às ações jurídicas, outros projetos foram gestados voltados para a *recuperação* de jovens infratores ou proteção à infância e à adolescência desamparada. Diversas instituições foram criadas ou transformadas em institutos, escolas profissionais e patronatos agrícolas, “numa dimensão do que Foucault chamou de *grande confinamento*, ou seja, o surgimento de prisões, escolas e hospícios para fins de *correção e coerção moral*” (KENNEDY, 1999, p.138).

O estado de São Paulo, desde o século XIX, contava com o Lyceo do Sagrado Coração de Jesus, o Abrigo Santa Maria, o Instituto D. Ana Rosa e o Instituto D. Escholastica Rosa, instituições privadas de recolhimento de menores voltadas para o ensino profissional, mas que apresentavam resistência em aceitar menores que houvessem sido incriminados judicialmente. Em 1902, foi criado pelo governo o Instituto Disciplinar, constituindo um local onde os *menores* tinham acesso à instrução literária, profissional, industrial e, principalmente, agrícola (SANTOS, 2002).

Após breve período de adaptação, o jovem era imediatamente integrado às frentes de trabalho, que naquele momento inicial era essencialmente agrícola. A regeneração pelo combate ao ócio e a pedagogia do trabalho eram moedas correntes no cotidiano do instituto. Tentava-se de todo custo inculcar naquelas mentes, hábitos de produção e convívio aceitáveis pela

sociedade que os rejeitava. Por meio de contínuas seções de exercícios físicos, tentava-se doutrinar os jovens para uma vida mais regrada e condizente com os anseios de uma cidade pautada pela lógica da produção (SANTOS, 2002, p.225).

No Liceu de Artes e Ofícios, anteriormente conhecido como Escola Propagadora do Ensino, além dos conhecimentos de francês, português, matemática, geografia e história, os alunos tinham o ensino da música, da escultura e do canto. Em 1918, foi fundado pelo governo federal, o primeiro Patronato Agrícola do País, onde seriam administradas as noções práticas de agricultura, zootecnia e veterinária, juntamente com a instrução primária e cívica (MARCILIO, 1998, p. 216-219).

Seguindo princípios higiênicos e disciplinares, médicos e juristas criaram um verdadeiro projeto de prisão-modelo para os menores carentes ou infratores, de acordo com os valores e as normas científicas propostas pelo filantropismo, segundo os quais os meios fundamentais de recuperação eram a educação, o trabalho e a disciplina (MARCILIO, 1998, p.218).

Em 1901, foi fundada a Colônia Penal Agrícola, na Fazenda Santa Mônica, no estado do Rio de Janeiro, a cargo da Sociedade Nacional de Agricultura. Para lá foram transferidos os menores da Escola Premonitória 15 de Novembro, criada no final do século XIX (MARCÍLIO, 1998). No ano seguinte, foi criada a Colônia Correccional de Dois Rios que tinha como função “a reabilitação pelo trabalho e educação dos meninos, do sexo masculino, vagabundos ou vadios, capoeiras, ébrios habituais, jogadores, ladrões, os quais praticarem lenocínio e dos menores viciosos que forem encontrados e, como tais, julgados pelo Distrito Federal” (MARCILIO, 1998, p.213). Esta instituição, conforme Vianna (2002), obedecia ao perfil de uma instituição de detenção e internação de criminosos e encontrava na linguagem do trabalho cotidiano um aliado importante.

Em Belo Horizonte, em 1909, surgia o Instituto João Pinheiro, uma iniciativa exemplar que aliava a assistência social à infância desvalida ao ensino agrícola, com o intuito de formar futuros trabalhadores. Para os seus fundadores, o Estado deveria intervir na solução dos problemas das crianças abandonadas, primeiramente para resolver um dos grandes problemas da República: a ausência de um cidadão republicano “bem” formado; o que levaria a evitar um mal maior: a criminalidade, a transformação dessas crianças em marginais e, por fim, sanaria um problema sério enfrentado pela economia mineira no momento: a falta de mão-de-obra para a lavoura (FARIA FILHO, 2001; VEIGA & FARIA FILHO, 1999).

No Pará, o Instituto Lauro Sodré foi convertido em Colônia Orfanológica, Artística,

Industrial e Agrícola Providência em 1899, com o objetivo de retirar o menor infrator das ruas com o fim de instruí-lo e capacitá-lo para o mundo do trabalho (MARCILIO, 1998).

Em Mato Grosso, o presidente de Estado lastimava, em discurso proferido em 1899, a falta de um estabelecimento destinado a receber os menores órfãos desvalidos. Havia, no entanto, já funcionando em Cuiabá, o Liceu Salesiano de Artes e Ofícios de São Gonçalo. “O projeto educacional desenvolvido em terras mato-grossenses estava alicerçado no projeto Salesiano de educação estabelecido e definido pelo seu fundador como sistema preventivo” (FRANCISCO, 1998, p.10). Através dele eram oferecidos o ensino primário e secundário de cunho humanístico-científico e, para as crianças pobres, o curso profissionalizante, através de oficinas de carpintaria, serralheria, alfaiataria, curtume, marcenaria, encadernação e tipografia.

A atuação jurídico-policial de proteger a mão-de-obra infantil através da criação de instituições de abrigo às crianças pobres e filhos de operários; e de combater o mal-estar social decorrente da mendicância e criminalidade, isolando as crianças em instituições especializadas, muito se aproximava das propostas dos médicos e higienistas.

1.1.3. A contribuição médico-higienista com os cuidados da infância

Preocupados com questões referentes à infância pobre, os médicos, num esforço conjunto com os políticos, policiais e juristas, ficaram atentos a questões referentes ao trabalho infantil, promoveram ações que garantissem a saúde física e moral do infante e, criaram políticas assistencialistas.

Em relação à exploração da mão-de-obra infantil, motivo de grandes debates sociais, a debilidade da criança trabalhadora foi alvo de grande preocupação dos higienistas, principalmente com as doenças e mutilações que as afligiam por ficarem encerradas por 12 horas por dia em locais insalubres, o interior das fábricas, sob rígida disciplina.

Essas crianças, geralmente com uma alimentação inadequada devido à pobreza, e trabalhando em locais onde a luz e o ar pouco penetravam, eram facilmente vítimas da tuberculose. Em 1914, o médico Moncorvo Filho ao examinar 88 menores aprendizes de duas oficinas do Rio de Janeiro, verificou que 70% deles estavam com a doença (RIZZINI, 2002;

MOURA, 2002).

A exploração do trabalho infantil e suas conseqüências atingiram tamanho vulto que a imprensa paulista e os trabalhadores, por diferentes motivos, se posicionaram veementemente contra a presença dos menores no mercado de trabalho.

Em maio de 1898, o jornal *Fanfulla* informava que entre as reivindicações dos trabalhadores, estavam incluídas as proibições do trabalho para os menores de 14 anos, do trabalho noturno independente da idade, devendo a infância ser protegida até os 16 anos. Em 1901, o jornal *O Estado de São Paulo* se manifestou por ocasião de um grande acidente ocorrido em uma indústria têxtil, onde uma menina de 10 anos sofreu queimaduras por todo corpo. Em 1915, *O Combate* relatou um acidente de trabalho em uma oficina de móveis onde um menino de 14 anos foi apanhado por uma polia de transmissão, sofrendo fraturas no braço direito (MOURA, 2002).

As críticas direcionavam-se ao empresariado, ao Serviço Sanitário, responsável pela fiscalização e também aos pais, acusados de serem gananciosos explorando os filhos, muito embora, muitas vezes, essa situação fosse decorrente da necessidade econômica (MOURA, 2002).

Somadas às questões mencionadas, outra grande preocupação dos médicos higienistas relacionava-se ao alto índice de mortalidade infantil proveniente do aborto e do infanticídio que aconteciam com constância e em número cada vez mais elevado nas cidades brasileiras. Tal preocupação, presente na sociedade brasileira desde o século XVIII, impulsionou a criação da roda de expostos, garantindo o anonimato das mães. No entanto, para que essa instituição obtivesse o sucesso esperado, se tornava muito importante a escolha do local a ser instalada, pois se as mães de alguma maneira se sentissem visíveis, continuariam a abandonar os bebês em lugares ermos, ocasionando a sua morte, ou nas casas de famílias.

Esta situação aconteceu em Mato Grosso, que teve a roda criada em 1833 junto à Santa Casa da Misericórdia, mas em que, durante seus vinte e quatro anos de funcionamento, teve somente três crianças depositadas (NOVAIS, 1997). O presidente da província alegou que

A facilidade dos meios de subsistência e o gênio independente que caracteriza a população pobre desta Capital são talvez os motivos do completo abandono em que está esta instituição apesar dos dezessete anos de sua existência mas julga a Comissão, que se a Roda fosse transferida para o lado oposto, isto é, para a Roda dos Prazeres, onde poderão as mães a seu salvo entregar os inocentes filhos sem serem conhecidas e importunadas pela

guarda do Hospital Militar, cuja proximidade parece vedar a aproximação da roda, poder-se-ia tirar o fruto desta tão pia obra (RELATÓRIO, 1850).

No entanto, seria somente a localização um fator determinante para o desuso da roda dos expostos em Mato Grosso? Volpato (1993) e Florence (1977) nos levam a acreditar que não.

Volpato (1993), ao analisar o procedimento sexual das mulheres pobres, afirma que elas não se envergonhavam de ter filhos naturais e ilegítimos, independente do casamento. A esse respeito, Hercules Florence (1977, p.177), ao descrever os costumes dos habitantes de Cuiabá (1825-1829) afirmou que:

as mulheres de classe média e sobretudo inferior, são muito livres nas suas conversas, modos e costumes. Além do contínuo exemplo da licença geral e quase desculpada, recebem pernicioso influxo do contato dos escravos, negros e negros, cujas paixões violentas não vêem peias à sua expansão. A fidelidade conjugal é, muitas vezes, falseada. Apesar de temerem os maridos e considerá-los como amos e senhores, sabem perfeitamente enganá-los. (...) As moças filhas de pais pobres nem sequer pensam em casamento. Não lhes passa na cabeça a possibilidade de arranjar um marido sem o engodo do dote e, como ignoram os meios de uma mulher poder viver de trabalho honesto e perseverante, são facilmente arrastadas à vida licenciosa (...).

Diante de tais afirmações, é possível afirmar que as próprias famílias criassem as crianças órfãs e bastardas.

Em outros estados, como Salvador, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, muitas crianças foram depositadas na Roda, mas, devido à falta de estrutura das Casas dos Expostos, com poucas acomodações, surtos epidêmicos facilitados pelo contato direto entre as crianças, aleitamento coletivo e falta de asseio; somadas à própria idade e aos maus-tratos até chegarem à Roda, devido ao fato de virem de longe e ficarem expostas ao frio ou ao calor do dia e, por vezes ficar demoradas horas nas escadarias da igreja; ao invés de cuidado, encontraram a morte. Mesmo as que sobreviviam não tinham, em sua grande maioria, os cuidados necessários (GONDRA, 2002, p.112).

Os médicos, que antes se posicionavam a favor desse mecanismo, alegando ser uma “escapatória” para a mulher que errou, salvando a dignidade das famílias e a preservação dos costumes; desencadearam a campanha, juntamente com os juristas, contra essa instituição, culminando na sua extinção, no âmbito legal, em todo território nacional através do Código de Menores de 1927, artigo 15º, porém permanecendo em atividade até parte da década de 1950.

Para os higienistas, não bastava somente acabar com a Roda, era necessário também

instruir as mães para que não abandonassem os filhos após o parto. Nesse período, as políticas sociais de assistência que estavam sob os cuidados dos religiosos, voltados para a assistência caritativa, sofreram a influência das ciências que direcionaram o projeto de proteção e educação das crianças incorporando-a ao projeto de civilização da sociedade que se expande ao longo do século XX (VEIGA, 2003). Os médicos começaram a participar ativamente de congressos internacionais e de exposições objetivando a troca de idéias para implementação de ações sociais.

Participante de tais movimentos, o médico Arthur Moncorvo Filho foi grande defensor de iniciativas para assistir e proteger a infância pobre, implementando diversas ações nesse sentido. Em 1899, criou o Instituto de Proteção à Infância no Rio de Janeiro (IPAI-RJ), entidade que se espalhou pelo país contando, em 1929, com 29 filiais, tendo como objetivos:

Inspecionar e regulamentar a lactação, inspecionar as condições de vida das crianças pobres (alimentação, roupas, habitação, educação, instrução, etc.); dispensar proteção às crianças abandonadas; auxiliar inspeção médica nas escolas e indústrias, zelar pela vacinação, difundir meios de combate à tuberculose e outras doenças comuns às crianças; criar jardins de infância e creches; manter o “dispensário Moncorvo”, para tratamento das crianças pobres; criar um hospital para crianças pobres; auxiliar os poderes públicos na proteção das crianças necessitadas; criar sucursais nos bairros do Rio de Janeiro; concorrer para que fossem criadas, nos hospícios e casas de saúde, escolas para imbecis, idiotas etc.; criar filiais nos outros estados; propagar a necessidade de leis protetoras da infância e também de regulamentação da indústria das amas de leite; finalmente, “aceitar, favorecer, auxiliar e propagar qualquer idéia em proveito da caridade, maximé em prol da infância” (KUHLMANN Jr. ,1991, p.21)

Kuhlmann Jr. (1991) afirma que o IPAI-RJ dividia seus serviços em puericultura intra-uterina e extra-uterina que incluía o programa Gota de Leite, creche, consulta de lactantes, higiene da primeira idade, exame e atestação das amas de leite, exame das mães, que pedem leite esterilizado para seus filhos, e vacinação.

O IPAI constitui-se um espaço por intermédio do qual o médico carioca agregava aliados, testava suas hipóteses, aprofundava suas reflexões, articulava ações e irradiava um padrão de assistência à infância, o qual, como ele mesmo assinalara, tinha por objetivo inaugurar uma nova era no que se referia a esta questão, já que, o que existia anteriormente à 1899 eram, segundo ele, instituições mantidas em moldes arcaicos, funcionando como “matadouros de inocentes” (PEREIRA *apud* GONDRA, 2002, p.308).

Em 1919, esse mesmo médico fundou o Departamento da Criança no Brasil, que pretendia “centralizar informações e também estudos e pesquisas sobre a criança, cuidando da

ampla divulgação de seus preceitos” (KUHLMANN Jr. ,1991, p.22).

Em paridade ao argumento econômico de melhorar a sociedade e ao jurídico em prol da defesa da sociedade, a medicina acopla a razão eugênica de aperfeiçoar a espécie. O brasileiro robusto era o ideal a ser alcançado (GONDRA, 2000, p.9).

Nesse sentido, o IPAI-RJ, entre as muitas atribuições, promoveu concursos de robustez para bebês, atribuindo prêmios em dinheiro às mães que amamentavam seus filhos (KUHLMANN JR., 1991). Em Belo Horizonte foram promovidos concursos de robustez e beleza infantil, a partir de 1935, voltados para a comemoração da criança sadia e para a disseminação do ideal de aprimoramento da raça. Entretanto, esses eventos já aconteciam no País desde o início do século XX, onde o corpo infantil era identificado como exemplar, modelo de aprimoramento racial, que devia ser exibido e premiado (VEIGA , GOUVÊA, 2000).

Conforme Veiga e Faria Filho (1999, p.35):

Os médicos, em geral, estabeleceram uma relação estreita entre classes pobres e doenças, e no medo do contágio ploriferaram-se as internações dos médicos sanitaristas. Era necessário erradicar as doenças oriundas das péssimas condições de moradia, da precária alimentação, dos “maus hábitos morais e sexuais” das classes pobres, para que outras classes não fossem contaminadas.

*

*

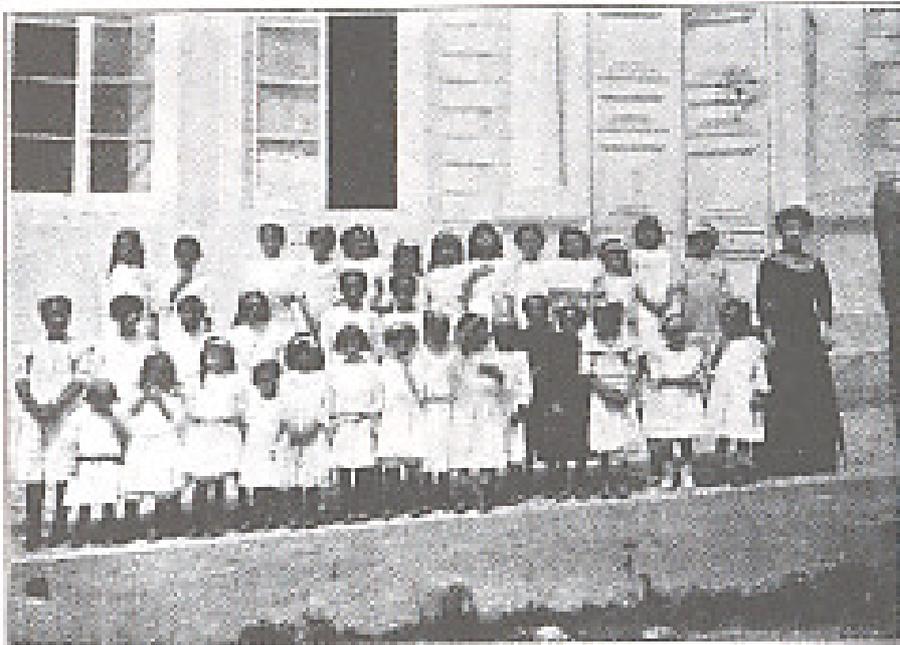
*

Conforme pudemos observar, os médicos, higienistas, juristas e policiais expressaram, através de seus discursos e práticas, algumas dimensões do processo de transformação ao qual a sociedade brasileira foi sendo submetida rumo à modernização de suas estruturas e comportamentos.

Em relação à infância, tais segmentos da sociedade implementaram ações no sentido de preparar a criança para exercer a cidadania e atuar no mundo do trabalho. No próximo capítulo, veremos a atuação dos governantes e da sociedade civil na educação das crianças brasileiras, através da implantação de instituições pré-escolares e de ensino primário.

CAPÍTULO 2

A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA: EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO PRIMÁRIO



Escola Primária do Sexo Feminino. In: ALBUM, 1914.

No século XIX, principalmente no período imperial, os discursos dos governantes e da elite brasileira voltavam-se para a necessidade da escolarização das crianças pobres e livres, concebidas como *camadas inferiores da sociedade*, sendo que, para essas, a escolarização não deveria ultrapassar os rudimentos do saber *ler, escrever e contar*. Não havia, para elas, pretensões de estabelecer relações dessa escola com o ensino secundário e o superior (FARIA FILHO, 2000). Nesse sentido, a grande preocupação voltava-se para a criança pobre a fim de formá-la afinada com os novos símbolos da modernidade: a sociedade do trabalho, sendo a sua educação representada como um investimento, no sentido de gerar/produzir sujeitos que pudessem ser integrados produtivamente ao universo econômico (GONDRA, 2000).

Segundo Faria Filho (2000, p. 135), “questões como a necessidade e pertinência ou não da instrução dos negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidas” em busca do ordenamento legal da educação escolar. Nesse sentido, em 1879, a Reforma do Ensino Primário e Secundário, proposta por Leôncio Carvalho, instituiu a obrigatoriedade escolar dos 7 aos 14 anos e eliminava a proibição de escravos frequentarem as escolas públicas. Gonçalves (2000, p.327) afirma que, no entanto, “o fato de existirem iniciativas com vistas à inclusão dos escravos e dos negros livres em cursos de instrução primária e profissional não nos autoriza inferir que essa tenha sido uma experiência universal”, pois a criança escrava vivia uma realidade bem distinta das demais.

Sobre o assunto Fonseca (2002) afirma que, por desconhecer a sua condição social, a criança escrava, para conhecimento das obrigações inerentes à sua condição, deveria ser preparada para assumir a sua posição no mundo escravista. Entre os quatro e onze anos, as crianças aprendiam um ofício e a serem escravas. Dessa forma, uma criança de seis anos valia 60% a mais que a de quatro anos, chegando a valer o dobro ao completar os onze anos. Aos doze anos, o adestramento que as tornava adultas já estava se concluindo, sendo que, “nesta idade, os meninos e as meninas começavam a trazer a profissão por sobrenome: Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama” (GÓES; FLORENTINO, 2002, p.184).

As crianças imigrantes também foram motivos de preocupação no final do século XIX e início do XX, pois, na década de 1890, quando houve uma maior entrada de imigrantes no país pelo porto de Santos, o Brasil, conforme afirma Kreutz (2000), tinha um sistema educacional deficitário, com uma população de 80% de analfabetos. “Esse quadro levou alguns grupos a pressionarem o Estado em favor das escolas públicas. Outros, especialmente os que haviam se estabelecido em núcleos mais homogêneos, investiam em escolas étnicas” (KREUTZ, 2000, p.353).

Várias foram as iniciativas de educação da infância na passagem do século XIX para o XX. Destaco aqui dois movimentos educacionais que foram significativos no período: a educação infantil e a implantação da escola graduada; embora, como vimos, não tenham sido únicos.

2.1. Educação Infantil: Jardim-de-infância para a elite, Escola Maternal e Creches para as crianças pobres.

A infância e sua educação estão presentes nas Exposições Universais, que ocorreram em diferentes países desde 1851 até os primórdios do Século XX.

As Exposições Universais tiveram uma repercussão significativa em seu tempo (...) elas prestigiaram a educação como signo de modernidade, difundindo um conjunto de propostas nessa área, que abarcavam diferentes instituições- da creche ao ensino superior, passando pelo ensino profissional e pela educação especial -, métodos pedagógicos e materiais didáticos. A educação era identificada como um dos elementos do progresso cultuado, ao lado da eletricidade, das máquinas, das inovações tecnológicas, dos produtos industriais (FERNANDES; KUHLMANN Jr, 2004, p.26).

Nesse período, as modalidades educacionais se reconfiguram, compondo-se de creches e jardim-de-infância ao lado das escolas primárias, ensino profissional, educação especial, entre outros (KUHLMANN Jr, 2001b, p.12).

A expressão *jardim-de-infância* é a tradução do vocábulo alemão *Kindergarten*, de autoria de Froebel. Foi em 1840, que deu esse nome ao seu estabelecimento (ÈVRARD-FIQUEMONT, 1958).

Para Froebel a criança deve estar em contato estreito com a natureza, possui o seu jardimzinho e o cultiva, é comparada, ela própria, a uma planta, e seu professor a um jardineiro que dela cuida. Daí o seu primeiro nome “viveiros infantis”, que Froebel substituiu mais tarde por “jardins de infância” (ÈVRARD-FIQUEMONT, 1958, p.28).

Froebel desejava uma escola apropriada à criança, que, segundo a sua vontade, deveria estar em contato com a natureza. Pedia para ela a amplidão de uma atividade livre e espontânea, dirigida para um fim útil, onde o educador deveria explorar a curiosidade da criança, sua necessidade de tocar, agir e criar. Apregoava a liberdade do brinquedo como uma

atividade primordial e de significação profunda. Morreu em 1852, deixando discípulos entre membros de sua família e amigos.

Vinte e três anos após a sua morte, “170 cidades da Europa e América tinham, cada qual, um ou vários jardins-de-infância. Em 1880 já eram 524 as cidades dos Estados Unidos que os possuíam e em 1881 só na Suíça, 108 cidades tinham os seus” (ÈVRARD-FIQUEMONT, 1958, p.29). Suas idéias e experiências foram divulgadas em diferentes países europeus e nos Estados Unidos.

No Brasil, o Inspetor Geral da Instrução Pública, Souza Bandeira Filho, ao retornar de viagem à França, Suíça, Áustria e Alemanha em 1883, para obter informações sobre o jardim-de-infância e outras instituições de educação infantil, publicou um relatório. Nele

o autor afirmava que eram raros, nesses países, os *Kindergarten* abertos gratuitamente à freqüência pública. Em geral, eram mantidos por associações que exigiam uma contribuição mensal mais ou menos elevada, preferindo, na admissão, os filhos dos associados, pertencentes a família abastadas (KUHLMANN Jr, 2001, p.4).

Souza Bandeira percebeu que para atender as crianças pobres foram criadas instituições com fins assistencialistas.

A implementação de instituições de educação pré-escolar no Brasil também aconteceu de forma dual: os jardins-de-infância para as crianças da elite, e as creches e escolas maternas para a classe popular.

O primeiro jardim-de-infância do país era de origem privada. Foi criado em 1875, no estado do Rio de Janeiro, funcionando no Colégio Menezes Vieira. O “Jardim de Crianças”, idealizado por Menezes Vieira, médico educador, e sua esposa D. Carlota de Menezes Vieira, funcionava em um dos melhores bairros do Rio de Janeiro, com instalações apropriadas para atender a uma clientela de elite de 3 a 6 anos. Utilizava a metodologia propagada por Pestalozzi e as atividades sugeridas por Froebel e Mme. Pape-Carpentier (BASTOS, 2001).

A sua instalação provocou a reação de alguns membros da sociedade que compreendiam ser tais instituições apropriadas para o cuidado da infância pobre e não para educação dos filhos da elite. Conforme o Sr. Junqueira:

O jardim-de-infância não tem nada com a instrução, é uma instituição de caridade para meninos desvalidos, que serve para mãe ou pai, sendo minimamente pobres, quando vão ao trabalho, entreguem seus filhos àqueles asilos, como já se faz entre nós e até na Bahia, em algumas casas dirigidas pelas irmãs de caridade. Mas aqui era preciso dar esse nome pomposo

(DOCUMENTOS “PRIMEIRA EXPOSIÇÃO PEDAGÓGICA”, 1884, *apud* BASTOS, 2001, p. 63)

As ponderações feitas pelo Sr. Junqueira expressavam a sua inquietação em preservar os pequenos fora de perigo de ficarem entregues a si mesmos, enquanto suas mães trabalhavam. Nesse momento, a preocupação com a infância girava em torno do cuidado e assistência às crianças pobres, no sentido de tirá-las da rua, isolando-as dos meios que pudessem contaminá-las, visando, desta forma, prevenir a criminalidade (KUHLMANN Jr., 1991, p.25).

Entretanto, Menezes Vieira defendeu a criação dessa instituição para as crianças mais abastadas, alegando que “na alta sociedade, os espetáculos líricos, os passeios da Rua do Ouvidor, às estações de Petrópolis e Friburgo não permitem que as crianças recebam todo desvelo de que carecem. Se não vagam pelas ruas, vivem com os fâmulos e com os escravos, cuja influência desgraçadamente nenhum brasileiro pode ignorar” (BASTOS, 2001, p. 75). A educação para a elite estava voltada em oferecer a essas crianças, a atenção e a educação que não tinham nos lares.

No estado de São Paulo, a Escola Americana instalou, em 1877, um jardim-de-infância sob a orientação de norte-americanos e, em 1888, a professora Guilhermina Loureiro de Andrade fundou o *Kindergarten Modelo*, no Rio de Janeiro.

No setor público, os jardins-de-infância foram instalados somente na República, sendo um criado em 1896, em São Paulo, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, onde, juntamente com a escola primária, serviria de local de estágio para os futuros professores. Conforme Kuhlmann Jr. (2001a, p.122) o “jardim-de-infância fazia parte da proposta educacional do Partido Republicano Paulista – PRP, do projeto da Escola Normal (decr. N°27, 12/13/1890) e dos planos do seu diretor, Gabriel Prestes (filiado ao PRP desde 1890)”.

Para viabilizar institucional e didaticamente o seu funcionamento, Maria Ernestina Varella, Zalina Rolim e Rosina Soares traduziram e adaptaram algumas obras estrangeiras que serviriam de orientação. O curso foi distribuído em três períodos, de acordo com as orientações de Parker, funcionando de segunda a sábado, das 11h às 15h. As horas eram dedicadas a cantos, marchas, exercícios de linguagem e intervalo para o lanche. (MONARCHA, 2001, p.83-4)

Essa iniciativa também contou com alguns confrontos. O Sr. José Feliciano de Oliveira, ex-professor da Escola Normal, e João Kopke, fundador da Escola da Neutralidade em São Paulo e ex-professor do Colégio Rangel Pestana, se posicionaram contra a criação dos

jardins-de-infância, alegando ser a educação da infância de responsabilidade materna. O próprio Froebel recebeu as mesmas críticas, sendo acusado de querer tirar as crianças do meio familiar.

As críticas foram relatadas por Gabriel Prestes numa série de artigos publicados no jornal *O Estado de S. Paulo*.

O Jardim-de-infância só se instituiu depois de bem amadurecida a idéia de sua criação.

Nesta mesma capital, já o dr. Horácio Lane havia instituído o ensino froebeliano em um Jardim-de-infância que, por longo tempo se manteve na Escola Americana. E, se esse exemplo não foi seguido, é que, naquela época, pouquíssimos se preocupavam os poderes públicos com o problema do ensino.

Veio, porém, a república e desde logo se iniciou esse benemérito movimento reformador que tem por base a Escola Modelo Caetano de Campos.

Era então natural e oportuna a criação dos Jardins-de-Infância. (PRESTES, 1897 *apud* MONARCHA, 2001, p.86).

Em contraposição aos Jardins-de-infância, as creches e as escolas maternas eram destinadas às crianças pobres, voltadas para o seu cuidado e à sua formação moral e física, subordinadas aos órgãos de saúde pública ou de assistência.

A necessidade de tais instituições vinha sendo divulgada entre 1879 a 1888, por meio do Jornal *A Mãe de Família*. Sua grande ênfase estava em dar respaldo para as famílias pobres a fim de que estas assumissem a criação de seus filhos e não mais utilizassem a roda dos expostos, abandonando-os. Para isso, a creche era compreendida como uma instituição assistencial e educacional voltada para o atendimento de crianças até 2 anos de idade, sucedida da “sala de asilo da segunda infância”, que posteriormente passou a ser chamada de “escola maternal”, para as crianças dos 3 aos 6 anos (KUHLMANN Jr, 1991, p.25).

A concepção de assistência científica em conformidade às propostas das instituições de educação popular veiculadas nos Congressos e Exposições Universais, “já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social” (KUHLMANN Jr., 2000, p.8).

As creches foram criadas e organizadas, inicialmente, atendendo às concepções de infância médico-higienista e jurídico-policial, cujos discursos e ações estavam direcionados para a infância moralmente abandonada.

Através do IPAI-RJ, foi instituída a creche Sra. Alfredo Pinto, mantida pelas Damas da Assistência à Infância. “A creche tinha 20 leitos para atender as crianças, em sua grande

maioria filhos de empregadas domésticas, e não de operárias”. Em 1929, havia 22 filiais do IPAI no Brasil, sendo que 11 delas possuíam creche (KUHLMANN Jr, 1991, p.21-22).

A recomendação da criação de creches agregadas às indústrias era defendida com frequência nos congressos que abordavam assistência à infância, demonstrando a preocupação com o amparo aos filhos dos operários, de modo que estes não ficassem na rua, criados a esmo, aumentando os índices de vadiagem e marginalidade já existentes. Tal empreendimento resultou na instalação de creches nas indústrias no Rio de Janeiro e São Paulo, como a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), a primeira instituição para filhos de operários; a da vila operária Maria Zélia, que foi instalada em 1918 e a da indústria Votorantim, em 1925 (KUHLMANN Jr., 1991, p.23).

Sob a iniciativa do jurista Ataulpho de Paiva, que em 1908 organizou o Patronato dos Menores no Rio de Janeiro, foi criada a Creche Central, “denominada assim para ser matriz de outros institutos semelhantes a serem abertos nos bairros afastados do centro da cidade” visando abrigar as crianças cujas mães trabalhassem fora do lar.

As disparidades entre as modalidades de instituições pré-escolares deixam exposta a segregação social, explícita através da criação de sistemas específicos para atender a criança pobre e a da elite. Nesse sentido, Marcilio (1998, p.224) destaca que

é possível afirmar que as políticas destinadas à infância são concebidas de dupla forma: à criança da elite, alvo de atenções e das políticas da família e da educação, com o objetivo de prepará-la para dirigir a Sociedade, enquanto que a criança pobre deveria ser objeto de controle especial, de educação elementar profissionalizante, que a preparasse para o mundo do trabalho.

2.2. A circulação de um modelo de escolarização da infância: as escolas graduadas

No início do século XX havia, na sociedade brasileira, *representações sociais concorrentes* de infância e de sua escolarização consolidadas através de diferentes modelos educacionais: as escolas unidocentes e a escola graduada.

A escola graduada nasceu no final do século XIX, no bojo do discurso da modernidade. Constituiu-se assumindo uma nova concepção de escola primária (FARIA FILHO, 2000; VIDAL, 2005a), contrapondo-se à escola isolada, em que um só mestre, ensinava a um grupo de alunos cujas idades e conhecimentos cobriam todo o ensino primário. Pressupunha alunos classificados e agrupados o mais homogeneamente possível, em função da sua idade e conhecimentos.

A escola moderna seria a *escola-colégio*. A escola unitária, a *escola-aula*, era entendida como o vestígio do tempo da escola antiga de acordo com António Viñao Frago (1990). Faria Filho (1990, p.31-2) afirma ser “a representação dos grupos escolares, construída tendo como uma de suas bases a produção das escolas isoladas como símbolo de um passado que deveria ser ultrapassado, quando não esquecido”.

A substituição do método individual pelo simultâneo constituiu um eixo importante da escola graduada. Através do ensino simultâneo, o professor ensinava a mesma lição a todos os alunos com se fossem um só, sendo, para isso, necessário homogeneizar os grupos redistribuindo os alunos em graus e classes. Essa organização escolar sofreu influências do princípio da divisão do trabalho, presente na revolução industrial. R. Blanco, afirma que a escola graduada é uma organização das escolas fundamentada na lei econômica da divisão do trabalho. Segundo o autor, aplicando a teoria da divisão homogênea do trabalho, o resultado será semelhante ao de uma fábrica. Para exemplificar, utiliza a ilustração do escocês Adam Smith, um dos primeiros a investigar o processo da divisão do trabalho no setor industrial:

Catorze obreiros, tendo a seu cargo a totalidade do processo, fariam 20 alfinetes diários cada um; 280 no total. Mas se estes 14 operários em vez de trabalharem separadamente, se reunirem numa fábrica, sob a direção de uma pessoa inteligente, e dividirem o trabalho poderiam produzir diariamente mais de 100.000 alfinetes (BLANCO *apud* FRAGO, 1990, p.29).

Para Adam Smith, “dividir o trabalho” implicava numa nova estrutura da atividade produtiva substituindo o sistema familiar artesanal, pela reunião de trabalhadores em um só local e pela distribuição, entre eles, do trabalho em partes. Desta forma, o novo modelo

organizacional do trabalho, além de aumentar a produtividade, possibilitava um maior controle, pelo empregador, do tempo, impondo aos operários um ritmo mais intenso. Segundo esta teoria, “o que proporciona maior riqueza a um país não é o aumento do volume de moedas acumuladas, como pensavam os mercantilistas, mas a ampliação da produtividade mediante a divisão do trabalho” (ABRÃO, COSCODAI, 2002, p.363-4-6).

Aplicando este conceito à educação, V. Pinedo afirmou em Congresso em Barcelona, em 1909, que na escola graduada, como em qualquer indústria, há poupança ou aproveitamento de tempo, maior destreza do artífice e ocasião de descobrir novos meios de aperfeiçoar e abreviar o trabalho (PINEDO *apud* FRAGO, 1990, p.30). Tyack e Cuban (1999), ao escreverem sobre as escolas norte-americanas, afirmam que:

Muitos defensores da escola graduada – destacando-se, entre eles, os superintendentes municipais e estaduais e os líderes dos quadros administrativos escolares – estavam muito bem impressionados com a divisão do trabalho e a supervisão hierárquica freqüentemente utilizadas nas fábricas. Então, perguntaram-se: por que este sistema bem-ordenado não poderia ser adaptado à educação pública? Eles não questionaram a antiga assertiva de que uma sala de aula é um lugar independente onde um professor estabelece tarefas para um grupo de estudantes e avalia seus desempenhos. Ao contrário, eles buscaram uma maior eficiência concentrando o trabalho do professor em uma série, na qual os estudantes poderiam ser agrupados de acordo com a sua proficiência acadêmica e poderiam aprender um currículo uniforme. Assim, um professor poderia ensinar a todas as crianças na sala de aula os mesmos assuntos, da mesma maneira e no mesmo ritmo (TYACK, CUBAN, 1999, p. 7-8, tradução mimeo)

Sendo assim, o emprego do método simultâneo e a conseqüente organização dos alunos em classes sob a regência de um professor para cada grupo de alunos, favorecia não somente a distribuição do trabalho, como também a maior capacidade de supervisão e controle da ação dos professores e dos alunos. À organização das escolas graduadas, então, foram acrescentadas as técnicas de supervisão e eficiência das instituições, cercadas de racionalidade científica, o exame e classificação científica das crianças e a distribuição, previamente planejada, de tempos e tarefas, movimentos e ações (FRAGO, 1998).

É possível relacionar as estruturas e modalidades organizativas da escola com a inculcação de valores e normas de comportamentos, com a estatização do ensino, com a evolução de formas de organização do trabalho, com o desenvolvimento de uma administração escolar burocratizada, com a afirmação da escola como organismo social, com a definição das estruturas de poder no seu interior e com a evolução do currículo.

Dessa forma, as escolas graduadas foram organizadas no sentido de formar as crianças não só com os conhecimentos morais e científicos necessários, mas também com hábitos e valores pertinentes ao mundo do trabalho.

2.1.1.As variadas formas de apropriações de um modelo escolar

Esta organização de escola primária tornou-se um modelo que representava a excelência da educação, sendo *apropriado* (CHARTIER, 1990) rapidamente por vários países. Situou sua universalização no centro dos processos de transformação social e cultural que atingiram todo Ocidente nos séculos XIX e XX, tendo o ensino simultâneo como questão nuclear.

Nos Estados Unidos, a escola graduada foi introduzida na década de 1840 na *Quincy Grammar* (SOUZA, 1998). Tyack e Cuban (1999) afirmam que, por volta de 1860 a escola graduada era comum nas grandes cidades e, em 1870, já haviam se expandido por todos os lugares em que havia crianças suficientes para classificar em séries.

No início da década de 1870, segundo os autores, a escola graduada recebia críticas referentes à rigidez do seu currículo e ao sistema de exames promocionais que, compreendendo ser “normal” o estudante que progredia no ritmo regular exigido pela escola graduada, criou uma categoria de desvio organizacional: o aluno “retardatário”. Essa situação permaneceu no período inicial do século XX quando, “as pessoas começaram a reconhecer que a escola graduada pode ter sido eficiente para a maioria dos estudantes cuja cultura convergia com as exigências que ela demandava, mas que o sistema parecia estar ajustado para produzir o fracasso para os pobres e imigrantes” (TYACK, CUBAN, 1999, p.9, tradução mimeo).

Porém, mesmo apresentando problemas, a maioria dos reformadores entrou em sintonia com ela criando novos mecanismos que viessem a suavizar seus efeitos.”Com o passar dos anos, as pessoas passaram a considerar as séries distintas como um emblema do que seria uma ‘escola de verdade’” (TYACK, CUBAN, 1999, p.10, tradução mimeo).

Na França, Giolitto analisou a evolução da escola primária no período de 1815 a 1882. O autor relata como o problema da classificação dos alunos, devido à prática do ensino simultâneo, foi enfrentado pelos professores e reformadores do ensino e ressalta que o estabelecimento de uma divisão uniforme dos programas e dos alunos significou uma maior

consciência da especificidade da infância e possibilitou um rendimento maior da instituição escolar; em contrapartida favoreceu os melhores em detrimento dos mais fracos; gerou o aperfeiçoamento dos exames e criou a noção de repetência (GIOLITTO *apud*, SOUZA, 1998, p.35).

Em Portugal, a escola graduada, sob o nome de Escola Central, foi criada experimentalmente em 1869, em Lisboa, à semelhança do que se praticava em algumas cidades da Europa moderna, vindo a ser oficializada através do Regulamento da Instrução Pública Primária de 1878, sob a direção de Rodrigues Sampaio, precedida da proposta de lei de 20 de Janeiro de 1872 e de 23 de Janeiro de 1875.

Este novo modelo escolar consistia na reunião de escolas. Em lugar de cada escola singular ter um só professor que regesse todas as disciplinas, reunir-se-iam três ou quatro escolas singulares numa central, onde cada matéria seria entregue à regência de professor especial (COSTA, 1870). Muito embora a organização escolar das Escolas Centrais proporcionasse a redução de gastos, sua estrutura dependia de um custo inicial muito grande, face ao estado precário em que se encontravam os cofres públicos portugueses. As Escolas Semi-Centrais se apresentaram como uma alternativa viável, mantendo as mesmas bases das Escolas Centrais, pois consistiam no agrupamento de alunos separados por idade e/ou saberes, atendendo as 1ª e 2ª classes conjuntamente e, em outra escola, os alunos das 3ª e 4ª séries. Nesse caso, os alunos eram remanejados de escolas de acordo com a sua classe.

A criação da Escola Central nº 1, em Lisboa, expressava a busca do país em acompanhar o movimento educacional em ampla expansão nos demais países da Europa, atendendo os preceitos da escola graduada – a distribuição do trabalho e o atendimento das crianças em massa – adotando, com isso, o ensino simultâneo, o método intuitivo, a classificação dos alunos por classes de idades ou saberes, e uma organização administrativa disciplinada e controladora.

Os debates educacionais, próprios da escola graduada, estabelecendo relações entre a escola e a indústria, permeavam os discursos educacionais portugueses da época:

Nenhum povo civilizado poderia agora dispensar a instrução primária: o ensino elementar é uma necessidade que se impõe, à medida e por isso mesmo que a civilização progride. Assim como a ciência vai transformando os processos da indústria e aumentando a atividade do homem sobre a terra, aqui aproximando as distâncias, ali abrindo amplos mercados ao comércio, por toda a parte espalhando novas idéias, e criando necessidades novas, assim a instrução popular, liberalmente distribuída, deve ir sem descanso derrubando a espessa e iníqua muralha, que ainda hoje separa do movimento intelectual uma grande massa da população humana (BOLETIM, 1902, p.

22).

A mudança de regime político em 1910, da Monarquia para a República, refletiu-se, como era de se esperar, na educação e, de certo modo, este conjunto de intenções vai encontrar uma primeira estruturação legal, na Reforma do Ensino Primário e Normal de 1911, quando então a escola é assumida como uma oficina onde se fabricam cidadãos e os professores como os grandes mentores da nova geração (NÓVOA, 1989). Neste contexto, o nome “Escola Central” não aparece na legislação; porém, as orientações quanto à organização do ensino continuam sendo as mesmas, mantendo-se o número limitado de alunos por classe sob a regência de um único professor, a figura do diretor escolar e a exigência da construção de prédios apropriados, sendo providos de materiais didáticos e mobiliários adequados.

Os registros escolares levaram a perceber que este modelo escolar funcionou no Porto, sob o nome de Escolas Centrais até a reforma educativa de 1919, passando então a serem designadas por Escolas de Ensino Primário. E, curiosamente, algumas destas escolas foram demolidas, no princípio da década de 60, dando lugar a edifícios com mais salas de aula, designados por *Grupo Escolar* (FELGUEIRAS; POUBEL E SILVA, 2006).

Na Espanha, conforme Viñao Frago (1998, p.9), a escola graduada foi introduzida no ensino público de modo experimental, em 1898, funcionando anexa às Escola Normais como escolas para práticas de ensino. As primeiras escolas graduadas apareceram na virada do século, significando para os seus promotores, muito mais que uma nova forma de organização escolar, eram a solução para os males do ensino primário.

A escola graduada, com o nome de Grupo Escolar, introduziu e disseminou uma inovação no sistema educativo espanhol, através de novos programas, horários, modos de trabalho, aplicação da metodologia moderna, edifícios adequados, organização interna, relações com a sociedade, etc. Em 1926, das 27.080 escolas nacionais existentes, somente 640 (2,4%) eram graduadas, apontando a forma lenta e difícil com que se disseminou esse modelo escolar no país (BELLO, 1995).

No Brasil, em processo que culminou com a República (1889), a educação tornou-se a bandeira do “progresso”. Transformar a criança em aluno, significava educar a infância com novos hábitos e valores, inculcando-lhe o dever e a virtude do trabalho, de modo que esta fosse útil à sociedade capitalista.

(...) educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter

mediante a aprendizagem da disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívico-patrióticos necessários à formação de nacionalidade (SOUZA, 2004, p. 127).

Para os reformadores da instrução pública no Estado de São Paulo, educar a infância significava preparar “homens úteis, capazes de aumentar as forças progressivas do país e de fomentar em alto grau a sua riqueza” (RANGEL PESTANA *apud* MONARCHA, 1999, p.173). A instrução, nesse momento, assume características de religião cívica, objetivando a educação do povo e da criança (MONARCHA, 1999, p.102). Para isso, tornava-se necessário investir na formação do professor que, segundo Rodrigues (1988, p.112), “adquire fundamental importância por se considerar que através da sua ação direta, se imprimiria uma nova moral, modificadora de hábitos e costumes”, criando condições indispensáveis para o desenvolvimento, “sendo considerado o elemento reformador da sociedade, o portador de uma nobre missão cívica e patriótica”. Sendo assim, investir na reforma do programa de estudo da Escola Normal tornou-se vital. Sobre o assunto Caetano de Campos (*apud* PRIMITIVO, 1942, p. 75) afirmou: “O governo de São Paulo mui bem conjecturou que, sem o aperfeiçoamento do professorado, todas as reformas seriam inúteis e por isso começou a reação melhorando o ensino na Escola Normal”.

Nesse contexto, Prudente de Moraes, presidente nomeado do estado de São Paulo, sob a influência de Rangel Pestana, procede à reforma da Escola Normal, incumbindo o médico Caetano de Campos, professor de Biologia e Diretor da Escola Normal, de executá-la. Para ele (*apud* REIS FILHO, 1984, p. 66)

(...) não pode haver ensino produtivo sem a adoção dos métodos que estão transformando, em toda parte, o destino das sociedades. O domínio desses princípios, o manejo desse método e seus procedimentos dependem do professor educado na arte de ensinar. E para formar esse mestre que se reforma a Escola Normal.

Educar era a grande aspiração. No entanto, não bastava ensinar, era preciso saber ensinar. Sendo assim, formar o professor moderno, significava ensiná-lo a conhecer, observar e experienciar o método intuitivo (CARVALHO, 1989).

Este propósito só se tornou possível com a organização da Escola-Modelo, que, funcionando anexa à Normal, serviria de prática aos normalistas do 3º ano. Criada, em 1890, para ser uma instituição modelar, ela foi considerada pelo seu idealizador, Dr. Antônio Caetano de Campos, como “o coração do Estado. Através desse modo de aprender, centrado

na visibilidade e imitabilidade das práticas pedagógicas, esperava-se a propagação dos métodos de ensino e das práticas de organização da vida escolar” (CARVALHO, 2000, p.225)

A eficiência desta Escola dependia, essencialmente, que os seus professores regentes fossem capacitados para aplicarem a metodologia moderna proposta pela reforma de ensino. Para tal, Caetano de Campos, através da indicação do professor Horácio Lane, diretor da Escola Americana, contratou as professoras Miss Márcia Priscilla Browne, ex-diretora de uma Escola Normal em Massachusets, e D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, com passagem pelos Estados Unidos, para assumirem a direção da Escola Modelo, nas sessões feminina e masculina.

Além do método intuitivo, a implantação da Escola Modelo trouxe outras mudanças à cultura escolar, como a adequação do prédio escolar às finalidades educativas, atendendo às recomendações pedagógicas e higiênicas; mudança no relacionamento professor-aluno, estimulando a participação deste último nas aulas; e a substituição dos castigos físicos por castigos morais. Esta redefinição da escola primária pública estava voltada para o trabalho da criança, sendo a escola o local onde ela iria adquirir a compreensão de que *o dever é sagrado* (REIS FILHO, 1984, P.72).

A experiência da escola graduada implantada nas escolas-modelo frutificou. Em 1893, foram então criados os grupos escolares, sob a insistência do deputado Gabriel Prestes. A sua argumentação baseou-se em dois fundamentos básicos da escola graduada: “a divisão do trabalho e o atendimento da instrução popular, isto é, uma escola para atender um grande número de crianças” (SOUZA, 1998:45), visando uma racionalização de custos e um maior controle da criança e de sua escolarização. As vantagens pedagógicas e econômicas desse modelo escolar levaram o deputado Gabriel Prestes, em 1893, a defender a criação das escolas graduadas no estado de São Paulo utilizando, como exemplo, sua implantação em alguns países europeus.

Na Alemanha, na França, em Portugal, na Bélgica, em todos os países, finalmente, em que a instrução pública é, ou em que se trata de torná-la, uma realidade, encontram-se, além dos tipos das escolas rurais, das escolas dos bairros, as escolas centrais das cidades, nas quais a distribuição do trabalho é perfeita, porque as escolas dispõem não só de edifícios construídos de acordo com as prescrições pedagógicas, com todas as acomodações, como também de professores numerosos, de modo a satisfazerem as necessidades das diversas classes (PRESTES, *apud* SOUZA, 1998, p. 45).

Esta nova forma escolar procurou reunir em um só prédio de quatro a dez escolas

isoladas, num raio de 2 km para o sexo masculino e 1 km para o feminino; possibilitou a homogeneização do ensino, quando então os alunos eram distribuídos separadamente em classes, uma para cada sexo, segundo as idades e níveis de conhecimento, e fez surgir novas relações de controle no interior da escola, com a composição de vários professores em um único ambiente escolar, sob a direção de um professor diretor. (SOUZA, 1998)

Após sua implantação no sistema educacional paulista, a escola graduada se expandiu para os demais estados brasileiros, imprimindo no ensino primário a modernidade pedagógica pretendida: a reunião das escolas isoladas num só prédio, a organização dos alunos em classes homogêneas de acordo com a idade e/ou saberes, sob a autoridade única do professor, controlada pela figura do diretor, a utilização do método intuitivo, *peça central* dos grupos escolares e a monumentalidade da arquitetura escolar, símbolo do progresso (CARVALHO, 2000; VIDAL, 2006).

Em Minas Gerais, este modelo escolar foi criado em 1906 como “o lugar de realização, no mundo da educação, da forma capitalista de conceber e organizar o trabalho – principalmente fabril, e a identificação do movimento que institui os grupos com o progresso, como a superação do atraso” (FARIA FILHO 2000, p.33). Em Juiz de Fora, Belo Horizonte, Lavras e Sabará os grupos escolares começaram a funcionar em 1907. (YAZBECK, 2006; FARIA FILHO, 2000; SANTOS E FARIA FILHO, 2004; PEREIRA, 2004).

No Espírito Santo, o professor paulista Carlos Alberto Gomes Cadim foi contratado em 1908, para implementar a reforma da instrução pública no estado, criando a Escola Modelo e assumindo o educador a direção desta instituição e da Escola Normal. O primeiro grupo escolar foi criado através do Decreto nº166 de 05 de setembro de 1908 (FERREIRA, 2000).

Em Sergipe, através do decreto nº 563 de 12 de Agosto de 1911, foi criado o 1º grupo escolar denominado “General Siqueira”. No período de 1922 a 1924, na gestão de Maurício Graccho Cardoso, foram criados mais 15 grupo escolares, sendo dois em Aracajú e 13 nos demais municípios: Simão Dias, Boquim, Capela, Estância, Itabaiana, Laranjeiras, Lagarto, Maruim, Própria, Riachuelo, Rosário do Catete, São Cristóvão e Neópolis. (BERGER, 2000; BERGER E ALMEIDA, 2004)

Na Capital do Rio Grande do Norte, o primeiro Grupo Escolar foi inaugurado 1908, sendo instalados no período de 1908 a 1913, mais dois grupos escolares em Natal e 23 espalhados pelo estado: Mossoró, Caicó, Tomaz de Araújo, Caraúbas, Martins, Serra Negra, São José de Mipibu, Goianinha, Pedro Velho, Jardim do Seridó, Nísia Floresta, Pau dos Ferros, Arês, Açu, Macaíba, Currais Novos, Apodi, Angicos, Nova Cruz, Luiz Gomes,

Ceará–Mirim, São Gonçalo e Canguaretama. (ARAÚJO; MOREIRA, 2006)

A implantação dos grupos escolares no Piauí foi antecedida pela implantação das escolas reunidas, no período de 1905 a 1922. Em 1922, foi então criado o primeiro Grupo Escolar, em Parnaíba. Em 1925, o prédio foi construído conforme planta projetada em São Paulo, sendo posteriormente contratado o professor paulista Luiz Galhanone, que atuava como diretor do Grupo Escolar João Kopke, na capital paulista, para dirigir esse Grupo. No período de 1922 a 1930 foram implantados 17 grupos escolares no Piauí, sendo seis em Terezina, dois na Parnaíba, e nove no interior (União, Livramento, Barras, Campo Maior, Picos, Floriano, Pedro II, Cocal e Piripiri) (LOPES, 2006).

Objetivando atualizar a organização escolar na Paraíba ao modelo em difusão pelo País, é que foi criado o primeiro grupo escolar do Estado, em 1916. Segundo Pinheiro (2006), “o discurso da elite paraibana sobre a necessidade da criação de grupos escolares no Estado reportava-se ao fato de outros Estados do Brasil já terem, há alguns anos, iniciado o processo de implantação e expansão dessas unidades escolares”. Até 1924, foram criados 14 grupos escolares na Paraíba (PINHEIRO, 2002).

No Maranhão, segundo Motta (2006, p. 144), os grupos escolares foram implantados no município de São Luiz através da Lei Estadual n° 323/1903 e, nos demais municípios do interior pela Lei Estadual n° 363/1905.

Na região Sul, a expansão dos grupos escolares não se deu de modo muito diferentes das demais. No Paraná, segundo Bencostta (2001), o primeiro grupo foi instalado em Curitiba, capital do Estado, em 1903, denominando-se G.E. “Xavier da Silva”. No entanto, o Estado enviou em 1916, à cidade de São Paulo uma comissão de professores para passar alguns meses estudando os grupos escolares paulistas. Em 1924, o Paraná já havia instalado 14 grupos escolares na Capital e 21 no interior (NASCIMENTO, 2006).

Os grupos escolares já faziam parte, desde 1904, do discurso governamental de Santa Catarina. Procurando transformar a retórica em ações é que o governo publica a Lei 636/1904 acenando para que se organizassem escolas nos moldes dos grupos escolares. Desta forma foi organizado o “Collegio Municipal de Joinville”, e para dirigi-lo foi contratado o professor paulista Orestes Guimarães, responsável pela organização de grupos escolares paulistas. Pelo seu desempenho e currículo esse professor foi arrebatado, em 1910, para a condição de Inspetor Geral da Instrução Pública, remodelando o ensino através da Reforma da Instrução Pública que, entre outras ações, implantava e organizava os grupos escolares no Estado. O primeiro grupo escolar inaugurado em Santa Catarina foi o G.E. “Conselheiro Mafra”, anteriormente Collegio Municipal de Joinville que sofreu adaptações e foi reinaugurado em

1911. Em seguida foram inaugurados mais seis: um em Laguna (1912), dois em Florianópolis (1912-1913), no planalto serrano (1913), um em Itajaí (1913), e um em Blumenau (1913) (SILVA, 2006).

O percurso da história educacional de alguns estados brasileiros nos permite vislumbrar a contundente influência do modelo educacional paulista no final do século XIX e nas primeiras décadas do XX, envolvida pelo discurso da modernidade e do progresso social, e com o intuito de conferir à população uma educação formadora de *homens úteis à sociedade*.

Em 1922, havia 583 grupos escolares espalhados pelo País, nos seguintes estados:

Quadro 1. Grupos Escolares nos estados brasileiros – 1922

Estados	Nº de Grupos Escolares
Amazonas	14
Pará	24
Maranhão	10
Piauí	03
Ceará	10
Rio Grande do Norte	31
Paraíba	06
Pernambuco	03
Alagoas	02
Sergipe	05
Bahia	07
Espírito Santo	02
Distrito Federal	-
Rio de Janeiro	50
São Paulo	194
Paraná	26
Santa Catarina	11
Rio Grande do Sul	09
Minas Gerais	171
Goiás	01
Mato Grosso	04
Total	583

Fonte: ANNAES DA CONFERÊNCIA INTERESTADUAL DE ENSINO PRIMÁRIO, 1922, P.429-436

Este movimento que se desenvolveu na maior parte dos países europeus, Estados Unidos e Brasil durante a segunda metade do século XIX, consagrou uma organização escolar que subsistiu no Brasil até 1971, quando a promulgação da Lei 5692 extinguiu os grupos escolares. Aspectos da cultura escolar dela proveniente permanecem até os nossos dias, manifestos através da organização pedagógica e administrativa. Conforme Vidal:

(...) os Grupos Escolares fundaram uma representação de ensino primário

que não apenas regulou o comportamento, reencenado cotidianamente, de professores e alunos no interior das instituições escolares, como disseminou valores e normas sociais (e educacionais). Assumiu, especialmente nas quatro primeiras décadas republicanas, a posição de uma *escola de verdade* (Tyack e Cuban, 1999) a uma parte da sociedade brasileira, para qual funcionou como símbolo de *coesão e status* (VIDAL, 2006, p. 10)

*

* *

Os próximos capítulos tratam sobre a criança mato-grossense, seu universo cultural e sua educação, ressaltando as *representações* sobre a escolarização da infância manifestas pelos diferentes grupos sociais nos primeiros anos de funcionamento da escola graduada no estado, objetivando perceber, através da sua *cultura escolar*, isto é, das normas e práticas que fundamentaram o seu currículo e dos debates travados no interior da sociedade, a infância que esse modelo escolar queria produzir.

Cabe aqui ressaltar que, embora a escola graduada não atendesse um número expressivo de crianças, predominando ainda as escolas isoladas e particulares, ela teve um papel fundamental na sociedade mato-grossense, forjando uma nova concepção de infância, sendo este o motivo que impulsionou a opção por sua análise.

CAPÍTULO 3

A POPULAÇÃO INFANTIL MATO-GROSSENSE E O SEU UNIVERSO CULTURAL

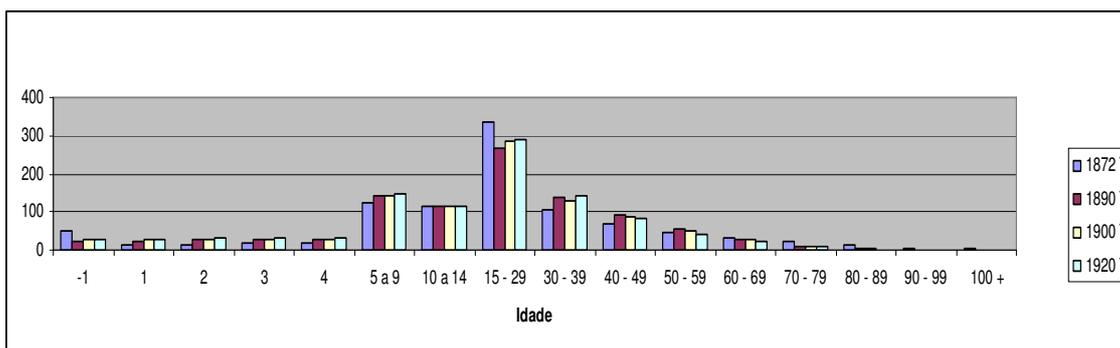


Rua Treze de Junho. In: ALBUM, 1914.

3. 1. A população infantil mato-grossense

A população mato-grossense no período compreendido entre os anos de 1872 a 1920, era essencialmente jovem, se encontrando na faixa etária de 5 a 39 anos, sendo a maior concentração entre 15 a 29 anos, conforme é possível observar no gráfico¹ abaixo:

Gráfico 1. Coeficiente da população de Mato Grosso – 1872²,1890,1900 e 1920



Fonte: RECENSEAMENTO DO BRAZIL, 1928

O aumento populacional de Mato Grosso, conforme Siqueira (2000, p.69), tem a seguinte explicação:

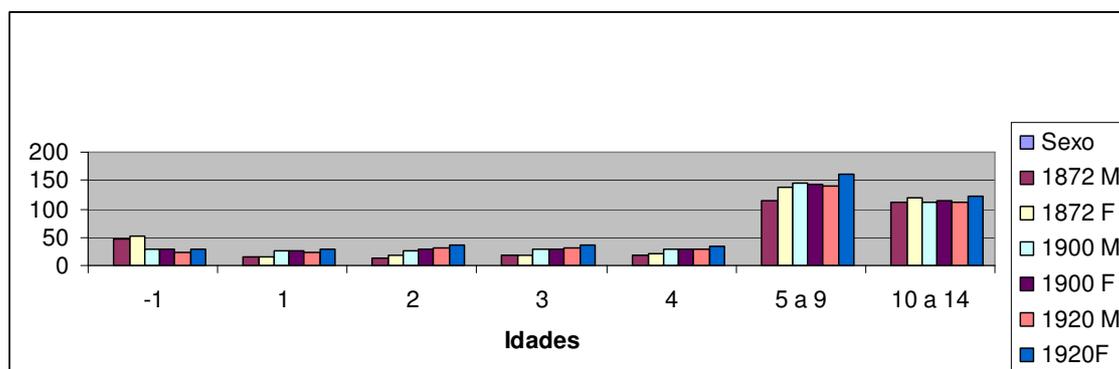
A abertura da navegação pelo rio Paraguai, colocando Mato Grosso em contato direto com a movimentação comercial mais ampliada, intensificou, sem dúvida, o aumento populacional. Comparativamente ao censo de 1872, que quantificava a população da província em 60.417 almas, contamos, naquele de 1890, com 92.827 habitantes, um acréscimo de 32.410 almas, tendo ainda aumentado significativamente a entrada de estrangeiros, em 1890, registrando-se 646 homens e 312 mulheres, num total de 958 indivíduos.

No período acima citado, houve um decréscimo no número de recém-nascidos, mas por volta dos novecentos, o número se manteve estável. Embora o índice de natalidade infantil em 1920 correspondesse a 3,08% da população da Capital, a mortalidade exterminava 20,41% dos bebês entre 0 a 1 ano de idade. O número de crianças entre 1 e 4 anos aumentou, havendo uma pequena predominância do sexo feminino. Já a população infantil em idade escolar, dos 7 aos 14 anos, representava boa parte dos habitantes, como é possível verificar no gráfico abaixo:

¹ Os gráficos e tabelas que constam neste capítulo, com exceção da tabela dos grupos étnicos, foram construídos por mim, tendo como referencial os documentos apontados na fonte.

² Não consta no recenseamento se há inclusão ou não das crianças escravas.

Gráfico 2. População infantil de Mato Grosso segundo sexo e idade: 1872,1900 e 1920



Fonte: RECENSAMENTO DO BRAZIL, 1928

A população infantil de 0 a 14 anos, em 1920, se encontrava distribuída pelos municípios do seguinte modo:

Quadro 2. População infantil dos municípios de Mato Grosso- 1920

Localidade	Masculino				Feminino				Total			
	-1	1-6	7-9	10-14	-1	1-6	7-9	10-14	-1	1-6	7-9	10-14
Campo Grande	267	2108	968	1460	310	2028	924	1266	607	4136	1892	2726
Corumbá	269	1752	787	1087	268	1677	804	1120	537	3429	1591	2678
Aquidauana	71	1049	337	572	98	941	409	543	169	1990	746	115
Bela Vista	131	1017	545	665	162	969	429	545	293	1986	974	1210
Coxim	111	753	344	452	103	724	322	404	214	1477	666	856
Cuiabá	429	2849	1431	2038	429	2792	1390	2037	858	5641	2821	4075
Diamantino	39	345	159	226	31	329	184	224	70	674	343	450
Livramento	129	849	378	468	89	858	388	543	218	1707	766	1011
Mato Grosso	8	111	62	75	17	129	53	56	25	240	115	131
Miranda	105	677	308	433	102	698	306	372	207	1375	614	805
Nioac	117	904	395	551	117	872	376	453	234	1776	771	1004
Poconé	80	617	311	443	88	665	333	431	168	1282	644	874
Ponta Porã	378	2732	1255	1778	357	3109	1160	1486	735	5841	2415	3264
Porto Murtinho	49	334	174	215	44	311	155	203	93	645	329	418
Registro do Araguaia	84	540	213	310	74	535	246	278	158	1075	459	588
Rosário Oeste	152	1039	565	750	202	1193	659	816	354	2232	1224	1566
Santana da Paraiba	154	1121	543	691	152	1055	481	704	306	2176	1024	1395
Santo Antônio do Rio Abaixo	201	1343	655	841	186	1348	576	776	387	2691	1231	1617
Santo Antônio do Rio Madeira	170	1188	495	592	188	1239	445	499	358	2427	940	1091
São Luiz de Cáceres	146	1017	490	631	136	1121	522	637	282	2138	1012	1268

Fonte: RECENSEAMENTO DO BRAZIL, 1928

É possível, a partir das informações expressas no quadro acima, constatar que Cuiabá, Ponta Porã, Campo Grande e Corumbá eram os municípios que concentravam o maior número de crianças em idade escolar, perfazendo um percentual de 14%, 12%, 10% e 9%, respectivamente. Nesse universo de crianças em idade escolar, entre 7 e 14 anos, 51,3% eram do sexo masculino e 48,7% do sexo feminino; 94,4% eram brasileiras, 5,5%, estrangeiras e 1% não tinham a nacionalidade discriminada.

A população infantil mato-grossense era constituída, essencialmente, de índios, brancos, negros e pardos. As crianças negras, quando ainda escravas, eram consideradas recém-nascidas até a idade de dois a três anos, sendo citadas nos Termos de Declarações como “produções”, “crias”, “crioulinhos(as)”, mulatinhos (as), entre outros. Sua condição de criança escrava era percebida, na zona urbana, dos 7 aos 8 anos, quando então passava a ser vista como uma mercadoria, pronta para exercer uma atividade produtiva. Porém, na zona rural, a condição de criança escrava iniciava-se mais cedo, de cinco anos em diante, mostrando que a infância dessas crianças era abreviada, entrando bem pequenas, no mundo do trabalhador. Não era incomum, nos inventários, as crianças escravas virem relacionadas juntamente com os animais (CORRÊA, 2001).

Grande parte da população livre pobre, escravos domésticos, negros e mulatos forros estava localizada na freguesia de São Gonçalo, na região do Porto, conhecido como o 2º distrito (VOLPATO, 1993 p.198). Conforme o censo de 1890, essa freguesia era composta, em sua grande maioria, por crianças e adolescentes na faixa etária que vai até 20 anos, sendo de 57% da população total formada por pardos, 29% por brancos e 14% por pretos; predominantemente brasileiros.

O local de reunião e encontro desses segmentos era a periferia, ou mais precisamente os bairros que se colocavam além e aquém do centro da capital onde viviam em ranchos ou em casinhas de chão batido cobertas de capim e praticamente sem mobília. Redes, mochos e malas compunham a maioria do mobiliário (SIQUEIRA, 2000, p. 74).

As crianças pertencentes a uma classe social mais abastada, independente da cor, residiam predominantemente na Freguesia da Sé ou no 1º distrito, que era composto pelas ruas centrais de Cuiabá. Essa infância não tinha uma cor que a caracterizasse, pois não podemos afirmar que ela era branca, já que grande maioria da população cuiabana era considerada parda.

Quadro 3. Coeficiente da população de Cuiabá segundo a idade - 1890³

Idade	1º Distrito (freguesia da Sé)	2º Distrito (freguesia de São Gonçalo)
1 a 10 anos	27%	31%
11 a 20 anos	23%	24%
21 a 30 anos	15%	14%
31 a 40 anos	14%	14%
41 a 50 anos	9%	9%
51 a 60 anos	7%	5%
61 a 70 anos	3%	2%
71 a 112 anos	2%	1%
Total	100%	100%

Fonte: PERARO, 2005⁴.

Havia, no entanto, uma população que não era citada nos dados estatísticos: a indígena. Concebidos com “selvagens”, os índios não eram contabilizados nos censos estatísticos nacionais da época, dificultando o conhecimento da quantidade de população indígena infantil. A única informação que conseguimos a esse respeito se reporta a um relatório do Diretor Geral dos Índios datado de 1848 (ÁLBUM, 1914), o qual relaciona 33 etnias indígenas conhecidas e declaradas. Eram elas:

³ A veracidade desses dados é posta em dúvida no Álbum Graphico de Matto Grosso, 1914, atestando que “Entretanto, mesmo não apresentando fidedignamente os dados estatísticos, tal documento é o único referencial sobre a população da época, por isso suas informações tornam-se valiosas para a análise da população infantil do Estado”.

⁴ O CD-ROM “ A população urbana de Cuiabá em 1890” apresenta o censo de Mato Grosso de 1890 e aos gráficos estatísticos provenientes desse (PERARO, 2005).

Quadro 4. Etnias indígenas - 1848

Nações	Indivíduos	Lugares em que habitam
Cayuás	?	Imediações do Rio Iguatemy
Chamacocos	200	Margem direita do Paraguay
Cadiuéos	850	Margem do Paraguay, de Coimbra para baixo
Beaquéos	500	À leste do Paraguay e Sul de Miranda
Cologuéos		Lalima, perto de Miranda
Guatiedéos	130	Albuquerque
Guanás	200	Albuquerque e imediações de Cuiabá
Kinikináos	1000	Mato-Grande perto de Albuquerque e Miranda
Terenas	2000	Miranda
Laianas	300	Miranda
Guaxis	?	Miranda
Guatós	500	Rios Paraguay e São Lourenço, Lagoas Gahyba e Uberaba
Boróros da Campanha	180	Ao poente do Paraguay, perto do marco de Jaurú
Bororos Cabeçaes	110	Registro do Jaurú e Campos Caiçara
Cayapós	200	Nos terrenos entre as cabeceiras dos rios Taquary e S. Lourenço e dos rios Paraná e Paranyba
Coroados	?	Cabeceiras do S. Lourenço
Bacahiris	200	Cabeceiras do Paranatinga
Cajabís	?	Cabeceiras do Paranatinga
Barbados	400	Entre as margens do Paraguay e alas da Serra dos Parecís
Parecís	250	Campos e Serra dos Parecís
Mahimbarés	400	Campos e Serra dos Parecís
Cabixís	500	Campos e Serra dos Parecís
Nambiquáras	600	Rio do Peixe, afluente do Arinos
Tapanhúnas	800	Ribeirão do Tapanhuna, confluyente do Arinos
Apiacáz	2700	Margem do rio Arinos e Juruena
Mequens	?	A oriente do Guaporé
Guaraios	?	Ao poente do Guaporé
Cautarios	?	Ambas as margens do Guaporé e Madeira
Paccáz	?	Margem oriental do Mamoré
Cenabós	?	Margem ocidental do Mamoré
Jacarés	?	Margem ocidental do Mamoré
Caripunas	1000	Margem do Mamoré e Madeira
Araras	?	Margem do Madeira até o Jamary

Fonte: ALBUM, 1914

Entre as etnias, havia uma diversidade lingüística e cultural muito grande. Culturalmente, a infância indígena ocupava um lugar diferenciado do universo do homem considerado “civilizado”. Os índios Chamacocos, por exemplo, eram conhecidos por “venderem” seus próprios filhos aos Guaycurús e Guanás em troca de machados, cavalos e pano de algodão. Os Guaycurús-Beaquéos, por sua vez, ao guerrearem com os Chamacocos, roubavam-lhes as mulheres e as crianças (ALBUM, 1914).

Os Kura-Bakairi tinham outros costumes com relação à infância, sendo que alguns permanecem até os nossos dias. Darlene Taukane (1999, 71-79) narra que desde o nascimento até a puberdade as crianças fazem parte de uma categoria específica: iamundo. Seus primeiros

passos estão relacionados à mãe. Quando atinge a compreensão própria das coisas, é considerada iamundo yemary. Para isso, a sua educação fundamenta-se nos seguintes pontos básicos:

1. Bons hábitos: orientando o respeito pelos mais idosos, sendo educada com os de sua idade e com os demais. “As crianças podem ouvir as conversas dos seus pais – não há segredos – mas jamais devem interromper, opinar, ser ‘palpiteiro’, tomar partido como se fosse um adulto. Caso contrário, são repreendidas” (TAUKANE, 1999, p.76).

2. Hábito do trabalho: através do incentivo de fazer pequenas tarefas que possam dar conta.

3. Hábito de prestar atenção: “Grande sábio (xutunry), no conceito das pessoas mais velhas, é aquele que sabe ouvir, prestar atenção nos mínimos detalhes, é capaz de reinterpretar, à sua maneira, mas tem firmeza de afirmar que ‘eu ouvi assim...’, ‘me falaram dessa maneira...’” (TAUKANE, 1999, p.76).

4. Controle emocional: As crianças são educadas para falar baixo, gesticular pouco, e manter o controle silencioso da dor.

Acerca desse processo educativo dos “iamundo yemary”, Taukane afirma que este acontece sem roubar a liberdade da criança que corre, pula, nada e tem vontade própria. “Na aldeia tem-se tempo para tudo e para todos. O contínuo aprendizado das regras da vida em sociedade faz parte da realidade de uma criança indígena” (TAUKANE, 1999, p.77).

Aos poucos, a cultura indígena foi sendo influenciada por outras culturas. Nos primeiros anos republicanos, Cândido Mariano da Silva Rondon, encarregado de estabelecer linhas telegráficas no interior do Mato Grosso e, posteriormente, de Mato Grosso ao Amazonas, vislumbrou a possibilidade de, através desse trabalho, incorporar os índios à sociedade, seja através de contatos amistosos ou como trabalhadores da Comissão⁵. Tomando conhecimento de grupos indígenas que habitavam a região de Mato Grosso e do Amazonas, pensou na criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais, com o objetivo de proteger as sociedades sertanejas e indígenas. A criação desse órgão foi oficializada através do Decreto nº 8.072, de 20 de Junho de 1910 (SIQUEIRA, 2002, p.166-171).

Siqueira (2002, p. 171) afirma que, para realizar os trabalhos de abertura de estradas e instalação de postes e dos fios, Rondon utilizou a mão-de-obra indígena, provavelmente por estarem acostumados com a dureza da vida na selva. Entretanto, os índios, com frequência,

⁵ Entre 1900 e 1906 o Marechal Cândido Rondon ergueu 17 estações telegráficas (Cf, SIQUEIRA, 2002)

corriam o risco de serem apoderados pelos fazendeiros, como aconteceu com um juiz de Diamantino que utilizou nos campos agrícolas de sua propriedade, grande quantidade dos índios Paresi. Conta Siqueira que Rondon reagiu energeticamente e mandou um portador chamar por eles.

O índios jogaram a enxada, assim, machado, acho que até quebrou o cabo. Ele (Rondon) saiu da sala e foi esperar lá no largo, porque ele sabia que a criançada tava no meio, podia machucar. Ah! Foi dito e feito! A criançada foi chegando, ele foi abraçando, conversou com todos eles. Aí ele falou: “você agora vão virar *imóti* (não índios), é? Você vão comigo amanhã, às 6 horas, você vão embora. Vou falar com o Juiz para matar uma rês. Você fazem matula. Durmam aqui hoje e comam bastante amanhã. Você vão me esperar em Diamantino e depois nós vamos embora (MACHADO *apud* SIQUEIRA, 2002, p.171).

Os padres salesianos, ao chegaram a Mato Grosso em 1894, se encarregaram de incorporar os índios à “civilização”, dedicando-se à educação e à catequização dos índios Bororo, que moravam nas imediações de Miranda e Albuquerque. Abriram escolas agrícolas e internatos voltados para profissionalização das crianças indígenas, pobres e abandonadas.

Em 1920, segundo registros feitos pelo Capitão Ramiro Noronha da Comissão Rondon, implantou-se o Posto Indígena no Simão Lopes e, logo após, a demarcação da Área Indígena Bakairi. Dois anos depois, foi estabelecida a primeira escola indígena que, posteriormente se chamou Escola Rural Mista do Posto Indígena Simões Lopes. Taukane (1999, p.41-42) relata que nessa mesma época, se instalaram entre eles os missionários protestantes da South American Indian Mission buscando convertê-los ao protestantismo, e os jesuítas, se faziam presentes de tempo em tempo, pregando o catolicismo.

3.2. O cotidiano das crianças cuiabanas

A fonte memorialística é uma referência para quem debruça o olhar sobre o cotidiano cuiabano dos primórdios do século XX. Certamente, ela não pode ser considerada uma janela através da qual podemos vislumbrar o passado, é um vestígio, “não é um reviver, mas refazer. É reflexão, compreensão do agora a partir de outrora; é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição” (CHAUÍ, 1995, p.20). Bosi (1995, p.17), tal como Chauí (1995), afirma que lembrar é refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A reminiscência pessoal, segundo Prins (1992, p.192) pode proporcionar uma atualidade e uma riqueza de detalhes que, de outra maneira, não pode ser encontrada.

No caso específico da história oral, há ainda que atentar para a participação do historiador na elaboração da entrevista. Vidal (1990, p.79) nos alerta que “o discurso que nos é apresentado como pertencente a tal e qual depoente foi, de fato, apropriado pelo historiador. É o historiador que determina o que entra ou não no seu texto, na sua reelaboração da fala recolhida”. Esse processo de diálogo entre entrevistado e entrevistador sofre interferências do gravador, pois o “mero fato de saber-se gravado propicia o surgimento de uma fala diferenciada da cotidiana” e, da presença do entrevistador, que define de modo implícito o que deve ser dito e omitido pelo entrevistado.

Tomamos aqui, os testemunhos das professoras Maria Constança de Barros⁶, Esmeraldina Malhado⁷ e Irmã Bartira Constança Gardés⁸, reelaborados pela pesquisadora Maria da Glória Sá Rosa, como documentos históricos “criados por determinações objetivas e subjetivas que nos fogem à detecção” (VIDAL, 1990, p.82), mas que sinalizam a respeito da cultura cuiabana e da escolarização de infância. Esses relatos, juntamente com os de mais 35 professores na faixa etária entre 60 e 98 anos, foram publicadas em livro intitulado “Memória da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul” (1990).

⁶ A professora Maria Constança de Barros nasceu em Cuiabá a 12 de dezembro de 1899. Estudou na Escola modelo Barão de Melgaço e na Escola Normal Pedro Celestino. Mudou-se para Campo Grande em 1918, onde exerceu o magistério (ROSA, 1990, p.60).

⁷ A professora Esmeraldina Malhado nasceu em Cuiabá em 27 de setembro de 1896. Estudou na escola isolada em Coxipó do Ouro e, terminando o curso primário, fez concurso para o magistério. Começou a lecionar em 1912 em Cáceres e permaneceu nessa profissão durante mais de trinta anos (ROSA, 1990, p. 95).

⁸ A professora e Irmã Bartira Constança Gardés nasceu em Cuiabá, no dia 30 de novembro de 1908. Fez o curso primário no Colégio Santa Catarina e no Asilo Santa Rita e no curso secundário, frequentou as aulas na Escola Normal Pedro Celestino. Logo depois seguiu para São Paulo a fim de fazer o noviciado e foi, durante a sua vida, uma educadora salesiana na cidade de Campo Grande (ROSA, 1990, p.88).

Recorremos, também às produções literárias da professora Maria Benedita De Champs, comumente conhecida como Dunga Rodrigues⁹, que contribuíram para a compreensão, mesmo que parcial, da realidade da infância cuiabana. Foram elas: “Os vizinhos”(1977), “Reminiscências de Cuiabá”(s/d) e “Uma aventura em Mato Grosso”(1984). Em 1994, juntamente com a professora Maria de Arruda Müller¹⁰, publicou suas memórias através da obra “Cuiabá ao longo de 100 anos”, onde, o cotidiano das crianças cuiabanas, suas brincadeiras, hábitos e relacionamentos, foram rememorados e ressignificados com riqueza de detalhes.

De família tradicional, filha de Firmo José Rodrigues, oficial do Exército; Dunga Rodrigues é considerada, juntamente com Maria Muller, uma memorialista oficial de Cuiabá devido às suas obras e relatos orais. Suas memórias dão uma pista do cotidiano cuiabano e mato-grossense, servindo de referencial para os pesquisadores dos primórdios do século XX.

De acordo com as fontes memorialísticas, foi possível perceber que a Cuiabá do início do século XX era uma cidade pacata, com casas de adobe, grande parte caiada de branco, bondes puxados a burro e lamparinas de querosene; que pintavam um quadro bucólico de cidade de interior.

A cidade, formada irregularmente, segundo as necessidades e os caprichos dos antigos mineiros é dividida em dois distritos e conta com 24 ruas, 1 praça e 28 travessas, sendo a Rua Barão de Melgaço, a mais extensa, com quase três quilômetros; existem alguns edifícios públicos e particulares de feição moderna, dois elegantes jardins situados nas praças Coronel Alencastro e Marquez de Aracaty, uma linha de transways (bonde puxado a burro) com o ramal para o Matadouro e outro mais de um quilômetro para a fábrica de cerveja (ALBUM, 1914, p.320).

As casas, em sua maioria, geminadas, facilitavam a constituição de um ambiente familiar e cordial entre os vizinhos. Segundo a professora Dunga Rodrigues “a vizinhança representava, por assim dizer, um elo forte, alimentado por pequenos deveres e obrigações, não explícitos ou especificados em código, mas tacitamente aceitos por pessoas que

⁹ Dunga nasceu em Cuiabá em 1908. Estudou no Asilo Santa Rita e na Escola Modelo, ingressando posteriormente no Liceu Cuiabano. Foi um vulto importante na história cuiabana, produzindo um acervo literário o qual contém também suas memórias.

¹⁰ Maria de Arruda Muller, nasceu em Cuiabá no dia 9 de dezembro de 1898, estudou na primeira turma da Escola Normal de Cuiabá, mais comumente conhecida como “Pedro Celestino”. Foi professora e poetiza. Desempenhou forte liderança enquanto primeira dama e foi responsável pela expansão da Legião Brasileira de Assistência por todo estado. Foi uma das fundadoras e redatora da revista “A Violeta” que discutia questões da época.

habitavam casas que se comprimiam num quarteirão” (RODRIGUES,1994, P.33). As crianças se incumbiam de levar mais longe as raias da vizinhança, entrando nas casas com toda familiaridade, muitas vezes, sem bater palmas para se anunciar, já que as portas de entrada permaneciam sempre abertas.

A convivência entre as famílias, compreendendo adultos e crianças, se dava também no fim do dia, quando, à luz da lamparina de querosene¹¹, os vizinhos colocavam suas cadeiras na calçada para tirar uma prosa. A roda se desfazia às nove horas, pois se acordava cedo com as vozes do padeiro, peixeiro e verdureiro¹². A Irmã Bartira Constança Gardés reforça a característica alegre e familiar da cidade: “Cuiabá naquele tempo era muito provinciana, isolada dos grandes centros. (...) O que não faltava era calor humano. As crianças brincavam livres nas calçadas, onde os vizinhos, os amigos juntavam-se para comemorar” (*apud* ROSA, 1990, p.89).

Embora pacata, a capital do estado oferecia uma vida social animada,

com as pessoas se encontrando nas praças e nos jardins, ao ritmo das músicas das retretas. As famílias visitavam-se, os aniversários eram festejados, celebravam-se as festas do Divino, de São Benedito, havia grandes procissões, o povo demonstrava nas ruas o fervor religioso (MACHADO *apud* ROSA, 1990, p.63).

Para a elite cuiabana, composta do presidente de estado, seus assessores, políticos, magistrados, profissionais liberais, funcionários públicos e grandes proprietários e comerciantes, além das festas religiosas e populares e dos passeios nas praças, “havia saraus, onde se cantava, declamava, num clima cultural dos mais elevados. A maçonaria, que era muito influente, estimulava a maioria dessas reuniões” GARDÉS *apud* ROSA, 1990, p. 89).

Nesses eventos, o modo pelo qual eram tratadas as crianças, causou um certo espanto ao Dr Karl Von Den Stein (1922, p.347)¹³:

Nas visitas de noite, o tratamento é sempre cordial e agradável. Muita cerveja e música. Sempre vizinhos ou filhos de vizinhos. A grande liberdade que se deixa a rapaziada que move-se e porta-se como gente grande, muito

¹¹ A iluminação pública em Cuiabá dava-se, desde 1879, por 100 lampiões, nas principais ruas da capital, acesos diariamente pelo acendedor de lampiões, auxiliado pelo zelador e, juntos, carregavam a escada. No início do século XX, surgiu um novo sistema de iluminação a gás controlado por gasômetros que, em 1909, iluminou as duas praças da cidade, irradiando os tubos de gás para algumas ruas. Somente em 1919 foi inaugurado o sistema de iluminação elétrica, sendo um sistema de energia a vapor. (cf. ALENCASTRO, 2003, p.40).

¹² O hábito de colocar as cadeiras na porta para conversar, ainda é presente na população cuiabana mais idosa, sinalizando ser este um costume de toda a população.

¹³ Etnólogo e naturalista alemão que montou expedições em Mato Grosso, no período de 1884 a 1887.

nos surpreendeu. Timidez e embaraço não se notam; nem o menino chora quando tem que dar a mão a estranho, nem a mocinha treme quando, corada, apresenta-lhe um copo.

As crianças não tinham inibição e partilhavam da vida social dos adultos, mesmo que fosse através das janelas, pois “criança não entrava, mas ficava até as tantas, com a cabeça fria, de tanto sereno, sapeando na janela, a dança dos mais velhos” (RODRIGUES, 1977, p.15).

Eram as festas religiosas os principais atrativos da sociedade cuiabana. As festas do Divino Espírito Santo, as da Semana Santa e as de São Benedito duravam vários dias e envolviam todos os membros das famílias e, paralelamente, fomentavam as festas populares, como as Congadas, Cavalhadas e as Touradas.

A Congada, folguedo introduzido pelos africanos, em que lembravam episódios ocorridos na África, através de canções rudes e singelas, acontecia nos dias da festa do Rosário e de São Benedito.

Antes do início da Missa, surgiam os congos em frente à Igreja, ostentando luxuosos trajes de seda, encarnados uns e verdes outros, armados de espadas e machadinhas de madeira, divididos em dois grupos, simbolizando duas hostes guerreiras, cada uma dirigida por um rei, dançando ao som de adufes e pandeiros (RODRIGUES, s.d. p.98).

Já a Cavalhada era complemento das festas do Divino Espírito Santo, quando não havia touradas. Conforme Firmo José Rodrigues,

Ela conservou algo das justas medievais, naturalmente, esboçadas nos primeiros povoados do Mato Grosso que conduziram até nós, fracos vestígios dos celebrados torneios que o feudalismo desenvolveu.

Entre nós, tomou a forma de uma representação campal da lendária guerra do Tróia, confundida com as lutas religiosas das cruzadas, caracterizadas pelas guerras de mouros e cristãos (*apud* RODRIGUES, s.d , p.98-9).

Embora a encenação fosse muito interessante, era menos apreciada que as touradas, que tinham a participação de toda sociedade local, inclusive das crianças. Dunga (1984) conta que, após a procissão da festa do Divino, o povo dançava até amanhecer, na casa do festeiro. Ao meio-dia do dia seguinte, começavam as touradas.

Faziam um quadrado na extensão da praça, que era arrodado (sic) pelos camarotes. Estes eram pequenos palanques, cobertos de panos coloridos,

sendo o palanque central dedicado ao Espírito Santo. Por baixo dos palanques ficava uma cerca de moirões, onde, os que não podiam pagar os camarotes, tentavam acompanhar os lances dos toureiros, na arena. (RODRIGUES, 1984, p.66).

As touradas duravam de três a quatro dias, contando com a participação de toda população, não funcionando nenhuma repartição pública nesses dias.

Esse evento inspirava também as brincadeiras infantis. Em junho, logo após as touradas, a criançada brincava com uma cabeça de boi espetada numa vassoura e vários atacantes, reproduzindo, cada um de sua maneira, o espetáculo que se sucedia à festa do Divino Espírito Santo. As brincadeiras das crianças variavam de acordo com o calendário festivo ou com as variações climáticas, invadindo as ruas da Capital.

Em agosto, época de vento, os meninos empinavam as pandorgas e, no fim do ano, a fartura do milho verde trazia as petecas. Segundo Dunga (1994), os meninos gostavam também dos boizinhos de maxixe e palitos de fósforo e dos soldados de carretel.

No carnaval, o brinquedo de ENTRUDO desrespeitava a Quaresma. Após três dias de folia, a garotada continuava enchendo uma bisnaga redonda de metal prateado, para molhar os colegas incautos e distraídos. Logo vinha a malhação de Judas. Pendurado num pau de imbaúba, vestido de andrajos, o Judas aguardava os sinos da Aleluia que, então badalavam às dez horas da manhã de sábado. Eles eram alvejados com limões, que enchiam grandes sacos carregados pelos meninos para fazê-lo pagar o tributo da traição. Quase sempre a batalha se degenerava pelo grupo, agredindo-se mutuamente (RODRIGUES, 1994, p.66)

Quando acabava a brincadeira, o pau de imbaúba era transformado em gangorra, apoiando-se num toco vertical apoiado na terra. Logo que a graça da brincadeira acabava, os meninos voltavam-se para o jogo de bolita de ferro, o “vinte e um”, que era revezado com o jogo de bola. Outra brincadeira que agradava a meninada era o “Corcoveio” (sic).

O Corcovêia (sic) era um brinquedo muito sem graça. Um garoto se virava de costas com as mãos para trás. Um grupo de amigos o cercava e cada um deles batia nas mãos e gritava: “corcoveio!” O garoto na berlinda se virava num corcoveio (sic) e dizia o nome de um companheiro, procurando acertar quem lhe havia batido. Adivinhando o nome este o rendia na brincadeira (RODRIGUES, 1994, p.66).

As meninas brincavam de rodas, cirandas, quitutes e também de “pegador”. A brincadeira de bate-barete envolvia a ambos.

Bate-barte – que bire-birão
Conte bem- Que doze são
Rapaziada sacudida
Come carne com feijão
Mata bugre no sertão (RODRIGUES , 1994, p. 67).

Outra diversão das crianças era o cinema. O Parisien foi o primeiro cinema cuiabano. Idealizado pelo Sr. Bodstein, foi instalado por volta de 1912, próximo à Praça da República. “Este cinema era composto de um galpão de zinco, com cadeiras de ferro e madeiras, na platéia, tinha também camarotes com cadeiras de palhas. Havia arquibancadas nas laterais (tipo circo)” (BODSTEIN *apud* ALENCASTRO, 2003, p.60). Entretanto, foi o Cine Dorsa¹⁴, que funcionou entre os anos de 1912 a 1915, que, segundo o depoimento de Dunga Rodrigues, despertou uma querida recordação da infância, sendo os filmes passados a pedido das famílias existentes.

As crianças se extasiavam com o “Purgante de Lili”, comédia que várias vezes assisti, atropelando meu pai para interceder junto aos proprietários, por várias repetições. O enredo era ingênuo, mas agradava à criança pela hilariedade. A menina de nome de Lili relutava em tomar um purgante e os pais ofereciam a todos os transeuntes um gole para provar, para estimular a filha. Do guarda civil aos senhores e senhoras respeitáveis, todos provaram o remédio. Este acabou, e para Lili não houve sobra. Terminava a película com os provadores em correrias, com dor de barriga. Diga-se de passagem que, na época, o purgante de óleo de rícino era o remédio mais odiado pela criança, entretanto era o considerado o mais eficaz para todos os males (RODRIGUES, 1994, p. 8).

As crianças de classe social mais abastada brincavam de boneca, de fazer comidinha. Tinham acesso a brinquedos importados, bonecas com rosto de porcelana, soldadinhos de chumbo fabricados na Alemanha, bolinhas de gude coloridas. Muitas vezes, os pais isolavam seus filhos dos “moleques da rua” (RODRIGUES, 1994, p.65-6), como eram chamados os meninos que passavam os dias brincando nas ruas; porque, alguns deles, se uniam em grupos e faziam pequenos furtos, entrando nas casas pelas janelas do fundo para saquear a despensa (RODRIGUES, 1977, p.72). Outros, irritavam a população com seus atos de vandalismo:

¹⁴ O Cine Mundial dos Irmãos Dorsa, de propriedade dos irmãos Domingos e Cavalheiro Paulino Dorsa, de nacionalidade italiana, durou pouco devido a um incêndio (ALENCASTRO, 1996; 2003).

É coisa de moleques vadios rabiscar paredes e muros. Garotos sem educação e sem o que fazer, que deviam estar num instituto disciplinar, são esses infelizes, que ultimamente vêm rabiscando por aí as suas piadas de péssimo gosto contra pessoas respeitáveis, envolvendo até o nome de altas autoridades.

E diante desse espetáculo característico das idéias sem policiamento, que faz a nossa polícia? Ora essa! Nessa bem-aventurada e pacata Cuiabá, seria um paradoxo encontrar-se uma sentinela a cada rua, ou mesmo em cada bairro. Uma só que fosse... (*JORNAL A SEMANA*, nº17, 1926)

As crianças, que comumente participavam de todos os momentos da família, partilhavam também dos momentos mais funestos, como os velórios. No caso dos mais pobres, os velórios continham jogos de prendas na própria sala da vigília, serestas ao violão com os cantores sentados à porta da câmara mortuária, no passeio da rua e, no caso dos mais abastados, um animado bate-papo, servindo-se mate com pão e manteiga pela noite adentro. Segundo Dunga “as crianças também acompanhavam os adultos para fazer o quarto, como diziam; porém sempre imbuídos daquele espírito de diversão, para quem a vida sorri indiferente à morte e à consternação” (RODRIGUES, s.d., p.109). Contudo, quando era caso de morte na família, elas tinham que esquecer a sua condição de criança, e respeitar o luto imposto pela situação:

Quem amargou sete dias foi Ivete.

Extrovertida, folgazona e tão novinha, acostumada a participar ativamente das brincadeiras, nem dava por si, já estava na roda cantando.

Alguém observava: – Não cante, seu pai morreu!

Ela se encolhia num canto, muito compenetrada, mas logo se esquecia e ia outra vez para o meio da brincadeira (RODRIGUES, 1977, p. 60).

Além das visitas, festas e brincadeiras, o trabalho também estava inserido no cotidiano infantil. No seio da família, era partilhado por todos, sendo que as meninas se ocupavam do trabalho doméstico, como lavar, passar, cozinhar e costurar, e aos meninos cabia o trabalho fora de casa, comprar mercadorias, levar encomendas a vizinhos ou parentes, ou, até mesmo, varrer o passeio da rua. Além dessas tarefas, encontramos no recenseamento de 1920 (Volume V) referência de 11 menores de 14 anos trabalhando na indústria de cerâmica no estado, sendo, em sua totalidade, do sexo masculino. O salário, no entanto, era muito inferior ao de um trabalhador adulto do mesmo sexo, como podemos observar:

Quadro 5. Número de trabalhadores e salários da Indústria de Cerâmicas em Mato Grosso – 1920.

Trabalhadores do sexo masculino	Faixa salarial	Quantidade
Maiores de 14 anos	4\$000 a 5\$000	18
	6\$000 a 7\$900	20
	8\$000 a 9\$900	16
	10\$000 a 11\$900	8
Total parcial		62
Menores de 14 anos	2\$000 a 2\$900	7
	3\$000 a 3\$900	3
	4\$000 e mais	1
Total parcial		11
Total de trabalhadores		73

Fonte: Recenseamento do Brazil, Volume V, 1928.

No setor da indústria de alimentação encontramos a presença de crianças de ambos os sexos, sendo 5 menores de 14 anos, recebendo um salário de 1\$900 ao mês¹⁵.

Podemos verificar, na foto a seguir, que essa realidade não é diferente nos demais estados brasileiros. No trabalho do operário jornaleiro da indústria da alimentação, as crianças recebiam o menor salário, sendo que, quando havia meninas empregadas, elas recebiam um salário inferior ao dos meninos.

¹⁵ O menor salário que antecedia ao das crianças, era o das mulheres, no valor de 4\$000 a 5\$900 contos de réis mensais, havendo uma diferença de, no mínimo, 2\$100 contos de réis.

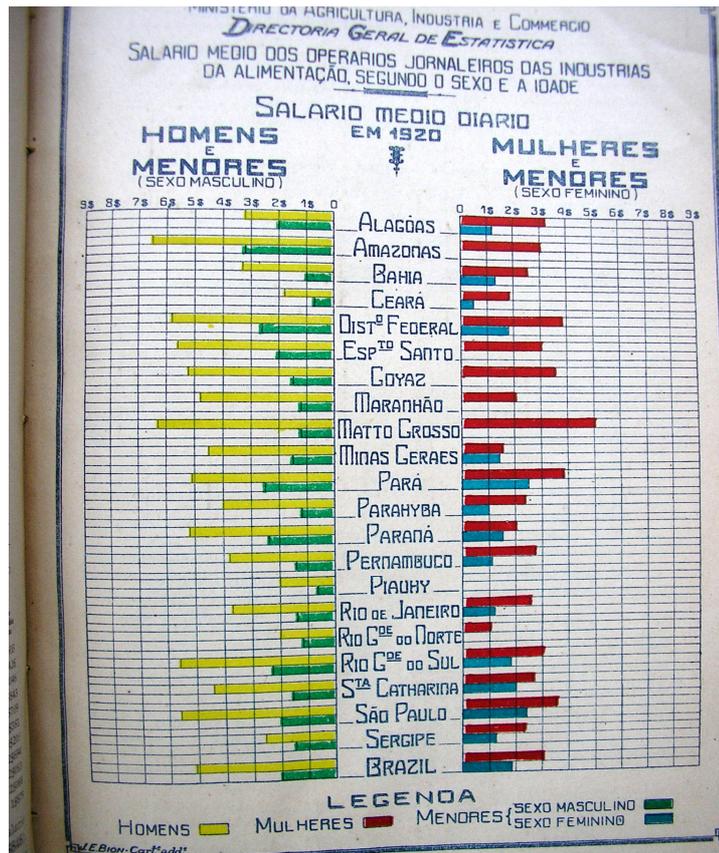


Tabela de salário médio dos operários jornaleiros das indústrias da alimentação, segundo o sexo e a idade. In: Recenseamento do Brasil, 1928.

Além do trabalho no lar e nas indústrias, as crianças mato-grossenses se ocupavam também de trabalhos informais, garantindo um ganho por produção. Na Usina Itaicy, no município de Santo Antônio do Leverger, as crianças catavam e lavavam garrafas para serem reaproveitadas para a venda de aguardente, como é possível observar na fotografia a seguir.



Trabalho das crianças para a Usina Itaicy In: Acervo da Secretaria de Cultura de Santo Antônio do Leverger

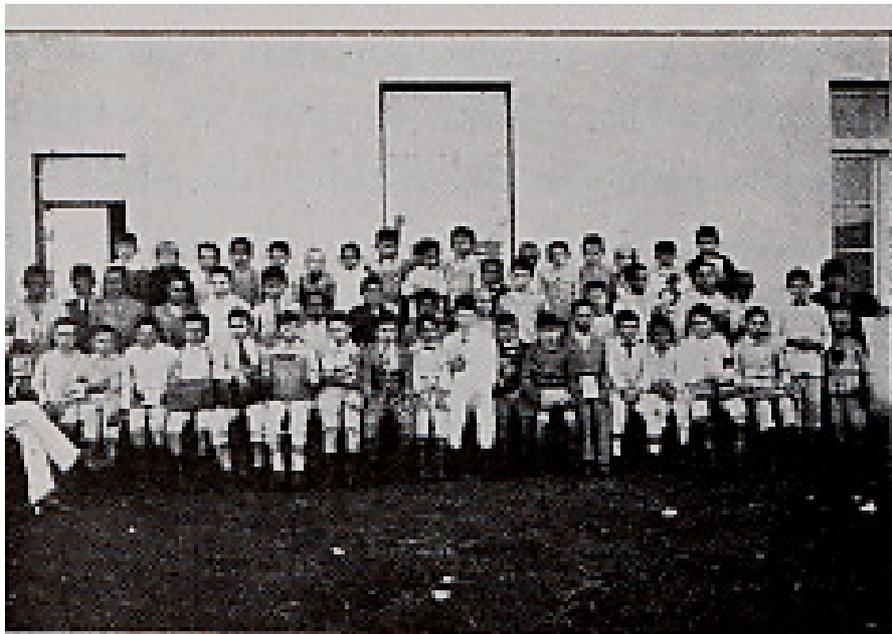
A infância cuiabana, bem como a mato-grossense, vivia em um cenário dividido entre a calma e o confronto armado provocado pela política local, devido às lutas pelo poder em face à atuação declarada do coronelismo e do banditismo¹⁶. Essas lutas armadas coronelistas no estado influenciavam todos os setores da sociedade “na medida em que geravam benefícios e privilégios, tais como remuneração (soldos), indenização, desapropriação de bens e resgates, etc.” (CORRÊA, 1985, p. 60).

É possível afirmar que a realidade de vida das crianças nas grandes capitais do País, nas primeiras décadas do século XX, referenciada no primeiro capítulo, não apresentava muitas semelhanças com o cotidiano da criança mato-grossense, nem mesmo com a que habitava a capital do estado, que vivia no contraste entre a calma e a violência causada pelos coronéis políticos da região. Essa situação conflituosa influenciava diretamente não só a sociedade, como também a própria organização educacional do estado.

¹⁶ De janeiro de 1891 a 1922 houve trinta e três conflitos armados na região, sendo dois deles na Capital. (CORRÊA, 1985)

CAPÍTULO 4

A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA EM MATO-GROSSO



Escola Primária do sexo masculino em Campo Grande In: ALBÚM, 1914.

4.1. O contexto educacional de Mato Grosso

Envoltos no projeto de modernização que estava sendo gestado no país, os governantes de Mato Grosso procuraram fomentar o progresso da região. Inicialmente investiram na ruptura geográfica, caracterizada pela anulação de barreiras e distâncias entre os estados, proporcionando a integração entre as regiões, através da construção das estradas de ferro Madeira-Mamoré e Noroeste do Brasil, da construção das linhas telegráficas e do incremento das navegações (RODRIGUES, 1988).

Tais inovações, no entanto, não resultaram no desenvolvimento esperado pelos governantes para a região, tendo em vista a grande atuação dos coronéis nas disputas políticas, conforme já citado anteriormente, ocasionando vinte e sete mudanças de presidentes de estado no período de 1892 a 1916, através de conflitos armados.

Além da implantação de mecanismos direcionados para o progresso da região, outro fator preponderante para a modernização do estado foi o investimento na educação. Entretanto, “as lutas internas provocadas pelas incertezas dos destinos políticos e das ambições de mando, criaram um ambiente impróprio às discussões em torno dos problemas do ensino” (LEITE, 1970, p.92). No momento em que as lutas armadas aconteciam nas ruas da capital e demais regiões do estado, estavam sendo gestados os primeiros regulamentos republicanos para o ensino.¹⁷

Os Regulamentos da Instrução Pública de 1891 e 1896 trouxeram algumas inovações incorporando os discursos pedagógicos voltados para a educabilidade da infância e da sua participação na função civilizadora da educação. Entre elas podemos citar a obrigatoriedade, a laicidade, a gratuidade do ensino e a proposição de uma nova metodologia, o ensino intuitivo.

A obrigatoriedade escolar pautou-se na definição da idade escolar e a sua relação com o local de moradia, o estado físico e mental e o comprometimento dos pais ou tutores das crianças, sob pena de multas. Nesse sentido, a criança para ser um aluno deveria possuir de 07 a 10 ou 14 anos, ser residente no perímetro urbano ou próximo a ele, ser vacinada e não sofrer de moléstias contagiosas ou repugnantes e nem de defeitos físicos ou moral.

¹⁷Nesse momento existia uma luta política entre os partidos políticos liderados pelas oligarquias do norte e do sul. Sendo o Dr. Manuel José Murinho eleito em sucessão do Cel. Antônio Maria, encontrou forte oposição da oligarquia nortista, tendo o seu governo sido deposto com menos de seis meses de administração, através de movimento armado. Entretanto, Generoso Ponce foi em seu auxílio e, através da luta armada, assumiu o governo até 20 de Julho de 1892, entregando o cargo novamente para o Dr. Murinho. (Cf. Siqueira, Costa, Carvalho, 1990; Silva, 2003)

(REGULAMENTO, 1891, Capítulo 11; REGULAMENTO, 1896, Capítulo 1). O regulamento estabeleceu o perfil da criança que poderia ser categorizada como aluno: urbana, saudável e cuidada por um adulto.

É interessante observar que o ensino laico, presente no Artigo 25º do regulamento de 1891, não mais apareceu no regulamento seguinte, não sendo encontrado nenhum documento que comprove a sua aplicação no ensino público na vigência desses.

O mesmo aconteceu com a proposição do método intuitivo. Essa orientação metodológica foi inserida no Regulamento de 1896, em que o método aparecia como parte do programa, através dos “exercícios de intuição ou noções de cousas acompanhadas de exercícios de leitura e escrita e de explicações sobre formas, cores, números, dimensões, tempo, sons, qualidades dos objetos, medidas, seu uso e aplicação” (REGULAMENTO, 1896, Art 10º 4º§).

As orientações fornecidas, em relação às disciplinas, apontam que a aritmética e a geometria deveriam ser práticas; a cultura moral, através de narrativas dos livros de leitura e dos fatos da vida escolar; e, a geografia deveria analisar o aspecto físico e a história do estado. O Artigo 11º esclarece os procedimentos a serem tomados na aplicação dos exercícios de leitura, sendo estes “de preferência em livros com estampas, para melhor aplicação das noções de cousas; devendo o professor por sua parte limitar ao mínimo possível as regras e definições, atendendo o caráter mais prático do que teórico desta primeira parte do ensino primário”. Tais orientações previam, conforme afirmou Gervásio Leite (1970, p.105), “ Em vez de uma escola contra o aluno (...) uma escola a favor do aluno, aquela que fosse um resumo vivo da sociedade, onde preparassem homens de acordo com as suas tendências e não ‘máquinas que repetissem os compêndios de cor’”.

Embora tais regulamentos trouxessem alterações no ensino e no modo de conceber a infância, estes, conforme é possível perceber através das documentações, não saíram do âmbito legal por vários motivos, inclusive pela falta de divulgação da legislação para os docentes¹⁸, pela falta de preparo dos professores primários e, pelas lutas armadas na capital, na disputa do poder político, que ocasionavam interferências no andamento das aulas (RELATÓRIO DA DIREÇÃO DA INSTRUÇÃO, 1902). Houve então, entre 1896 a 1910, a interrupção de iniciativas endereçadas para o ensino primário, pois as atenções estavam

¹⁸ Conforme afirmou o Diretor da Instrução Pública, Bel. João Pedro Gardés (RELATÓRIO DA DIREÇÃO DA INSTRUÇÃO, 1892), “quase na totalidade ignora que o regulamento tem que se seguir, pois o de 7 de Novembro próximo passado foi apenas publicado na Gazeta Oficial e por poucos até hoje foi lido”.

voltadas mais para os conflitos que assolavam tanto a capital como o interior do estado. Nesse período, houve 19 embates em Mato Grosso:

Quadro 6. Conflitos armados em Mato Grosso: 1896-1908

Data/ Período	Local/Região	Causa/Objetivo	Observações
1896 julho	Nioaque		O capitão João Caetano Teixeira Muzzi, João Rodrigues Sampaio e Vicente Anastácio invadem a cidade com mais de 150 homens.
1896/ julho	Nioaque		Conflito armado entre os Muzzi e Mascarenhas.
1896/ julho e agosto	Nioaque	Partido Republicano	<i>Coronel</i> Jango Mascarenhas invade a cidade.
1896	Ponta Porã	Partido Republicano	Ataque às fazendas sob comando do <i>cel.</i> João Cláudio Gomes da Silva.
1899	Miranda		Conflito armado entre os <i>coronéis</i> Mascarenhas e José Alves Ribeiro (derrota dos Mascarenhas).
1899	Cuiabá	Derrota dos republicanos dissidentes e democratas na eleição de 1º de março.	Bando de aproximadamente 50 homens sob o comando do Cel Antonio Cesário e outros (contra o governo).
1900	Nioaque	Crise partidária local	
1900/ novembro	Santana do Paranaíba		Os <i>coronéis</i> Dionísio Benites e Carlos Ferreira de Castro invadem a cidade com mais de 100 homens.
1901	Santana do Paranaíba, Nioaque e Miranda	Contra o governo de Antonio Paes de Barros	Os coronéis Jango Mascarenhas e Dionísio Benites comandam bandos armados.
1901	Diamantino, Poconé e São Manoel	A favor do governo estadual	O governo utiliza-se de tropas comandadas por <i>coronéis</i> .
1901	Baía do Garcez	A favor do governo estadual	Massacre de inimigos políticos do governo estadual
1902	Santana do Paranaíba	Contra o governo estadual	A cidade é invadida duas vezes (inclusive por mercenários paraguaios)
1903	Santana do Paranaíba		Delegado é expulso por <i>coronéis</i> com homens armados.
1904	Santana do Paranaíba		Ação de grupos armados
1906	Corumbá e Cuiabá	Contra o governo estadual	Revolução liderada pelo <i>cel.</i> Generoso Ponce. O presidente Antonio Paes de Barros é deposto e assassinado.

Continua

Data/ Período	Local/Região	Causa/Objetivo	Continuação
			Observações
1906	Bela Vista	Contra o governo estadual	O cel. Bento Xavier apóia a revolução e é derrotado pela força publica.
1907	Sul do estado	Contra o governo estadual	O <i>cel.</i> Bento Xavier ataca a cidade de Bela Vista.
1908	Sul do estado	Contra o governo estadual	Invasão de forças armadas sob o comando do <i>cel.</i> Bento Xavier.

Fonte: CORRÊA, 1985, p.33-34.

Em 1910, serenadas as agitações políticas e melhoradas as condições financeiras do estado, pôde o governo do Coronel Pedro Celestino cuidar do ensino, propondo-se a investir na reformulação da instrução pública primária¹⁹ e na habilitação docente, porém, com moldes diferenciados.

Insatisfeito com a realidade educacional do estado, Pedro Celestino afirmou que “Nenhum ramo do serviço público está reclamando mais esforço e cuidado da parte da administração, para sair do seu estado atual, que é bem pouco satisfatório que a nossa instrução pública” (MENSAGEM, 1910).

O estado não contava com um curso de formação de professores desde 1894. Instalado o curso Normal inicialmente em 1834, durou apenas quatro anos. Foi novamente posto em funcionamento em 1874, unindo-se ao Liceu em 1880. Ficou incorporado a este até 1889, quando então foi criado o Externato Feminino. De 1882 a 1894 o curso Normal funcionou novamente junto ao Liceu, sendo que desta última data até 1910, existe um silêncio com relação à atuação dessa instituição (POUBEL E SILVA, 2000).

Os cursos de formação de professores, existentes até então, exigiam apenas que o indivíduo soubesse ler, escrever correntemente, a prática das quatro operações da aritmética sobre os números inteiros e conhecimento da doutrina cristã. Segundo o seu Regulamento Interno de 1874, esse curso foi organizado com um currículo distribuído em três anos, compreendendo as cadeiras de Gramática da Língua Nacional, Pedagogia, Matemáticas Elementares, Geografia e História (REGULAMENTO INTERNO DO CURSO NORMAL, 1874).

¹⁹ O Regulamento da Instrução Pública de 1910 foi alvo de interesse de muitos historiadores da educação, de diferentes épocas, tamanha foi a sua importância para o cenário educacional mato-grossense. Entre eles podemos citar Humberto Marcílio (1964), Gervásio Leite (1974), Maria Benício Rodrigues (1988), Laci Maria Alves (1998), Lazara Nanci Amâncio (2000), José Euclides Poubel e Silva (2003) e Rosinete Maria dos Reis (2003). Com enfoques diferenciados, cada pesquisador teve um olhar específico para a Legislação idealizada no governo do Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa, considerada “ A revolução do Ensino”.

A instrução primária, em 1909, tinha 2.678 alunos matriculados, distribuídos em setenta escolas, sendo que 15 escolas não funcionaram naquele ano por falta de professores. Era muito baixo o número de alunos matriculados, frente à quantidade de crianças em idade escolar no estado (MENSAGEM, 1910).

Conhecedor de tais dificuldades, e da falta de inspeção escolar, de edifícios escolares adequados, de mobílias, materiais e, principalmente, de recursos; o Cel. Pedro Celestino teve uma grande preocupação em estruturar o ensino objetivando introduzir no estado as mudanças presentes na sociedade brasileira. Buscava, com isso, imprimir à organização pedagógica, racionalidade, valores e normas da sociedade moderna imprescindíveis para a formação moral e intelectual da infância mato-grossense. Para tal, contratou dois normalistas paulistas, Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann, ambos recém formados pela Escola Normal Caetano de Campos, com o objetivo de implementar a reorganização do ensino mato-grossense.

É importante ressaltar que a Reforma de 1910 não foi impulsionada somente pelos intelectuais e governantes de Mato Grosso; foi resultado, também, do crescimento das atividades urbanas, que proporcionou o acréscimo do número de comerciantes, de funcionários públicos, de profissionais e trabalhadores em geral, e, com isso, da demanda escolar e da exigência com a qualidade do ensino (ALVES, 1998, p.19-30).

Sob a orientação dos normalistas paulistas, a reforma da instrução pública conservou algumas diretrizes do regulamento anterior, de 1896, que estavam em consonância com os debates nacionais, como os critérios para a criança ser considerada aluno, a laicidade, obrigatoriedade, gratuidade do ensino e o uso do método intuitivo e prático. E, apresentou duas inovações significativas para a educação pública do estado e para a garantia da formação do cidadão: a criação dos grupos escolares e a criação de uma escola normal, com moldes diferenciados das criadas anteriormente.

Apesar do intuito, o novo regulamento não teve eficácia para equacionar o problema da educação. Nem cabia somente à legislação sanar tais dificuldades. Outras causas, como de natureza geográfica, administrativa e política interferiam diretamente na educação.

Em 1916, no governo do General Caetano de Faria Albuquerque, o estado passou por um momento crítico conhecido como a “Caetanada”. Indo contra os interesses da Cia. Mate Laranjeira e, conseqüentemente dos “Murtinho”, que defendiam a aprovação do arrendamento das terras ervateiras por mais 22 anos, “Arredio em aceitar a “tutela do Partido” no jogo das nomeações e demissões dos servidores para os cargos públicos e em outras decisões, nas quais não admitia interferências políticas, o Presidente Caetano foi incidido na antipatia do partido

que o elegera”, ocasionando em verdadeiros exércitos civis e armas na defesa de seus interesses (PÓVOAS, 1996, p.253).

Nessa conjuntura, a situação da educação era tão complicada quanto a da política. O presidente Caetano Albuquerque criticava a interferência política na educação, afirmando que:

O que faz mal ao ensino público não é essa dependência em que ele ainda está do governo; o que todavia, lhe faz grandíssimo dano é o contágio da politicagem, fazendo do professor público o servidor de um partido, o galopim eleitoral, que escreve a ata e é o agente da cabala eleitoral. O que faz mal ao ensino é essa intromissão malsã do patronato nos concursos de provimento dos lugares do magistério; o que faz mal à instrução popular é essa ausência de dedicação e de vocação sincera de uma profissão tão eminente, de tão alta dignidade, ausência que transforma o magistério em um meio de vida, tirando-lhe essa finalidade tão digna e elevada que interessa à grandeza da pátria, por dizer de perto com o seu futuro político-econômico (MENSAGEM, 1916).

É evidente a preocupação com a interferência da política coronelista e com a instabilidade política decorrente do clima de violência que reinava no estado, provocando sérios problemas à educação, já tão precária. Em muitas localidades, as aulas foram suspensas, como no caso da Escola Isolada da Lagunita, em Ponta Porã e no Grupo Escolar de Poconé.

Nos meses de Março e Abril não foram organizados os mapas mensais por se achar a Escola em estado ainda de organização; e, devido à perturbação da ordem pública em todo o estado, deixou de funcionar a Escola desde Agosto em diante apesar das forças empregadas (RELATÓRIO DA ESCOLA PÚBLICA MISTA PRIMÁRIA DA POVOAÇÃO DE LAGUNITA, 1916) .

É com verdadeiro desprazer que assinalo a V. Exa. o irrisório resultado que foi possível obter neste ano, devido certamente a causas diversas, entre as quais, avulta o longo período anormal porque passou esta cidade, anormalidade, é verdade, mais moral que material, mas que ainda assim, contribuiu decididamente para anular em grande parte a solicitude do Governo do estado em manter o Grupo em pleno funcionamento. (RELATÓRIO DO G.E. DE POCONÉ, 1916)

A década de 20 foi um período de efervescência intelectual e de agitações sociais decorrentes das transformações pelas quais passava o país e da conseqüente recomposição do poder político, ainda nas mãos das oligarquias rurais (ALVES, 1998). No setor educacional, houve um grande movimento de combate ao analfabetismo e difusão do ensino profissional sendo a educação o elemento vital para a construção da nacionalidade. Objetivando estabelecer diretrizes conjuntas na difusão do ensino primário, foi realizada no dia 12 de

outubro de 1921, na cidade do Rio de Janeiro, a Conferência Interestadual de Ensino Primário, por iniciativa do Governo Central.

O Deputado Severiano Marques representou Mato Grosso na Conferência que tratou da difusão do ensino primário, das escolas rurais e urbanas, da organização e uniformização do ensino normal no país, criação do “Patrimônio do Ensino Primário Nacional”, nacionalização do ensino primário e a criação do Conselho Nacional de Educação (ANNAES, 1922).

Na sessão solene de abertura, o Sr. Tavares Cavalcanti, representando os delegados dos estados, proferiu um discurso colocando a educação como uma grande questão nacional para o progresso, afirmando que “desde que para nós o progresso é uma condição vital, é mister reunirmos as qualidades que ele depende. A todas sobrepõem os requisitos da mentalidade que se não forma senão pela cultura” (ANNAES, 1922, p.81). Falou, entre muitos temas, sobre o estado caótico da educação no cenário nacional ressaltando a situação do ensino no Brasil Central.

Temos assim o país dividido em muitos matizes humanos, diferenciados, não pelas raças ou sub-raças, não pelas fortunas, mas pelo grau de saber. E notai bem, senhores, essas gradações estão apenas em 20% da nossa população total, porque os demais 80% se confundem na mancha escura de ausência de quaisquer letras. Dolorosa situação esta, em que resulta a falta de homogeneidade espiritual, ou antes, em que a tendência para a homogeneidade está principalmente no negror do analfabetismo.(...)
Resulta daí que as populações do Brasil Central e, (porque não dizer de todo país?) encontram isolando-a da minoria que nos rege esse valo insuperável. Elas são, é ainda Euclides da Cunha quem o diz, mais estrangeiras dentro da pátria do que o imigrante de além-mar. E a razão é que nos não separa delas um mar: separam-nos séculos!

Conforme o discurso, os estados que compunham o Brasil Central, incluindo Mato Grosso, estavam muito distantes dos progressos existentes nos grandes centros urbanos do país. Nessa ocasião, Mato Grosso apresentava 165 escolas isoladas, 5 grupos escolares, 41 escolas particulares, compreendendo 8.086 mil alunos matriculados e uma frequência de 6.064 alunos. A população infantil em escolas representava o percentual de 29%, contra 71% da população infantil sem escolas (ANNAIS, 1922, p.436).

As medidas adotadas na Conferência, em prol do ensino primário, serviram de base para as novas reformas que, paulatinamente, se realizaram em alguns estados brasileiros: em 1922, no Ceará, por Lourenço Filho e no Distrito Federal, por Carneiro Leão; em 1925 por

José Augusto, no Rio Grande do Norte; em 1927 no Paraná, por Lusímaco da Costa; em Minas Gerais, por Francisco Campos; e em Mato Grosso por uma comissão de educadores.

Entre 1910 e 1927 as alterações verificadas na educação mato-grossense foram: reformulação da legislação que rege o ensino público primário e criação dos grupos escolares (1910), efetivação de concurso público para provimento das cadeiras do magistério (1914), criação de almoxarifado (1915), regulamento interno dos grupos escolares (1916), regulamento das repartições públicas e novas denominações das escolas (1924), reformulação da legislação que rege o ensino público primário e nova classificação das escolas (1927) (Cf. ALVES, 1998).

4.2. As representações da escolarização da infância

4.2.1. Instrução Popular: base fundamental para o progresso social

*“ O futuro da instrução popular é a base fundamental de todo progresso social”
Cel. Pedro Celestino*

Progresso e regeneração são conceitos-chave que caracterizaram o discurso republicano de educação. Acreditava-se no poder da educação para transformar os indivíduos e a sociedade. A escola primária era concebida como um local indicado para operar a regeneração moral, formar cidadãos e, desse modo, consolidar a república. Era a confiança nas potencialidades da escola de espalhar as luzes e afastar as trevas da ignorância.

Para os intelectuais liberais, a atividade de ensino representava uma ação civilizadora, uma vez que, ao se erradicar a ignorância, introduzir-se-ia o povo no mundo do conhecimento, das luzes, da capacidade de atuar ativamente na sociedade, na produção de riquezas e na vida política. Nenhum progresso social era possível sem a difusão do ensino. “A escola deveria ser a modificadora dos defeitos da sociedade, do meio. O amor ao trabalho, a honestidade pública e particular, a altivez política, o respeito às autoridades, enfim todas as virtudes que tornam um país forte e feliz, só poderiam vir da escola” (SOUZA, 1998, p.175).

Regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornado-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional. Regenerar o brasileiro era dívida republicana a ser resgatada pelas novas gerações (CARVALHO, 1989, P. 10).

Nessa perspectiva, a elite mato-grossense acreditava que investir na educação, através da formação intelectual, moral e cívica da criança, promoveria o progresso social do estado e, conseqüentemente, da nação. Para José Estevão Corrêa, diretor da Instrução Pública:

Negar a influência social da educação, o mesmo seria que negar as próprias leis do progresso e da civilização dos povos cuja grandeza decorre do grau de cultura de cada um deles e constitui, por assim dizer, o granito sobre que se alicerça o edifício da felicidade coletiva (RELATÓRIO DA DIREÇÃO DA INSTRUÇÃO, 1912).

Para implementar ações que viessem a concretizar o ideário da educação desejável para a infância mato-grossense, no período de 1910 a 1927, o governo do estado contratou

nove normalistas formados pelas escolas normais de São Paulo. Conforme Carvalho (2000, p.226) “Viagens de estudo a esse estado e empréstimo de técnicos passam a ser rotina administrativa na hierarquia das providências com que os responsáveis pela Instrução Pública de outros estados tomam iniciativas de remodelação escolar na Primeira República”.

Inicialmente foram contratados Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann. Ambos recém formados pela Escola Normal Caetano de Campos. A missão a eles destinada foi claramente especificada pela presidência do estado quando, em discurso à Assembléia Legislativa, Pedro Celestino declarou que a contratação de dois normalistas de São Paulo visava criar uma Escola Normal e dar novos moldes ao ensino primário (MENSAGEM, 1910).

Mello e Kuhlmann ao chegarem a Cuiabá, em agosto de 1910, trabalharam com afinco para a reorganização do ensino público e para a criação da Escola Normal. Instalaram dois grupos escolares na capital, dos quais assumiram a direção. Defenderam, amplamente, a educação como mola propulsora do progresso social e a escola como o *templo do saber, amável e bom, responsável pela formação da infância, considerada a sociedade de amanhã.*²⁰

Ao organizar as ações pedagógicas da Escola Modelo, Mello não perdia de vista “o desenvolvimento gradual e harmônico das faculdades infantis” a fim de preparar os alunos “pelo amor e respeito à Sociedade, os homens de amanhã, a Pátria futura” (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1911).

Sua atuação no ensino público foi reconhecida por vários segmentos da sociedade cuiabana. D. Maria Constança de Barros, sua ex-aluna, afirmou que ele “viera de longe, chegara até Cuiabá para trazer novos métodos de ensino, novas técnicas didáticas, nova luz ao desenvolvimento educacional do Estado” (*apud* ROSA, 1990, p.63).

Kuhlmann compactuava dos mesmos ideais de Mello. No Jornal *A Reação* (24/11/1912) publicou uma poesia sua, intitulada “Patriotismo”, que tratava sobre o seu amor incondicional à pátria e à responsabilidade de trabalhar em prol do seu progresso:

Ninguém pode ser mais, do que eu sou, patriota!
Ninguém, ao seu país, maior afeto, vota!
Amo este berço meu, e com sinceridade:
À terra onde nasci, toda a minha amizade;
Por ela, trabalhar em prol do progresso,
Para torná-la grande, é meu desejo expresso:

²⁰ Essas expressões foram utilizadas Kuhlmann no discurso proferido no lançamento da pedra fundamental do G.E. Senador Azeredo (1914) e por Mello nos relatórios encaminhados para a Diretoria da Instrução Pública (1911, 1912).

Quero vê-la feliz, altiva, inteligente,
Toda cheia de luz, esplendorosamente
Caminhando a sorrir na paz e na ventura.
Avante, sempre avante! Imensa, nobre e pura!...
Sou patriota sim! Ninguém mais pode sê-lo!
Ninguém com mais ardor, ninguém com mais desvelo.

O compromisso assumido por Mello e Kuhlmann, os seus relatos, a veemência com que eles defendiam a escola graduada e seu projeto pedagógico deixavam transparecer a sua dedicação ao projeto educacional republicano, entendendo a função como uma missão em prol do progresso.

Em 1912, foram convidados mais quatro normalistas paulistas para dirigirem os grupos escolares de Corumbá, Cáceres, Poconé e Rosário Oeste. Foram eles: Ernesto Sampaio, José Rizzo, João Brienne de Camargo e Francisco Azzi.

Ernesto Sampaio e João Brienne formaram-se em 1904, na Escola Normal de Itapetininga – SP. José Rizzo formara-se em 1903, na Escola Normal Primária Anexa à Praça da República, na capital paulista (AMÂNCIO, 2000, p.91).

Francisco Azzi, devido ao seu mau estado de saúde, rescindiu o contrato e retornou para São Paulo (MENSAGEM, 1912) e, José Rizzo, anos mais tarde também regressou ao seu estado natal (ROSA, 1990, p.96).

Em 1914, chegou ao estado, para dirigir o G.E. de Poconé, o professor Waldomiro de Oliveira Campos, formado pela Escola Normal de São Paulo em 1913. Através de seu relatório, é possível supor ser ele um grande defensor da escola graduada (RELATÓRIO DO G.E. DE POCONÉ, 1916).

Na segunda década do século XX, a educação continuou sendo foco de preocupação dos governantes. Pedro Celestino continuou a afirmar, no seu segundo governo (1922-1924), que “nenhum progresso é possível sob o ponto de vista material, moral e social sem a difusão do ensino útil pela massa popular”.

A instrução que deve ser ministrada pelas escolas abrange noções de conhecimentos necessários à formação de cidadãos aptos para a vida prática e à colaboração para o progresso da sociedade em que vivem. Sem esse preparo não poderá haver organização política eficiente à vitalidade e à segurança do país, enquanto esse problema não for convenientemente resolvido nos Estados, permanecerá aparente a prosperidade do Brasil, limitada como se acha às grandes cidades, ao passo que nas populações rurais a ignorância e o analfabetismo conservam a grande maioria dos nossos patrícios no desconforto e miséria orgânica (MENSAGEM, 1923).

Nesse sentido, uma nova leva de professores paulistas foi contratada para garantir a eficácia da educação: o professor Rubens de Carvalho e Antonio Gonçalves da Silva.

O primeiro chegou em 1922 e participou da comissão que empreendeu, em 1927, uma nova reforma na instrução pública, a qual introduziu no sistema educacional as escolas reunidas. O segundo veio de Piquete – SP em 1925, assumindo a direção do G.E. de Campo Grande, porém, logo pediu demissão e retornou ao estado de origem (AMÂNCIO, 2000, p.92).

Todos, devido à formação que tiveram nas escolas normais localizadas no estado de São Paulo, compactuavam de idéias educacionais similares e trabalharam nos grupos escolares, como veremos no próximo capítulo, para a formação moral, intelectual e física da criança, “preparando obreiros da sua grandeza, isto é, cidadãos conscientes dos seus deveres, que saibam defender os seus direitos, preservar a sua saúde e atuar como fatores sociais e como operários da nossa prosperidade coletiva” (MENSAGEM, 1923).

A representação que os governantes e os normalistas paulistas tinham da educação da infância, explícita nas declarações e nas ações voltadas para a escolarização, foi pactuada por alguns segmentos da sociedade local. O articulista, sob o codinome Flávio, escreveu no *Jornal O Debate* (28/01/1912) a favor da instrução como “verdadeira, luminosa fonte de progresso”.

A instrução é como o dia, a ignorância é como a noite. De dia há luz, de noite há sombras, tudo é escuridão! A ignorância põe travas nos olhos, encarcera o pensamento, sitia a razão, enjaula a idéia, asfixia e mata o largo espírito de iniciativa, que é um dos propulsores da riqueza das nações.(...)
(...) instruir a infância de hoje é semear benefícios que o futuro há de colher, é formar os elementos de que se há de compor a pátria de amanhã, guiado por esse doce e luminoso sentimento que faz brotar em nós o desejo de ver cercada de prestígio e de bênçãos, a terra em que para a luz se descerram as nossas pálpebras”.

O segmento religioso, principalmente o catolicismo, também significativo na sociedade da época, partilhava do conceito de educação associada ao progresso, porém não dissociada da religião, como era apregoado pelos governantes e pelos normalistas contratados. Em vários artigos publicados no jornal *A Cruz*, instrumento de veiculação da Igreja Católica, é possível encontrar apelos veementes contra o ensino laico, a favor do ensino religioso nas escolas.

Fala-se tanto em regeneração, clama-se tanto pela educação do caráter nacional, mas com que base, começando por onde?

Qual o povo que se regenerou, tornou-se patriota, sem que essa regeneração, esse patriotismo tenha vindo de uma firme crença religiosa? Qual o exército, qual potência capaz de resistir um inimigo forte se não o procede e assiste a firme crença em Deus? (...)

Regeneração sem Deus! É uma coisa que não se conseguirá jamais! (...)

Da mocidade de hoje, educada sem Deus, pouco ou nada pode-se esperar: é árvore que cresceu torta, infelizmente! E por isso mesmo, que de desejos nos vão n'alma para que os nossos governantes, ciosos como o devem ser pelo futuro da pátria, se estreitem em aliança com a Igreja, admitindo o ensino religioso nas escolas públicas, sim, o ensino religioso, base necessária de toda educação individual, familiar e nacional (*A CRUZ*, 28/01/1917).

4.2.2. O conflito de representações entre o Estado e a Igreja.

Defendendo a educação como mola propulsora do progresso da nação, Pedro Celestino, através das ações educativas de Mello e Kuhlmann, investiu na reorganização da instrução pública do estado e do seu regulamento.

O primeiro artigo do Regulamento da Instrução Pública de 1910 determinava que “o ensino primário no Estado de Mato Grosso será leigo e administrado à custa dos cofres estaduais, a todos os indivíduos, de ambos os sexos, sem distinção de classe e origem”. Desta forma a legislação apregoava o ensino gratuito, leigo e obrigatório.

A gratuidade do ensino, pensada pelos intelectuais liberais, visava a garantir a extensão da escolaridade a toda população, o que propiciaria aumento na produtividade, aceleração no processo de urbanização e elevação do número de alfabetizados.

Embora com finalidades diferentes, a Igreja concordava com essa posição. Para os católicos, a gratuidade permitia difundir a “Verdade eterna que salva almas, como também a instrução necessária”, pois “a instrução gratuita – invenção cristã – é cousa boa e digna de aplauso”. Entretanto ressaltou: “Seja gratuita a instrução, contanto que no despartir-lhe (sic) os benefícios haja critério, e não se reduzam ao mesmo denominador pobres que carecem de conhecimentos não podendo pagá-los, e ricos perfeitamente nos casos de atender às despesas da instrução que se lhes dá” (*A CRUZ*, 25/08/1912).

A obrigatoriedade do ensino às crianças na faixa etária dos sete aos dez anos (REGULAMENTO, 1910, Art 5º), expressa no Regulamento, vem acompanhada de procedimentos coercitivos, no caso do seu não cumprimento, prescritos dos artigos 6º ao 9º:

Art. 6º – Para esse fim, os pais e tutores são obrigados a comunicar à autoridade competente, logo que seus filhos e tutelados atingirem a idade prescrita, que os estão instruindo em casa ou em aula particular, ou a participar o motivo por que não lhe proporcionam o ensino primário.

Art. 7º- A falta de comunicação ou a sua inveracidade, verificada pela autoridade competente, sujeita aos pais ou tutores a multa de 5\$000 a 20\$000 réis, ao dobro na reincidência provada de três meses.

Art. 8º- A indigência dos pais ou tutores não é escusa legítima para deixarem de mandar seus filhos e tutelados à escola. O Estado na medida dos recursos a esse fim destinados no orçamento, auxiliará os alunos pobres com todo o necessário para freqüentarem: não sendo porém em caso algum, a falta desse auxílio motivo suficiente para isentar os pais e tutores das multas em que incorrerem.

Art. 9º- A obrigação da escola primária restringe-se aos meninos residentes dentro do círculo traçado pelo raio de um quilômetro e meio da sede da escola.

Quanto à obrigatoriedade do ensino, o jornal *A Cruz*, através do artigo de autoria de Jonathas Serrano, se posiciona veementemente contra, alegando escapar dos limites do Estado impô-la aos pais, já que “a família existia antes do Estado” “Com essa anterioridade cronológica, possui direitos superiores que não lhe podem ser usurpados. Um deles é indubitavelmente a educação dos filhos” (*A CRUZ*, 25/08/1912).

Em outro artigo intitulado “A quem pertence a educação?”, de autoria desconhecida, o jornal aborda o mesmo tema:

Os direitos dos pais sobre a educação são anteriores aos direitos da sociedade civil, e não derivam desta, mas da natureza. (...)

Mesmo que os pais quisessem, eles não poderiam delegar ao estado o direito que eles têm sobre a educação dos filhos. É um direito inalienável. Com efeito o exercício desse direito sagrado é unicamente o cumprimento de um dever imposto por Deus mesmo, autor do direito natural que sobrepuja todos os outros (*A CRUZ*, 04/02/1917).

A defesa do direito dos pais sobre a educação dos filhos pela Igreja, tem como referencial as encíclicas do papa Leão XII, transcritas pelo jornal:

‘Os católicos devem antes de tudo agir de tal sorte que, na educação da juventude, sejam respeitados e conservados os direitos dos pais e da Igreja’.

‘Aos pais pertence, em virtude do direito natural, a educação dos seus filhos. É um direito inerente ao poder paterno’.

Aos pais compete rigorosamente dever empregar todos os cuidados e de fazer todo o empenho para repelir energicamente todas as violências que lhes quisessem fazer em matéria escolar, e para conservar em suas mãos a educação dos seus filhos’ (*A CRUZ*, 04/02/1917). (grifo do autor).

Embora houvesse controvérsias a respeito da gratuidade e da obrigatoriedade escolar, foi o ensino laico o mote de conflitos entre os normalistas paulistas, representantes dos interesses do governo sobre a educação, e os católicos.

A Reforma da Instrução Pública de 1910 foi elaborada em conformidade com as idéias da Liga dos Livres Pensadores, da qual Mello e Kuhlmann faziam parte, criada em 1910 na capital e em 1911 em Corumbá. Tinha como objetivo a divulgação da filosofia racional positiva. Segundo Rodrigues (1998, p.86):

Esse movimento combatendo veementemente as ‘teorias’ da igreja católica e a sua influência na ordem social, defende o conhecimento científico de base experimental, a laicidade do Estado, da educação e o fortalecimento das instituições civis como condição do desenvolvimento da sociedade.

Com a instalação dos grupos escolares na Capital, o ensino laico, antes presente somente na legislação educacional, tornou-se realidade no cotidiano escolar mato-grossense, causando reações adversas dos católicos que utilizaram o jornal *A Cruz* para divulgar críticas severas à laicidade do ensino.

(...) trabalhar a moderníssima escola no afan de laicizar a sociedade. Mas isso é o mesmo que trabalhar para bestializá-la. A escola leiga, o Estado leigo, justiça leiga, tudo isso é muito laicismo, mas são instituições de molde para com delícia serem aproveitados pelos irracionais ou desrracionais, pois só as imposições da força bruta em mãos rendem vassalagem (...) (*A CRUZ*, 12/07/1912)

A Cruz publicou a carta de um suposto pai (já que não tinha identificação) que relatava, indignado, uma reunião da Liga dos Livres Pensadores que contou com a participação dos dois diretores dos grupos escolares: Mello e Kuhlmann.

O gravíssimo da questão, motivando o meu protesto, é terem, os dois diretores dos grupos escolares *neutros*, desta Capital, tomando parte de sectários inimigos da religião praticada pela maioria do povo cuiabano e mato-grossense.

Não posso de forma nenhuma acreditar que o nosso governo estadual tencionava (quando importou) importar sectários e inimigos declarados de nossa religião e da religião de nossos pais, para confiar-lhes a educação de nossos filhos (*A CRUZ*, 14/01/1912).

Mello, utilizando-se da imprensa, foi a público se defender das acusações feitas pelo “pai”, aproveitando a oportunidade para se posicionar em relação ao ensino religioso nas escolas:

(...) primando os estabelecimentos que dirijo pelo respeito a todas as religiões, por isso mesmo que lhes desconhece completamente a existência em seus programas de ensino irrisório, malévolos, anti-constitucional e impatriótico é o proceder de gente que, com intuito pequenino procura fomentar a discórdia nas tolerantes instituições leigas da República, para gáudio de suas intolerantes idéias religiosas. Escola leiga, ao contrário de que pretende o missivista da *A Cruz*, é a escola que respeita e tolera todas as religiões, deixando a cargo da família dos educandos ou destes mesmos, a sua iniciação no credo que melhor julguem (*O DEBATE*, 19/01/1912).

Foram vários os artigos de *A Cruz* debatendo o ensino laico e, atacando a posição dos normalistas, principalmente Mello e Kuhlmann. Para os católicos, a imparcialidade religiosa defendida pelos dois diretores, não existia, pois os pregadores da educação moderna, conforme os articulistas, violavam a neutralidade, blasfemando e caluniando contra o catolicismo.

Esse confronto se acirrou com a publicação da revista *A Nova Época*, criada com a finalidade de divulgar seus ideais republicanos e pedagógicos, mediante a transcrição de palestras e conferências voltadas para a formação do professor²¹. Amâncio (2000, p.156) relata que nessa revista, “o professor Gustavo Kuhlmann publicou suas Conferências Pedagógicas, tendo dado margem a grande polêmica que alimentou muitas páginas dos jornais que circulavam especialmente em Cuiabá, do ano de 1912 a 1914, aproximadamente”²².

A primeira “Conferência Pedagógica” foi publicada do dia 24 de março de 1912, seguida, em edições posteriores, de outras conferências numeradas de I ao VII. Objetivava, essas publicações do Jornal *A Cruz*, analisar as abordagens pedagógicas de Kuhlmann e, se possível, desmoralizá-lo.

Em várias edições do jornal, o professor era chamado de “neo-pedagogo”, “ignorante”, “beocio”, “cascudo”, “tolo”, “pseudo-pedagogo”, entre outros, não deixando faltar as “piadas” a seu respeito.

Porque será de Mestre Kuhlmann escreve agora tão bonito com a ortografia *dernier cri*?

- É para, debaixo da máscara da forma de esconder a boçalidade do fundo.
- Então ... sempre palhaço?...
- Sim, senhor. (*A CRUZ*, 22/12/1912)

²¹ Não foi possível encontrar nenhum exemplar na revista *A Nova Época*. Temos conhecimento da existência das “Conferências Pedagógicas” através do Jornal *A Cruz*.

²² Amâncio (2000) e Reis (2003) detalham o conflito do jornal *A Cruz* e os normalistas paulistas.

É impossível se ter uma noção exata dos temas tratados nas “Conferências Pedagógicas”, já que o jornal traz somente alguns fragmentos, selecionando, a seu critério, os trechos que favoreciam a análise depreciativa, como a questão do ensino laico, a concepção de educação e o uso do método intuitivo.

As provocações eram rebatidas pelos normalistas, em jornal de oposição, o que gerava novos ataques do *A Cruz*, que, por sua vez, não ficavam sem resposta.

4.2.3. A missão dos professores primários

No Brasil dos fins do século XIX, investir na formação do professor era essencial para a efetivação do “progresso social”, pois sua ação estava voltada para a formação de hábitos, costumes, valores e conhecimentos do cidadão, de modo a inseri-lo no universo do trabalho tornando-o, desse modo, útil à sociedade. Nessa perspectiva, era o professor visto como o elemento reformador da sociedade, *o lapidário das almas infantis, o guia seguro* com uma missão cívica e patriótica (BITTENCOURT, 1913).

Em Mato Grosso, ao defender a “necessidade urgente que há de cuidarmos do futuro da instrução popular, base fundamental de todo o verdadeiro progresso social”, Pedro Celestino Corrêa da Costa (1910), presidente do estado, ressaltou a importância de se investir na formação de professores, enquanto elemento formador dos futuros cidadãos. Sua preocupação devia-se ao fato de Mato Grosso não contar com profissionais habilitados capazes de implementar novo direcionamento ao ensino, com vistas à modernização da sociedade. Em sua opinião, “para que, porém, a instrução progrida, se dissemine por todas as camadas, habilitando o povo para a escolha inteligente dos seus governos no regime democrático, para o conhecimento e a defesa dos seus direitos e para a luta pela vida, é preciso proporcionar-lhes mestres e educadores” (MENSAGEM, 1909). A educação republicana precisava de um novo professor primário para empreender o projeto educacional idealizado.

A educação do estado era, até então, confiada aos professores leigos, que sabiam basicamente ler, escrever e contar; sendo, por isso, motivo de preocupação por parte dos governantes:

O professorado primário dos municípios, quase todo interino, precisa ser quanto antes substituído na sua grande maioria, por lhe faltarem preparo e conhecimentos pedagógicos. No Estado, e com os vencimentos que percebem, o governo não encontra pessoal mais apto para remediar o mal, que não é devido tanto à exigüidade da remuneração, como principalmente a deficiência de conhecimentos de candidatos ao magistério (MENSAGEM, 1911).

Na carência quase absoluta de professores competentes e que tenham a nítida compreensão de seus deveres, estão essas escolas, principalmente no interior, em geral, entregues a pessoas cuja capacidade intelectual se encerra nos estreitos limites de uma instrução rudimentar mal assimilada e, por isso mesmo, sem nenhuma orientação pedagógica (MENSAGEM, 1912).

A idéia do poder do professor, fundada, sem dúvida, na crença dos efeitos da educação como fator de transformação social, levou os governantes a investirem na qualificação profissional dos professores que já atuavam no magistério e na criação de uma Escola Normal para a formação de novos mestres primários imbuídos de uma nova concepção pedagógica de ensino. Nesse sentido, não bastava investir somente na reformulação do ensino, era necessário também se voltar para a formação dos professores, sendo que, do modo que se encontravam, “jamais o magistério primário poderá cumprir a sua missão de doutrinar a alma e formar o coração das crianças, exercendo na escola o papel que lhe está reservado de verdadeiro apóstolo, incumbindo de levar a seu termo o vasto problema da instrução e educação popular” (MARCÍLIO, 1963, p.129).

A formação dos professores em exercício, acontecia através de cursos e de conferências publicadas pelos normalistas paulistas na revista *A Nova Época*, criada em 1912. Porém, acredita-se que somente os professores da capital tenham tido acesso a esse recurso, devido à distância e à dificuldade de locomoção entre os municípios.

Sendo assim, foi criada através da Lei nº 533 de 4 de julho de 1910, a Escola Normal em Cuiabá e instalada no dia 1º de fevereiro de 1911, na rua 1º de Março nº 16 sob a direção do professor Leowigildo Martins de Mello. Para os governantes, “a Escola Normal veio já sanar uma das mais sensíveis dessas lacunas no preparo do pessoal docente, diminuto na capital e quase nulo no interior (...)” (MENSAGEM, 1911). Sua importância foi constantemente destacada nas mensagens dos Presidentes de Estado e, sua organização, criteriosamente elaborada e acompanhada, inicialmente por Mello, sucedido pelos demais professores que assumiram a direção dessa Instituição.

Aos normalistas era preconizado o grande valor da instrução e educação da infância. Por isso, a Escola Normal de Cuiabá teve o seu currículo organizado visando instrumentalizar o futuro professor com conhecimentos de base científica, moral e metodológica, a fim de

formar cidadãos aptos para atuarem no mundo moderno²³. Sobre a Escola Normal, discorreremos mais detidamente no capítulo 8.

²³ Cf. Dissertação de mestrado de Poubel e Silva (2000) intitulada: Escola Normal de Cuiabá: a história da formação de professores em Mato Grosso (1910-1916).

CAPÍTULO 5

A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA: MODALIDADES DO ENSINO PRIMÁRIO



Escola Primária do sexo feminino de Nioac In: ALBÚM, 1914.

Representações concorrentes de escola primária difundiam-se pela sociedade mato-grossense, no período de 1910 a 1927, materializadas através das escolas públicas e privadas que atendiam à população infantil em idade escolar.

Este capítulo discorre sobre as escolas de iniciativa particular, sob a responsabilidade de membros da sociedade civil e religiosa. Em seguida, trata sobre as escolas públicas primárias, caracterizando as escolas isoladas e, abordando a implantação dos grupos escolares enquanto modelo de escola primária e representação que foi imposto ao povo como “escola de verdade”(TYACK & CUBAN, 1999).

5.1. As escolas de iniciativa particular

O ensino primário particular em Mato Grosso ganhou expressão na década de 1880, embora nos primeiros anos da década de 1870 já fosse possível verificar a existência de algumas experiências nesse sentido. No período compreendido entre 1880-1889, as escolas particulares tomaram a iniciativa na proposição do ensino misto, do ensino de música e do sistema de internato (SIQUEIRA, 2000).

A primeira legislação educacional republicana (1891), sob a presidência de Manoel José Murinho, determinava um controle maior da Diretoria da Instrução Pública sobre as escolas particulares por meio de um relatório anual (Art. 3º § 4º) e por meio da visita e inspeção do Inspetor Escolar (Art. 12º §1º). Tais determinações foram mantidas e outras foram acrescentadas ao Regulamento na Instrução Pública de 1910, porém de modo mais incisivo e fiscalizador, como é possível verificar:

Art 65º - É inteiramente livre aos particulares e associações o exercício do ensino em qualquer dos seus graus primário, secundário e superior.

Art. 66º- Não poderá porém, abrir-se estabelecimento algum de instrução particular, sem que os interessados o comuniquem previamente à Diretoria da Instrução Pública, a qual remeterão o programa de ensino dos mesmos estabelecimentos.

Art 67º- Uma vez aberto o estabelecimento, a respectiva direção comunicará igualmente à Diretoria Geral a data da sua instalação.

Art. 68º- A fiscalização nos colégios e escolas particulares será exercida pelos Inspectores Escolares em tudo quanto disser respeito:

À higiene;

À pontual remessa de mapas semestrais de tais estabelecimentos para a Diretoria Geral nesta Capital, e para os Inspectores escolares das demais localidades;

À comunicação do local do estabelecimento e do próprio ensino que não poderá ser infenso às leis e às instituições afirmadas pela constituição;

Aos castigos corporais que não poderão absolutamente ser aplicados aos alunos dos mesmos colégios e escolas.

Art. 69º- Todas as comunicações recebidas pelos Inspectores Escolares relativamente ao ensino particular nos distritos de sua jurisdição, serão pelos mesmos inspetores transmitidas à Diretoria Geral da Instrução Pública.

Art. 70º- Os mapas semestrais dos estabelecimentos particulares de ensino deverão conter:

I- Declaração do número de aluno, tanto interno quanto externos;

II- Frequência média no período decorrido;

III- Aproveitamento dos alunos e número dos cursos;

IV- Nomes dos professores com indicação das matérias que cada um deles ensinar.

Art. 71º- Os estabelecimentos de ensino particular são obrigados a respeitar os dias de festas nacional e estadual.

Art. 72º- O Governo do Estado, sob representação da Diretoria Geral da Instrução Pública, mandará fechar o estabelecimento particular de ensino que não observar as prescrições dos artigos precedentes (REGULAMENTO, 1910, TÍTULO II).

A legislação nos leva a imaginar que todo o processo de abertura, instalação e funcionamento das escolas particulares estava sob o controle da Diretoria da Instrução Pública, o que não aconteceu de fato. O artigo 66º determinava que qualquer abertura de instituição de ensino de iniciativa particular fosse comunicada à Diretoria da Instrução Pública, para dar ciência e para que esta pudesse encaminhar o programa de ensino a ser seguido. Através das mensagens da presidência do Estado e dos relatórios da Diretoria da Instrução Pública é possível verificar que não havia controle por parte dos governantes do número de escolas particulares que existiam no interior do estado. Joaquim da Costa Marques, Presidente do Estado, afirmou que: “(...) não se pode ainda conseguir uma estatística dessas escolas para se conhecer com exatidão a totalidade da nossa população escolar de instrução primária” (MENSAGEM, 1912). Além disso, alguns diretores da Instrução Pública, reclamaram da falta de relatórios das escolas particulares, seja por desconhecimento dos professores responsáveis, como alegou o José Estevão Corrêa, ou por negarem/ignorarem o cumprimento da determinação legal, não oferecendo, por isso, maiores informações sobre essa modalidade escolar (RELATÓRIO DA DIREÇÃO DA INSTRUÇÃO, 1912).

Mesmo com a falta de controle estatístico do número de escolas particulares em funcionamento em Mato Grosso, decorrente da ausência de relatórios por parte dos professores responsáveis, a sua ampla expansão era de conhecimento dos governantes e

divulgada através dos relatórios da Diretoria da Instrução Pública e das mensagens da presidência do estado.

Nos anos de 1919 e 1920, a ampliação do número de escolas particulares foi incentivada pelo presidente de estado Dom Aquino Corrêa que viu, nessas escolas, um meio de ampliar a escolarização das crianças em lugares de baixo número populacional e em localidades de difícil acesso (MENSAGEM, 1920). Vejamos:

Quadro 7. Expansão da iniciativa particular 1912 a 1923

Ano	Escolas particulares
1912	22
1913	20
1914	19
1915	35
1918	22
1919	76
1920	87
1923	35

Fonte: REIS, 2003, P.92-3; RELATÓRIOS DA DIREÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA

Essa expansão escolar de iniciativa particular, ocasionou o aumento de crianças matriculadas. Em 1915, 1.289 crianças, de ambos os sexos, frequentaram as escolas particulares espalhadas por várias localidades do estado (RELATÓRIO DA DIREÇÃO DA INSTRUÇÃO, 1915). Cinco anos depois, em 1920, esse número teve um acréscimo de 167%, totalizando 3.442 crianças, correspondendo a 36,20% da população escolar atendida naquele ano (MENSAGEM, 1920).

As escolas religiosas também foram responsáveis pela expansão das escolas particulares no estado. As escolas primárias salesianas, sob a direção dos padres Salesianos, localizadas nos grandes centros urbanos eram o Lyceu de Artes e Ofícios São Gonçalo, fundado em 1898, localizado em Cuiabá; o Colégio Santa Thereza, criado em 1899, localizado em Corumbá e a Escola Agrícola do Coxipó da Ponte, localizada a poucos quilômetros de Cuiabá, destinada ao ensino teórico-prático da agricultura a rapazes indígenas e pobres.

Visando a catequização dos índios, a Missão Salesiana investiu na criação da Colônia “Thereza Cristina” no São Lourenço, na Colônia “Sagrado Coração” no Ribeirão do Taxos, na Colônia da “Imaculada Conceição” no rio das Garças e na Colônia “São José” do Sangradouro.

O trabalho dos Padres Salesianos na catequização e educação dos índios, encontra-se voltado para civilização dos “não civilizados” ou dos “selvagens”, como eles se reportavam; na luta, junto aos bororos, na negação de seus costumes e de sua linguagem; na instrumentalização para o trabalho de modo a torná-los úteis para a sociedade brasileira, e não somente para o seu povo. Acompanhava esse trabalho, o discurso, expresso em seus relatórios, de formar a identidade brasileira e de investir na construção da cidadania.

Em relação aos alunos da Colônia “Sagrado Coração de Jesus”, o Inspetor ressaltou que:

Uma parte desses alunos já lê e escreve com desembaraço, exprimindo-se em português com alguma regularidade; vão-se praticando também quer nas operações aritméticas, quer nas lições de coisas. Há também ali oficinas de ferreiro, carpinteiro, pedreiro, sapateiro e curtidor, em cada uma das quais aprendem essas artes alguns índios. Também foi nela organizada uma banda de música com 20 meninos, todos os indiozinhos bororos (ALBUM, 1914, p.217).

O inspetor da Missão Salesiana de Mato Grosso, Padre Antônio Malan, afirmou em seu relatório que “Asseados, bons, alegres e afáveis são os meninos e meninas educandas. Notei em suas fisionomias o contentamento pela felicidade de terem tão bons educadores que os tratam como verdadeiros pais” (RELATÓRIO DA INSPEÇÃO DA MISSÃO SALESIANA, 1912, p. 4). Da Colônia “Imaculada Conceição, disse o mesmo padre que:

Com coração a transbordar de alegria, é que vejo estes homens de outrora nocivos a estes sertões, virem agora por sua livre e espontânea vontade, incorporar-se a um punhado de homens que os tratam com carinho e desvelos de extremos pais, ensinando-lhes o bem e o amor ao trabalho” (RELATÓRIO DA INSPEÇÃO DA MISSÃO SALESIANA, 1912, p. 4).

Em relação à educação das crianças da Colônia “São José”, o Inspetor declarou que viu as índias trabalharem na tecelagem, sendo a mostra de que se “a marcha do progresso continuar nelas a passos de gigante como até o presente, dentro em pouco, a minha pátria poderá contar com novas povoações, e povoações únicas no gênero, de puros e genuínos nacionais” (RELATÓRIO DA INSPEÇÃO DA MISSÃO SALESIANA, 1912, p.7).

As Colônias Salesianas atendiam, em 1912, a 70 alunos menores de 5 anos e 101 alunos entre 6 a 15 anos. A importância do trabalho de catequização dos índios é ressaltada pelo seu Inspetor:

Aproximar não tanto material quanto moralmente, estes indígenas à nossa sociedade, mediante a destruição as suas velhas e rancorosas prevenções; inocular-lhes no espírito as virtudes domésticas e sociais; a noção prática do trabalho e da prosperidade que aqui tão sabiamente se lhes inspira; o formoso concerto da Pátria, que se procura, por todos os meios fazer-lhes entrar na lama, juntamente com os afetos do patriotismo, que é a plenitude do código; tudo isto, penso eu, deve ser bem mais nobre e valioso do que as conquistas de territórios, do que as vitórias, enfim, dos nossos maiores chanceleres.

Nunca Mato Grosso e o Brasil poderão galardoar bastantemente tamanhos serviços e sacrifícios (RELATÓRIO DA INSPEÇÃO DA MISSÃO SALESIANA, 1915, p.13).

A Igreja Católica atuou também na educação das meninas órfãs/desvalidas e analfabetas, através da inauguração do Asilo Santa Rita de Cuiabá, datada em 28 de Abril de 1892, ficando no período 1904 a 1922, aos cuidados das Irmãs Azuis – da Imaculada Conceição. No entanto, Lopes (2002, p.175) ressalta que a elite logo requereu o Asilo como lugar de formação de suas filhas, “pois viam nele um ambiente seguro para a manutenção de seu ‘status quo’, preservando valores tradicionais em relação à mulher e possibilitando dar, às suas filhas, uma formação que a modernidade exigia, mas dentro dos parâmetros *conservadores*”.

Com a abertura da Escola Normal e da Escola Modelo, em 1910, algumas pessoas, conforme atesta Dunga Rodrigues (*apud* ROSA, 1990), foram deixando o Asilo por não ser bem equipado. Entretanto, as escolas particulares não perderam a sua importância no cenário educacional mato-grossense nem mesmo com a instalação dos grupos escolares. Pelo contrário, em alguns casos houve uma queda no número de alunos matriculados devido à existência de uma escola particular, como aconteceu em Poconé no ano de 1914. A justificativa encontrada pelo Diretor do Grupo Escolar para a preferência dos pais por aquela escola, “é que lá, ainda existe a palmatória, o ‘único remédio’, dizem eles, para ativar a aprendizagem da criança” (RELATÓRIO DO G.E. DE POCONÉ, 1914).

Em Três Lagoas, houve também uma evasão de alunos do Grupo Escolar para as duas escolas particulares existentes na localidade. O próprio diretor do Grupo Escolar “Afonso Penna” denunciou o funcionamento ilegal das duas escolas particulares, regidas por pessoas que difamavam o Grupo Escolar aproveitando do desconhecimento dos pais e tutores das metodologias modernas utilizadas nessa instituição escolar, a fim de captar os alunos para as suas escolas (OFÍCIO, 1925).

Mesmo na Capital, em 1911, as estatísticas mostram que enquanto as quatro escolas isoladas apresentavam 101 alunos matriculados e os dois grupos escolares, 410; as seis

escolas particulares de ensino primário, sob a direção de membros da sociedade civil e religiosa, totalizaram 437 alunos matriculados.

Esse movimento nos aponta ou sugere que a preferência dos pais em relação às escolas particulares pode estar relacionada à certa informalidade que havia nessas instituições, podendo, o pai, matricular ou retirar seu(s) filho(s) no período que bem lhe conviesse (como no caso da época de plantio, colheita, ou por outros motivos quaisquer), ou até mesmo controlar mais de perto o ensino, coisas não possíveis nos grupos escolares, onde muitas regras eram estipuladas às quais a sociedade não estava habituada.

5.2. As escolas públicas de ensino

5.2.1. Escolas isoladas ou avulsas

Mesmo diante das constantes críticas dos reformadores e governantes, a escola isolada, enquanto modalidade escolar, era responsável pela educação de um número expressivo de crianças mato-grossenses em idade escolar, devido a vários fatores que a colocavam em posição vantajosa em relação às outras instituições de ensino.

Primeiramente seu caráter gratuito a tornava mais acessível à população mato-grossense, predominantemente pobre, em contraposição às escolas particulares, mesmo gozando de algumas semelhanças como a flexibilidade do período de matrícula, facilidade de acesso dos pais à escola, entre outros.

Outra vantagem é que a abertura de uma escola isolada, conforme o regulamento da Instrução Pública de 1910 (art.4º), era autorizada a partir de 20 alunos, podendo comportar até 60, sob a regência de um único professor. Essa determinação favorecia a abertura dessas instituições em diversas cidades, vilas, freguesias e povoados do Estado, podendo ser os alunos matriculados em qualquer época do ano letivo, facilitando o acesso à escolarização de um grande número de crianças em idade escolar; contrapondo ao funcionamento dos grupos escolares que exigiam um número maior de alunos, se concentravam nos grandes centros urbanos, e apresentavam um calendário rigoroso para a matrícula.

Na Escola Isolada da Lagunita, em Ponta-Porã, 38 crianças eram atendidas em 1916, na faixa etária entre 8 e 15 anos, nascidas em diferentes estados e países. As crianças, conforme é possível verificar no quadro abaixo, foram matriculadas em diferentes momentos, variando entre os meses de março a julho, sendo que em agosto a escola deixou de funcionar devido aos conflitos armados, que invadiam o estado, organizados pelos *coronéis* em oposição ao governo estadual (CORRÊA, 1985, p.34).

Quadro 8. Mapa geral da matrícula dos alunos da Escola Mista da Lagunita

Nº	Nome	Idade	Naturalidade/ Nacionalidade	Residência	Distância da escola
1	Graciano Pedroso da Silva	4/9/903	Rio Grande do Sul	Lagunita	4 Km
2	Clemência Pedroso da Silva	20/10/905	Idem	Idem	Idem
3	Magdalena Pedroso da Silva	1907	Idem	Idem	Idem
4	Anthero José Machado	23/3/906	Idem	Idem	Idem
5	Cezario José Machado	18/7/904	Idem	Idem	Idem
6	Honoato da Silva Marques	22/8/908	Idem	Idem	6 km
7	José Ramão Goulart	14/8/904	Idem	Idem	10 km
8	Graciliano Ferreira dos Santos	14/8/904	Idem	Idem	6 Km
9	Antonio Ferreira dos Santos	21/12/906	Idem	Idem	Idem
10	Pedro Ferreira dos Santos	11/10/902	Idem	Idem	Idem
11	Valmor de Oliveira Rocha	11/8/908	Santa Catarina	Idem	1,10 Km
12	Vidalvina de Oliveira Rocha	9/10/905	Idem	Idem	Idem
13	Victor Gamarro	1902	Argentina	Idem	8 Km
14	Ângelo Antunes da Silva	2/1/905	Rio Grande do Sul	Idem	6 Km
15	Arestides Ant. da Silva	10/17905	Idem	Idem	Idem
16	Cleodolphino Ant. da Silva	2/6/907	Idem	Idem	Idem
17	Froilan Vargas	5/10/905	Argentino	Tatarem	10 Km
18	João Ribeiro da Rocha	8/3/902	Matto Grosso	Idem	Idem
19	Alfredo Baptista Corrêa	9/5/906	Idem	Blanco- Cuê	35 Km
20	Theodorico Pereira Vianna	20/2/901	Rio Grande do Sul	Tatarém	4 Km
21	Belmiro Pereira Vianna	11/11/902	Idem	Idem	Idem
22	Innocente Perreira Vianna	30/10/903	Idem	Idem	Idem
23	Rita Pereira Vianna	19/6/905	Idem	Idem	Idem
24	Margarida Pereira Vianna	11/10/906	Idem	Idem	Idem
25	Juan Baptista Jayme	1904	Paraguai	Lagunita	11 Km
26	Antônio Alves da Silva	13/6/907	Rio Grande do Sul	Idem	Idem
27	Sylanira Pereira Baptista	2/5/908	Matto Grosso	Ribeirão da Ponte	6 Km
28	Thomaz Pereira da Luz	7/3/901	Rio Grande do Sul	Idem	Idem
29	Luiz Pereira da Luz	29/7/902	Idem	Idem	Idem
30	Bazilio Pereira da S ^a .	-	-	Justi	50 Km
31	João de Andrade	-	-	Rincão	1,25 Km
32	João Fernandes Ferreira	-	-	Tatarém	1,10 Km
33	José Fernandes Ferreira	-	-	Idem	Idem
34	Pedro Fernandes Ferreira	-	-	Idem	Idem
35	Torquato Martins dos Santos	-	-	Rincão	1,28 Km
36	Manoel Luiz Braga	-	-	Tatarém	6 Km
37	Arthur Luiz Braga	-	-	Idem	Idem
38	Cândido Luiz Braga	-	-	Idem	Idem

Fonte: RELATÓRIO DA ESCOLA PÚBLICA MISTA PRIMÁRIA DA POVOAÇÃO DE LAGUNITA, 1916.

Além da gratuidade do ensino e do número reduzido de alunos para abertura da escola, a ausência de prédios apropriados não proporcionava empecilho para a abertura de

novos estabelecimentos de ensino, pois se não houvesse casas suficientes para funcionamento de uma nova escola primária, esta poderia ser instalada na residência do professor com um auxílio pecuniário para aluguel (REGULAMENTO, 1910, Art.21º), oferecendo oportunidade de estudo às crianças.

No entanto, muito embora as escolas isoladas fossem responsáveis pela escolarização de um grande número de crianças, suas instalações e funcionamento eram motivos de constantes críticas por parte das lideranças locais. Vale ressaltar que muitas das apreciações se referiam às escolas primárias do interior do estado, pois as escolas isoladas instaladas na capital e nas sedes dos municípios, segundo Dom Aquino Corrêa, correspondiam em geral, ao que delas era de se esperar, não acontecendo, infelizmente, o mesmo com as do interior, isso porque, na sua concepção,

as pequenas localidades do interior, espalhadas a grandes distâncias uma das outras, pelo imenso território do Estado, sem comunicação fácil, onde a vida ainda rudimentar e sem conforto, sem higiene e cada vez mais dispendiosa, não podem gerir suas escolas, nem permitem eficaz fiscalização (MENSAGEM, 1919).

É importante refletir acerca da contextualização dos fatos apontados, pois, o que era visto com padrão de escola no espaço urbano, não era necessariamente o que era concebido no espaço rural, tendo em vista que as pessoas moravam em casas muito simples e tinham um modo de vida diferenciado. Observemos o relato do professor da Escola Mista da Lagunita:

Quanto à construção do prédio, nada tenho a dizer-vos, senão que apresenta o melhor aspecto de duração.
Consta de uma sala destinada para aulas e uma saleta para uso particular do professor, sendo que a primeira mede seis metros e meio de frente por quatro metros e meio de largura.
É todo construído de parede de tábuas e a cobertura é feita de tabuinhas, dispondo de muita luz e de capacidade de ar suficiente para a respiração dos alunos durante os trabalhos.
Tenho, porém, somente a dizer-vos que existe um poço de água potável, tendo porém, este, desde fins do mês de Junho último, se conservado sem uma gota do mesmo liquido
Julgo, portanto, necessário mandar escavar mais de metros de profundidade, e bem assim fazer mais um galpão para deposito dos aparelhos de montaria dos alunos, devido a estação chuvosa, bem como uma cerca de arame para a proteção muito indispensável, em torno da casa, para tranqüilidade dos alunos por causa do gado que prejudica os alunos durante as aulas, estragando os objetos (RELATÓRIO DA ESCOLA PÚBLICA MISTA PRIMÁRIA DA POVOAÇÃO DE LAGUNITA, 1916).

Mesmo diante da construção de um prédio novo para funcionamento da escola, esta foi feita de acordo com a realidade local, de tábuas. A sua estrutura e qualidade em momento algum foram reclamadas pelo seu professor, mesmo estando longe de se comparar com as localizadas no espaço urbano e, até mesmo das monumentais estruturas arquitetônicas dos grupos escolares. Conforme depoimento da professora Sílvia Morais (*apud* ROSA, 1990, p.160), ex-professora de uma escola em Ponta Porã: “Nessa primeira escola que lecionei, nem carteira havia; a gente improvisava bancos e carteiras com tijolos e tábuas arranjadas com os vizinhos e pais de alunos. (...) Havia falta de tudo, a gente escrevia em cada caderno de aluno o que ele devia fazer, ler, porque livro não havia”.

O relato da professora nos aponta para além da questão dos prédios escolares, indo no sentido da falta de recursos pedagógicos e equipamentos para o ensino, o que é possível de ser verificado no relatório da Escola da Lagunita, a qual, com 38 alunos matriculados, funcionava com pouquíssimos materiais, que claramente, pela quantidade e estado de conservação, não atendiam aos requisitos necessários para o ensino.

Quadro 9. Materiais da Escola Mista Primária da Lagunita- 1916

Quantidade	Objeto	Procedência	Condições
5	Bancos de madeira	Escola Pública do Sexo masc. P.Porã	Muito Usados
1	Bacia louçada	Saldanha f. Cia	Em bom estado
2	Baldes de Zinco	Idem	Idem
1	Bandeira	Idem	Idem
2	Cadeiras de Palhinha	Idem	Idem
1	Banco louçado	Idem	Idem
2	Copos de vidro	Idem	Idem
5	Cabides de madeira	Idem	Idem
5	Carteiras de madeira	Escola Pública do Sexo masc. P.Porã	Idem
12	Canetas	Diretoria Geral da Instrução Pública	Idem
1	Corrente de ferro para poço	Saldanha F. Cia	Idem
1	Escritório de madeira	Idem	Idem
2	Escarradeira de ferro esmaltado	Idem	Idem
1	Giz branco par escrever (caixa)	Idem	Em uso
1	Jarro louçado	Diretoria Geral da Inst. Pública	Em bom estado
2	Lívro em branco 50 folhas	Saldanha f. Cia	Em uso
12	Lápis preto “Faber” n° 2	Idem	Idem
1	Lampião de parede	Saldanha f. Cia	Idem Incompleto
1	Mapa do Brasil	Escola Pública do Sexo masc. P.Porã	Imprestável
1/2	Papel almaço (resma)	Diretoria Geral da Inst. Pública	Em uso
1	Penas “Mallatat” n° 10 (caixa)	Idem	Idem
12	Primeiro Livro por Hilário Ribeiro	Idem	Idem
1	Quadro negro	Saldanha F. Cia	Em bom estado
36	Quadros murais de Hist. Natural	Escola Pública do Sexo masc. P.Porã	Em uso e em mau estado
1	Relógio de parede	Idem	Em mal estado sem concerto

Continua

Quantidade	Objeto	Procedência	Condições
1	Roldana para corrente de ferro	Saldanha f. Cia	Em bom estado
8	Segundo Livros por Hilário Ribeiro	Diretoria Geral da Inst. Pública	
1	Tinta azuk “Sardinha”(vidro pequeno)	Saldanha f. Cia	Idem
1	Vassoura americana	Idem	Idem

Fonte: RELATÓRIO DA ESCOLA PÚBLICA MISTA PRIMÁRIA DA POVOAÇÃO DE LAGUNITA, 1916.

Pedro Celestino, presidente do Estado, através de seu discurso à Assembléia Legislativa, reconheceu a precariedade da estrutura física dessas escolas e a falta de materiais e equipamentos necessários ao seu funcionamento, afirmando que:

A falta de edifícios próprios para a instalação de todas as escolas, tanto aqui na capital como no interior, faz com que a grande maioria delas funcionem em prédios alugados de particulares e por isso sem as necessárias condições higiênicas e de capacidade; o que é um mal que deve ser removido, ao menos aqui, logo que o permitam as nossas circunstancias financeiras, construído-se edifícios apropriados a esse fim, para as escolas que ainda os não possui e para os que forem criado.

Muitas delas ressentem-se ainda de falta ou insuficiência de mobília, tendo sido ultimamente atendido essa necessidade em relação a outras, nas forças da respectiva verba orçamentária, que precisa se argumentada, assim como também a destinada à aquisição de utensílios para os alunos que os recebem do Estado (MENSAGEM, 1909).

Outro fator criticado nas escolas isoladas era a falta de método pedagógico. Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann visitaram as escolas isoladas do 1º e 2º distritos da capital para conhecerem a realidade da educação pública de Mato Grosso. Observaram a falta de metodologia no trabalho do professor, mesmo havendo a indicação metodológica para que lecionassem através do método intuitivo e prático, desde 1896. Tais orientações foram dadas no Regulamento da Instrução Pública (Art. 11º e 15º), através de sugestão de bibliografias e organização de conferências para os professores pelo Diretor Geral da Instrução Pública²⁴.

Entretanto, todo o trabalho de orientação acerca da utilização do método intuitivo foi direcionado somente aos professores da capital, não atendendo aos do interior do estado. Esta realidade explica a não utilização do método intuitivo nas escolas primárias, tornando compreensível o fato dos professores não trabalharem uma metodologia a qual desconheciam ou não puderam vivenciar no cotidiano escolar.

²⁴ A implantação do método intuitivo em Mato Grosso será melhor explorado no próximo capítulo.

Embora os governantes acusassem o conhecimento da precariedade das instalações escolares e da escassez de materiais, que impossibilitariam a aplicação do método intuitivo, a falta de habilitação do professorado primário das escolas isoladas era alvo de constantes críticas do governo:

Na carência quase absoluta de professores competentes e que tenham a nítida compreensão de seus deveres, estão essas escolas, principalmente no interior, em geral, entregues à pessoas cuja capacidade intelectual se encerra nos estreitos limites de uma instrução rudimentar mal assimilada e por isso mesmo sem nenhuma orientação pedagógica (MENSAGEM, 1912).

No entanto, o corpo docente dos grupos escolares também era composto no seu período inicial, predominantemente por professores leigos, visto que os cursos de formação docente, durante o século XIX, tiveram o funcionamento constantemente interrompido, conforme observado no capítulo 6. Contando com pouquíssimos professores habilitados para o ensino, a seleção acontecia por meio de concursos ou através de indicação dos representantes da política local, fazendo-o conforme as conveniências político partidárias:

O que faz mal ao ensino público não é essa dependência em que ele ainda está do governo; o que todavia, lhe faz grandíssimo dano é o contágio da politicagem, fazendo do professor público o servidor de um partido, o galopim eleitoral, que escreve a ata e é o agente da cabala eleitoral. O que faz mal ao ensino é essa intromissão malsã do patronato nos concursos para provimento dos lugares do magistério; o que faz mal à instrução popular é essa ausência de dedicação e de vocação sincera para uma profissão tão eminente, de tão alta dignidade, ausência que transforma o magistério em um meio de vida, tirando-lhe essa finalidade tão digna e elevada, que interessa à grandeza da pátria, por dizer de perto com o seu futuro político-econômico (MENSAGEM, 1916).

Ao mesmo tempo em os professores contratados eram beneficiados pela política, também sofriam as conseqüências advindas dela. D. Esmeraldina Malhado, professora leiga, relatou que foi “convocada” para lecionar e, no exercício da profissão, mudou-se constantemente de localidade, devido à interferência política.

Em 1912, fui para Cáceres, nomeada interinamente. Quando D. Aquino Correa foi nomeado Presidente do Estado, requeri a ele minha efetividade. (...) Fiquei nesse jogo entre Cuiabá, Barra dos Bugres, Cáceres até 1920. Para onde me jogavam eu ia, de um lado para outro, como objeto dos políticos, separada dos meus pais, vivendo em casa de parentes para sobreviver.

Não escolhi a profissão de professora: foram os outros que me empurraram para ela. Era criança, tinha apenas 15 anos, decidiram que meu caminho era

o da maioria das mulheres daquele tempo: dar aula a criança, a adultos, a quem precisasse de mim (*apud* ROSA, 1990, p.96).

Da mesma forma aconteceu com a professora D. Sílvia Morais. Segundo ela “A política mandava em tudo, até nas nomeações e demissões” (*apud* ROSA, 1990, p.161). A sua contratação para atuar no magistério, sem experiência e somente com o ensino primário incompleto, também se deu através de indicação política.

O próprio Regulamento da instrução pública (1910) favorecia a entrada de pessoas não habilitadas, quando as vagas não fossem ocupadas por professores formados pela Escola Normal, isso porque os poucos anos de funcionamento da Escola Normal no Estado, não foram capazes de formar profissionais suficientes para atuar na capital e no interior.

A falta de fiscalização nas escolas do interior favorecia que algumas ficassem à mercê de pessoas sem comprometimento com a profissão, ocasionando a desconfiança da população, principalmente dos pais, nessa modalidade escolar. Sob o título “Com vistas ao Diretor Geral da Instrução Pública”, um articulista, não identificado, do *Jornal Republicano*, denunciou a falta de compromisso da professora da Escola Mista da Barca Pêndulo, D. Elvira Pacheco, afirmando que

A escola (...) acha-se me completo abandono e desleixo que já há muito vêm se fazendo sentir com sério prejuízo dos pais de família que para lá mandam os seus filhos e de nada vale.

É uma panqueca a tal escola!

A senhorita professora parece que não se dá bem com a tarefa de ensinar, tanto assim que falta seguidamente aos afazeres de sua missão, pouco ou nada se ligando com o prejuízo dos seus alunos que vão a escola para passear, brincar, sujar roupa e nada mais. A professora dá aula quando quer e nem ao menos participa coisa alguma que muitas vezes aguardam a sua chegada na barranca do rio, acontecendo muitas vezes dali voltarem para casa (*Jornal Republicano*, 1920).

Outro fator apontado por Mello detectado em suas visitas às escolas isoladas, foi a falta de organização do tempo e de um programa a ser seguido. Conforme o Regulamento da Instrução Primária de 1910, as aulas deveriam ser dadas em uma sessão diária com duração de cinco horas. Porém, cada professor organizava o horário segundo a sua realidade e de seus alunos. O professor responsável pela Escola Mista da Lagunita, Sr. José Maria da Conceição dos Santos, organizou o horário do seguinte modo:

Não havendo no Estado, uma organização completa para o ensino primário, que estabeleça uma certa uniformidade, especialmente nos horários das escolas públicas isoladas, resolvi então organizar um horário consoante com

as dificuldades para os alunos e que pudesse ao mesmo tempo atender a ambos os sexos de que se compõe esta Escola.

Assim é que estabeleci da maneira seguinte: - Das oito horas às onze horas da manhã, funcionarão as aulas para o sexo masculino, e de duas horas às cinco horas da tarde, as aulas para o sexo feminino, resultando disso, haver três horas de aula para cada secção (RELATÓRIO DA ESCOLA PÚBLICA MISTA PRIMÁRIA DA POVOAÇÃO DE LAGUNITA, 1916).

Um ano após, em 1917, o horário da escola isolada foi regulamentado acompanhando o Regulamento da Instrução Primária, que instituiu as disciplinas escolares e sua distribuição ao longo do Curso, sendo assim estabelecido:

Quadro 10. Horário modelo para as escolas isoladas

Horas	Dias da semana	1ª Secção	2ª Secção	3ª Secção
12:0 – 12:10	Diariamente	CHAMADA E CANTO		
12:10 – 12:30	"	Números	Cópia de Parker	Problemas
12:30 – 12:50	"	Tórnos	Números	"
12:50- 12:55	"	DESCANSO, CANTO OU MARCHA		
12:55 – 13:15	"	Cópia de Parker	Tórnos	Aritmética
13:15 – 13:25	"	GINÁSTICA		
13:25 – 13:40	"	Leit. e ling. oral	Ling. escr. na lousa	Aritmética
13:40 -13:55	"	Cópia de palavras	Leitura e ling. oral	Leitura silenciosa
13:55 – 14:00	"	DESCANSO, CANTO OU MARCHA		
14:00 – 14:20	"	Ling. escr. na lousa	Cópia de sentenças	Leitura e ling. oral
14:20 – 14:40	"			
14:40- 14:45	"	PREPARO PARA O		
14:45 -15:15	"	RECREIO		
15:15 – 15:20	2ª, 4ª e 6ª	História	Leitura silenciosa	Cartografia
	3ª, 5ª e sábados	Geografia	Desenho na lousa	Cartografia
15:35 – 15:55	2ª, 4ª e 6ª	Desenhos contornos	História	História
	3ª, 5ª e sábados	ou copia	Geografia	Geografia
15:55 – 16:15	2ª e 5ª	Leit. suplementar	Composição	Composição
	3ª e 6ª	Números	Leit. suplementar	Leit. Suplementar
	4ª e sábados	Lições gerais	Lições gerais	Lições gerais
16:30- 16:35	Diariamente	DESCANSO		
16:35- 16:55	2ª, 4ª e 6ª	Caligrafia ou linguagem escrita		
	3ª e 5ª	Desenho ou trabalhos manuais		
	Sábados	Cantos, poesias ou higiene		
16:55 – 17:00	Diariamente	PREPARO PARA A SAÍDA E SAÍDA		

FONTE: REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA DE ESTADO DE MATO GROSSO, 1917.

Ao que tudo indica, além dos horários, as escolas isoladas não seguiam um programa específico. Conforme Philogônio de Paula Corrêa, diretor interino da Escola Normal, “As escolas isoladas e particulares não tem programa escrito, ficando o desenvolvimento das matérias ao critério dos professores que podem ser esforçados ou não” (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1915).

O artigo intitulado “Pela Instrução Pública”, no Jornal *O Matto Grosso*, faz referência à falta de programa escolar a ser seguido nas escolas isoladas:

Se é bem verdade haver a instrução se desenvolvido no Estado de seis anos para cá, não é menos verdade que maior desenvolvimento teria ela alcançado se as autoridades lhe consagrassem quanta atenção reclama. (...) As escolas isoladas não preenchem os seus fins; nem sequer têm dado alunos a exames. (...) Não há programa de ensino para elas. Cada professora confecciona o programa como melhor lhe parece. Em suma: vai nisso um pronunciado sistema de anarquia (...) (*Jornal O Matto Grosso*, 1916)

A necessidade de organização de um programa escolar para as escolas isoladas foi preconizada por Mello, enquanto membro da comissão organizadora do ensino. Segundo ele:

As atuais escolas isoladas, ante os grupos escolares, podem ser mecanicamente considerados como duas forças, com ponto de aplicação e intensidade idênticos, atuando no mesmo sentido, mas em direções opostas. Os grupos escolares, regulamentados, metodizados, obedecendo a programas e horários pedagógicos, produzem resultados diversos das escolas isoladas, sem regimento interno, sem orientação definida, sem métodos precisos, sem programas e sem horários.

É tempo, portanto, de se cuidar das escolas isoladas, ao menos, das da Capital. E o primeiro passo para a reforma destas, deve ser a sua regulamentação (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1911).

Nesse sentido, Mello, juntamente com a professora Idalina Ribeiro de Faria e o diretor interino da Escola Normal e Modelo anexa, professor Philogônio de Paula Correa, organizaram o Programa de Ensino para as Escolas Isoladas do Estado, publicado em 1917. Além dos conteúdos especificados, o Programa foi organizado detalhadamente a fim de orientar a metodologia através da quais tais conteúdos seriam ministrados, por serem os professores, em sua maioria, leigos. A metodologia privilegiava o ensino intuitivo, sempre partindo do concreto para o abstrato, através de exercícios práticos, conforme é possível verificar:

Quadro 11. Programa para as Escolas Isoladas de Mato Grosso

LEITURA		
1ª Sessão 1 – Exercício de aprendizado de leitura pelo método fônico da silabação ou da palavração, por meio de cartilha própria. 2 – Exercício de retenção das palavras aprendidas, por meio de reprodução oral, de palavras similares e de rimas. 3 – Decomposição das palavras em seus elementos – sílabas e letras.	2ª Sessão 1 – Leitura e interpretação de prosa e verso em livros apropriados. 2 – Resumo do assunto lido. 3 – Leitura de jornais e de documentos manuscritos. 4 – Leitura comentada pelo professor, de trechos escolhidos, próprios a despertar nos alunos o gosto pelo belo.	3ª Sessão 1 – Os mesmos exercícios da segunda seção, com desenvolvimento e explicação do texto lido, significação das palavras. 2 – Exercícios orais de passagem de verso para prosa. 3 – Exercícios de alocação para leitura de trechos de prosa ou de verso apropriado aquele fim.
ESCRITA		
1 – Cópia, na ardósia, das sílabas e das palavras da cartilha. 2 – Cópia do nome da cidade em que se acha a escola, dos nomes dos dias, dos meses e das estações. 3 – Exercícios de cópia <i>a lápis</i> sobre papel. 4 – Exercícios de cópia com tinta. 5 – Exercícios caligráficos sobre letra de tipo vertical.	1 – Caligrafia: Letras vertical e americana (inclinada).	1 – Caligrafia: Exercícios variados sobre os tipos caligráficos da 2ª seção e mais sobre letras de ornamentos, como: gótica, ronde, etc.
GEOGRAFIA DO BRASIL		
1. Palestras com os alunos sobre a posição relativa dos objetos em classe. A carteira: suas partes anterior, posterior, superior e inferior; direita e esquerda. 2. As carteiras próximas e outros objetos circunvizinhos: frente, atrás, à direita, à esquerda, em baixo, em cima. 3. Descrição do caminho que os alunos percorrem para vir de casa à escola. 4. Conhecimento prático dos pontos cardeais; leste – lugar onde <i>o sol nasce</i> ; oeste lugar onde <i>o sol entra</i> ; sul- lado direito de quem olha para o lugar onde <i>o sol nasce</i> ; norte – lado esquerdo de quem olha para o lugar onde <i>o sol nasce</i> . 5. Palestra sobre a cidade, a vila ou bairro onde a escola esteja situada: Ruas, largos, e praças principais; edifícios mais importantes; produções; (objetos vendidos ou fabricados no lugar; recordações históricas mais populares; vias de comunicação	1. O MUNICÍPIO: Sede e localidades mais importantes; produções e indústrias; curiosidades naturais; lembranças históricas; homens notáveis do passado; importação e exportação; vias de comunicação; os municípios limítrofes; o governo municipal. 2. O ESTADO DE MATO GROSSO: a capital; cidades mais importantes, seu comércio, indústria e história; rios e montanhas principais; vias de comunicação; produtos de importação e de exportação; os Estados limítrofes; o governo estadual. 3. O PAÍS: Os Estados e suas capitais; produtos de exportação e particularidades mais importantes de cada Estado. O Governo Federal. 4. A TERRA: Estudo feito no globo e depois no planisfério, dos continentes e oceanos. Países e capitais; em especial, que mais relações mantém com o Brasil. 5. Esboço do mapa de Mato Grosso e do Brasil.	

Continua

GEOGRAFIA DO BRASIL	
<p>e localidades mais próximas; viagens descritivas a essas localidades).</p> <p>6. Palestras sobre montanhas, planícies, rios, mares, lagos, ilhas, etc., com explicação dos termos geográficos por meio do tabuleiro de areia.</p>	

CIÊNCIAS NATURAIS	
--------------------------	--

1. O Homem. Suas dissimulações físicas: as raças. Civilizados e selvagens. Os nossos indígenas; suas vida e seus costumes. O corpo humano: suas partes exteriores. Órgãos dos sentidos. A boca. Conselhos higiênicos sobre a alimentação. O asseio individual.
2. Palestras sobre animais conhecidos, levando o aluno, pela observação, a compará-los e a estabelecer-lhes as diferenças quanto ao tamanho, aspecto, predileções, qualidades, etc.
3. Os animais úteis, animais domésticos, animais alimentícios; animais que fornecem matéria prima às indústrias; animais que nos dão o vestuário; animais que nos servem de recreio.
4. Animais daninhos: os que atacam os animais domésticos e as plantas que cultivamos; que destroem as nossas provisões alimentícias e os produtos da indústria; que nos atacam diretamente: parasitas, animais venenosos e feras.
5. Desenvolver o sentimento de piedade pelos animais inofensivos. Os perigos e crueldades da caça. Respeito aos ninhos, Propaganda contra o cativo e a matança das aves.
6. Apicultura. Sericultura.

PLANTAS (Facultativo)

1. Árvores, arbustos e ervas. Arvoredo, bosque e floresta. As árvores e sua utilidade. Árvores frutíferas, O pomar. Árvores nossas que fornecem madeira para construção. Proteção às árvores. Os males da destruição das árvores.
2. A horta e seus produtos. Plantas alimentícias, Vantagens da cultura sobre flores silvestres. O jardim. Flores mais comuns. Plantas medicinais.
3. Estudo ao natural: das flores e suas partes; do fruto e suas partes; da semente e suas partes; da folha; dos caules; das raízes.

LIÇÕES GERAIS (Facultativo)

1. As cores típicas ou primárias.
2. Os três estados dos corpos.
3. Meteoros de fácil observação; a chuva, o relâmpago, o trovão, o raio. Para-raios. Benjamim Franklin. Arco-íris. O orvalho, a neblina, o nevoeiro, o gelo, a geada, a saraiva.
4. O ar. Necessidade de ventilação. Os ventos. Importância dos ventos na salubridade da atmosfera e na fecundidade das terras. Navios de vela. Moinhos e ventiladores.
5. Viagem em torno da classe: o papel e sua fabricação. O papiro e o pergaminho. Guttemberg. A tinta. A borracha. As penas, e a caneta. O lápis e a goma arábica. O giz. A esponja.
6. A varíola e a vacina. Jenner.
7. A raiva. Como se procedia antigamente como se procede hoje no seu tratamento. Pasteur.
8. A mordedura de cobras. O soro antiofídico.
9. As comunicações à distância: o correio, o telégrafo e o telefone.
10. O céu: o Sol, a Lua e as estrelas. O dia e a noite. A aurora. Vantagens do acordar cedo.
11. Os balões. Bartholomeu de Gusmão, José do Patrocínio, Augusto Severo e Santos Dumont.
12. Laticínios: O fabrico da manteiga e do queijo.
13. A iluminação: a lareira, as tochas, o azeite, o querosene, o gás e a luz elétrica. O alcoolismo.

DESENHO

Desenhar:

- a) folhas lineares, lanceoladas, espatuladas circulares, cordiformes, ovais, sagitadas, recortadas, etc.;
- b) galhos de folhas alternas e opostas
- c) flores bem simples
- d) objetos usuais;
- e) animais.

CANTO

Canto coral e Hinos.

FONTE: HORÁRIO E PROGRAMA DE ENSINO DE 1º E 2º GRAU PARA AS ESCOLAS ISOLADAS DO ESTADO DE MATO GROSSO, 1916.

Não foram encontrados indicativos de que o programa proposto tivesse sido aplicado nas escolas isoladas após a sua publicação.

É possível verificar que mesmo com as dificuldades encontradas para o funcionamento da escola isolada, esta demonstrou ser um modelo escolar em expansão, acompanhando o crescimento demográfico do Estado nas primeiras décadas do século XX, favorecendo o acesso da grande massa de crianças em idade escolar à escola, como é possível constatar no quadro abaixo:

Quadro 12. Mapa das escolas isoladas de 1910 a 1924

Localidades	1910	1911	1912	1915	1919	1922	1923	1924
Aquidauana	2	3	3	4	5	6	9	3
Bela Vista	3	3	3	4	7	4	4	4
Campo Grande	3	3	3	4	6	4	4	6
Corumbá	13	13	13	11	11	11	11	6
Coxim	2	2	2	8	7	8	8	8
Cuiabá	22	23	23	28	30	38	36	37
Diamantino	2	2	2	3	5	7	7	7
Livramento	5	5	5	4	5	5	5	5
Mato Grosso	4	4	4	4	4	4	4	4
Miranda	5	5	5	3	4	3	8	1
Nioac	4	4	4	1	3	3	3	3
Poconé	5	6	2	4	5	10	10	10
Ponta Porã	-	-	-	5	5	5	5	5
Porto Murtinho	-	-	-	2	2	3	3	3
Registro do Araguaia	-	-	-	4	8	9	9	7
Rosário	8	8	6	8	12	12	12	12
Santa Rita do Araguaia								3
Sant Anna do Paranayba	3	3	4	3	2	2	2	2
Santo Antônio do Rio Abaixo	12	12	11	10	14	18	15	15
Santo Antônio do Rio Madeira	1	1	1	7	3	5	6	6
São Luiz de Cáceres	4	4	1	4	1	1	1	1
Três Lagoas	-	-	-	2	3	2	2	3
TOTAL	98	101	92	109	142	160	156	150

Fonte: RELATÓRIOS DA DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA; MENSAGENS DO PRESIDENTE DO ESTADO.

A força que as escolas isoladas tiveram no estado, mesmo diante do discurso desfavorável dos governantes e reformadores paulistas, demonstra a resistência da sociedade mato-grossense ao modelo ideal de escola primária imposta por esses (a escola graduada). Talvez pela flexibilidade no horário escolar, adaptado à realidade do aluno; pela progressão dos saberes em relação à aprendizagem do aluno, pelo ensino individualizado, ou, até mesmo, pelo fato da escola unidocente estar mais suscetível a negociações com os “anseios das camadas populares que viam na escola (e não necessariamente na escolarização) os meios de acesso a determinados conteúdos socialmente valorizados, como ler, escrever e contar” (VIDAL, 2005b, p.146).

Tendo a metodologia semelhante à das escolas isoladas, funcionaram em Mato Grosso as escolas de ensino primário que não eram subvencionadas pelos cofres estaduais. Eram elas: a Escola de Aprendizizes Artífices da Capital, a Escola do Batalhão de Polícia, e as escolas municipais em Corumbá e em Campo Grande.

A Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT), criada em janeiro de 1910, era mantida pelo Governo Federal, tendo como finalidade

“ (...) habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação” (COLLEÇÃO DAS LEIS, 1913, p.445).

Essa escola oferecia um curso profissional, especialmente para a aprendizagem industrial. Conforme Kunze (2005, p.72), além dos cursos de ofícios, obrigatórios a todos os alunos, era indispensável que a Escola de Aprendizizes Artífices oferecesse, também, o curso primário para as crianças, na faixa etária entre 10 a 13 anos, que não soubessem ler e escrever, pois “o conhecimento das primeiras letras era visto como um facilitador das aprendizagens dos ofícios”. Seu programa era constituído de leitura; escrita; Aritmética (até a regra de três); noções de Geografia do Brasil; Gramática elementar da língua nacional; e, noções de Educação Cívica. Para lecionar para a classe do primário, a direção da EAAMT encontrou dificuldades para encontrar um professor habilitado, contratando a jovem Ana Isabel Campos de Barros, sem habilitação para o magistério, para assumir a função.

Só encontramos referência à existência das escolas municipais e da Escola do Batalhão de Polícia nos relatórios da Diretoria Geral da Instrução Pública, não constando informações sobre a sua conformação.

5.2.2. Grupo Escolar: um novo modelo de escolarização da infância

A criação dos grupos escolares em Mato Grosso já havia sido autorizada em 1908, através da resolução nº 508 de 16 de outubro. Entretanto, não veio a ser concretizada nesse período, sendo-o somente em 1910, com a vinda de Mello e Kuhlmann para a reorganização do ensino mato-grossense. Ao chegar, solicitaram a criação imediata de dois Grupos, acreditando na superioridade desse modelo escolar sobre as escolas isoladas. Para Mello, “Somente a instituição dos grupos escolares, com suas classes homogêneas, sujeito a unidade de programa, de horário e de orientação, constantemente sob as vistas do Diretor (...), oferece resultados mais fecundos” (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1911).

A criação de um grupo escolar, conforme o Regulamento da Instrução Pública de 1910, era prevista onde houvesse pelo menos seis escolas primárias no perímetro fixado para obrigatoriedade do ensino, isto é, “dentro de um raio de um quilômetro médio da sede da escola”(Art. 9º), sendo as mesmas organizadas em um só prédio com oito classes: quatro para a seção masculina e quatro para a seção feminina. Porém, no mesmo ano, através da lei de nº 580, foi dada uma nova redação no que se referia ao número de escolas, passando a ser de no mínimo 3 e no máximo 8 escolas. Isso porque, segundo Amâncio (2000, p.109), “mantida a exigência anterior, a existência dos grupos escolares, provavelmente, seria mais escassa ainda em Mato Grosso, tendo em vista a dimensão territorial e a dispersa ocupação populacional”.

Conforme Faria Filho (2000, p.31), “a criação dos grupos escolares era defendida não apenas para ‘organizar’ o ensino, mas, principalmente, como uma forma de ‘reinventar’ a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade” compatível com o projeto republicano de *modernização da sociedade e de civilização de massas*, contrapondo-se à organização das escolas isoladas que dificultavam tal projeto.

Através do Decreto nº 258 de 20 de agosto de 1910, foi autorizado o funcionamento dos grupos escolares e a utilização, provisória, do regulamento e programa do Estado de São Paulo. Para Pedro Celestino: “Só a multiplicação dos núcleos de ensino moderno, racional e prático, pelo interior do Estado, nos centros de população, pode apressar a libertação da ignorância lastimável em que vai crescendo a nossa infância, os nossos sucessores de amanhã (...)” (MENSAGEM, 1911) . Nesse sentido, conceber uma escola com um ensino *moderno*,

racional e prático compactua com as idéias no âmbito do processo produtivo que impõe determinados valores e comportamentos ao trabalhador.

Para isso, algumas inovações inerentes à escola graduada foram introduzidas no ensino público primário. A introdução do ensino simultâneo, com a organização homogênea dos alunos, sendo estes distribuídos em classes e séries, ficando estabelecida uma relação entre série e idade do aluno, era essencial.

Para garantir a formação de valores, a atuação dos docentes era acompanhada bem de perto pelo diretor escolar. Inicialmente, para ocupar essa função, o Cel. Pedro Celestino contratou normalistas paulistas visando assegurar a realização das mudanças propostas pelo Regulamento.

A ação fiscalizadora dos diretores dos grupos escolares foi motivo de elogio da direção da instrução pública, visto que os inspetores que atuavam junto às escolas isoladas eram acusados de serem indiferentes ao trabalho de fiscalização do funcionamento pedagógico das escolas²⁵.

Do ponto de vista da fiscalização, é incontestável a superioridade de que se dá nossos grupos escolares comparando com as escolas avulsas. Os grupos são verdadeiras repartições públicas onde diretores e professores mutuamente se fiscalizam, tendo por isso nele dispensada a presença constante das autoridades encarregadas de sua inspeção (RELATÓRIO DA DIREÇÃO DA INSTRUÇÃO, 1912).

Além de fiscalizar o trabalho dos professores, os diretores orientavam e coordenavam o trabalho pedagógico dos professores. Mello, em 1911, ciente das dificuldades dos professores primários da Escola Modelo, que, como as demais escolas primárias, eram compostas predominantemente de professores leigos, “adstritos ao pernicioso método da decoração, ao ensino de todas as disciplinas pelo método tratadista”, organizou um treinamento com a duração de três meses, antes de seu funcionamento, a fim de orientá-los sobre a nova metodologia proposta (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1911).

Em 1923, o diretor do G.E. de Campo Grande, professor Bartholomeu Lopes dos Santos, afirmou que: “nos seis meses do ano transacto(sic), quando se iniciou o funcionamento desta casa, consegui uniformizar os métodos de ensino, alcançando excelentes

²⁵ O cargo de Inspetor Escolar era ocupado por membros da sociedade mato-grossense sem qualquer remuneração. Como exigir que tais senhores deixassem suas funções profissionais para se dedicarem à fiscalização das escolas da capital e do interior?

resultados. Os professores, na sua maioria leigos, esforçaram-se por estudar e seguir todas as determinações da Diretoria”, revelando seu investimento na orientação metodológica dos professores (RELATÓRIO DO G.E.DE CAMPO GRANDE, 1923). Apesar do testemunho de Lopes dos Santos, a falta de formação docente dos professores primários em exercício era tida como uma das principais causas das dificuldades no processo de escolarização da infância mato-grossense. Esta, por exemplo, foi a justificativa oferecida pelo professor Ulisses Cuiabano, diretor do G.E. Senador Azeredo, para o alto índice de evasão escolar no ano de 1921.

Os professores primários em exercício não gozavam de boa reputação em relação à sua formação, mesmo porque não houve, até 1910, uma constância do governo nesse sentido, conforme visto anteriormente, servindo, em alguns momentos, de justificativa para os problemas no processo de escolarização das crianças nos grupos escolares. Tal situação aconteceu no G.E. Senador Azeredo, quando o diretor, professor Ulisses Cuiabano, acusou os professores pelo alto índice de evasão escolar no ano de 1921. Em suas palavras:

O fator principal para a decadência, pode-se dizer deste Grupo, é a falta de competência, a nulidade mesmo de algumas professoras, que não sabendo cumprir os seus deveres escolares, acarretam para todo o corpo docente a fama de incompetente, de que injustamente goza.

Tendo galgado a posição por meio de concursos, que nem sempre são feitos com critério e justiça, essas professoras não possuem a instrução necessária para transmitir aos seus alunos as simples noções e princípios (...) (RELATÓRIO DOS G.E. SENADOR AZEREDO, 1921).

É interessante observar que, naquele ano, a grande maioria dos professores era normalista. Daí, talvez, a referência a “algumas professoras” que levavam a fama de incompetente a todo o corpo docente. A crítica também se endereça aos critérios políticos de promoção, colocando sob suspeita os concursos realizados

Quadro 13. Corpo docente do G.E. Senador Azeredo - 1921

Nome	Habilitação	Cargos	Data do exercício
Uysses Cuiabano	Normalista	Diretor	04/05/1920
Euvira Corrêa Pacheco	Concurso	Adjunta 1º ano M.	16/09/1920
Ruth de Almeida Serra	Normalista	Adjunta 2º ano M.	01/06/1915
Almira Salies	Normalista	Adjunta 3º ano M.	03/06/1920
Erotides Botelho	Normalista	Adjunta 4º ano M.	20/05/1921
Maria de Camargo	Normalista	Adjunta 1º ano F.	20/05/1921
Hermínia Torquato da Silva	Normalista	Adjunta 2º ano F.	13/07/1918
Maria da Glória de Figueiredo	Normalista	Adjunta 2º ano F.	12/07/1918
Rosa de Campos Povoas	Concurso	Adjunta 4º ano F.	17/09/1910
Ana Judith de A. S. Figueiredo	Concurso	Adjunta 4º ano F.	28/02/1921

Fonte: RELATÓRIO DO G.E. SENADOR AZEREDO, 1921.

Após a formação da primeira turma da Escola Normal de Cuiabá, as vagas nos grupos escolares foram sendo ocupadas pelos professores recém-formados. Em 1927, os normalistas já predominavam o quadro docente dos Grupos, como é possível observar no quadro abaixo:

Quadro 14. Formação dos professores dos grupos escolares-1927

Grupo Escolar	Professores leigos	Normalistas	Concursados ²⁶
Affonso Penna	-	5	2
Joaquim Murтинho	3	5	2
Caetano Pinto	3	3	1
Antonio Corrêa	-	7	1
Luiz de Albuquerque	-	10	-
Espiridão Marques	-	7	1
Presidente Marques	-	8	-
Total	6	45	7

FONTE: RELATÓRIO DA DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1927

Em 1927, funcionavam onze grupos escolares no estado, instalados na sede dos principais municípios. Nesse ano, o Governo, na pessoa de seu Presidente Mário Corrêa da Costa, decidiu investir na elaboração de um novo Regulamento da Instrução Pública, contratando novamente um professor paulista, Rubens de Carvalho, para participar da reforma da Escola Normal e do ensino primário, juntamente com Dr. Cesário Alves Corrêa, Jayme Joaquim de Carvalho, Isaac Povoas, Júlio Muller, Franklin Cassiano da Silva, Rubens de Carvalho, Philogônio Corrêa, Fernando Leite Campos, Nilo Póvoas e Alcindo de Camargo. Este novo regulamento deu uma nova classificação às escolas primárias, sendo o ensino assim organizado:

²⁶ Não encontramos referência se os professores concursados eram leigos ou formados pela Escola Normal.

Quadro 15. Classificação das escolas primárias segundo o regulamento de 1927

Categoria	Localização	Características
Escolas rurais isoladas	Mais de 3 km da sede do município	Instrução primária rudimentar em três anos
Escolas urbanas isoladas	Até 3 km da sede do município	Curso em três anos
Cursos Noturnos	Até 3 km da sede do município	Curso em três anos, para meninos de mais de 12 anos.
Escolas Reunidas	Até 2 km, onde funcionarem três ou mais escolas isoladas com a frequência mínima de 80 alunos	Curso em três anos, com programa próprio. Só poderá ter, no máximo, sete classes; atendendo o regimento dos grupos escolares.
Grupo Escolares	Até 2 km	Continuam seguindo o regulamento anterior, tendo no mínimo, oito classes, totalizando 250 alunos.

Fonte: REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA 1927 CAPÍTULO I.

As escolas reunidas, previstas pelo Regulamento, vinham ao encontro da dificuldade econômica do Estado, já que atendiam até sete classes em um único prédio, não tendo, no entanto, que contratar uma pessoa específica para assumir a função de diretor, sendo este um professor da escola que recebia uma gratificação de 30\$000 (trinta mil réis).

A idéia da união das escolas isoladas na composição de escolas reunidas ou semi-grupos, vinha sendo defendida pelo professor paulista Waldomiro Campos desde 1916. Em seu relatório, Campos escreveu um apêndice intitulado “O grupo escolar e a escola reunida”, onde defendeu a escola graduada e considerou as escolas reunidas como o primeiro passo para a formação dos grupos escolares. Nesse sentido, afirmou que:

Em Mato Grosso só existe um, único aliás, nessas condições, é o Grupo Escolar anexo à Normal da Capital; os outros não passam de meras Escolas Reunidas pela sua população infantil e de Grupo, pelo seu número de pessoal!

Porque não reduzir essas despesas?

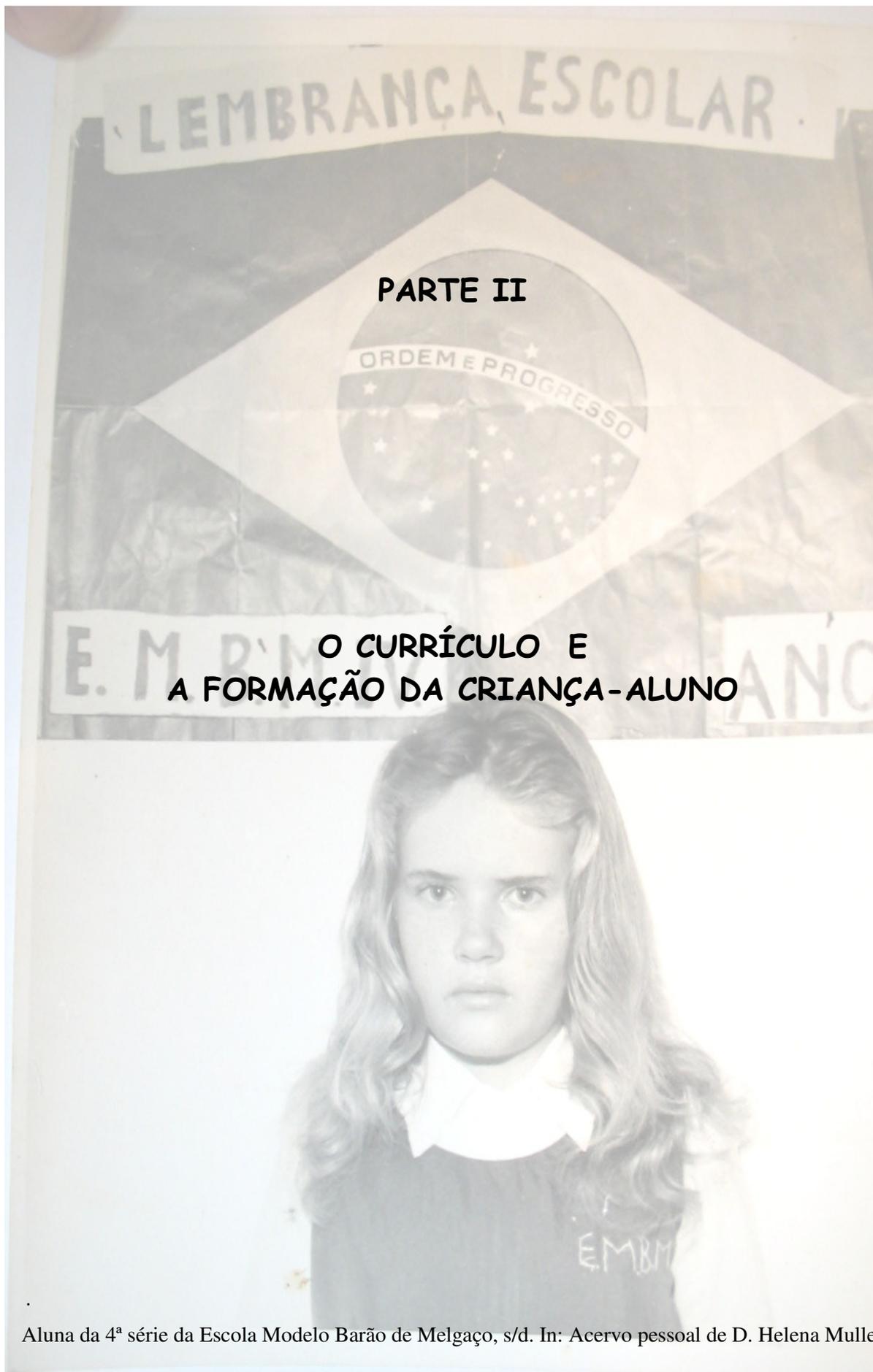
Porque não extinguir esses cargos inúteis de professores para ensinarem a 10 ou 12 alunos? Porque não suprimir os empregados administrativos tão caros e não transformar tudo isso em escola reunida com 4 ou 5 professores, sendo um deles incumbido, sem prejuízo de sua classe, da direção, apenas com a gratificação que se estipulou?

E assim Governo economizaria cerca de 28 contos nos 4 Grupos Escolares, de Rosário, Poconé e Cáceres e o 2º Distrito todos transformados em Escolas Reunidas (RELATÓRIO DO G.E. DE POCONÉ, 1916).

A documentação nos aponta para o sentido de que a implantação dos grupos escolares foi idealizada pelos governantes e reformadores paulistas forjando a idéia de uma escola eficiente, organizada e homogênea, contrária à escola isolada, que consideravam como

ineficiente, submetida à direção de professores leigos. Entretanto, inicialmente, os grupos escolares apresentavam características semelhantes às das escolas isoladas, como a ausência de prédios escolares adequados, materiais pedagógicos e professores sem a devida formação. Em seguida, tiveram que conviver com as escolas reunidas.

A proposta da introdução dos grupos escolares, vinha a par de uma reestruturação do currículo escolar, contemplando a organização do tempo e do espaço, os saberes, a metodologia, entre outros, visando à formação integral (física, intelectual e moral) da criança mato-grossense. São estas as questões que abordarei a seguir na parte II desta tese.



PARTE II

**O CURRÍCULO E
A FORMAÇÃO DA CRIANÇA-ALUNO**

Aluna da 4ª série da Escola Modelo Barão de Melgaço, s/d. In: Acervo pessoal de D. Helena Muller

A discussão sobre o que e como ensinar na escola primária tornou-se mais acirrada, no Brasil, nos fins o século XIX, fazendo parte de um agitado debate sobre as finalidades e rumos da educação, inserida na disputa de diferentes projetos de educação da infância.

Ancorados nos princípios da ciência, da valorização da educação moral e cívica e nas exigências da preparação para o trabalho, iniciam a construção de um projeto cultural a ser operacionalizado pela escola. Tal projeto articulava as idéias de uma educação integral compreendendo a educação física, intelectual e moral com as necessidades de homogeneização cultural e de civilização das massas (SOUZA, 1998, p.171).

Acreditava-se no poder da educação para transformar os indivíduos e a sociedade, sendo a escola, o local indicado para a educação moral, intelectual e física dos cidadãos, no sentido de agir como instrumento de consolidação da República.

Ciente da importância da educação como elemento regenerador da sociedade, o Cel. Pedro Celestino, presidente do estado de Mato Grosso, declarou a sua preocupação com a organização dos programas escolares no Regulamento da Instrução Pública de 1896, “tornando-se muito complexo, em prejuízo do verdadeiro fim a que se aplica a escola primária que é ensinar apenas o necessário para a vida comum” (MENSAGEM, 1910).

A tendência moderna, em matéria de ensino é simplificá-lo e torná-lo mais prático possível, não se enchendo a cabeça do menino de teorias e conhecimentos abstratos que de pouco ou nenhuma utilidade lhe venham a servir no futuro. (...) Não é raro ver figurando em programa de ensino primário, disciplinas em acúmulo extraordinário de matérias, às vezes sem classificação metódica, o que ocasiona o sacrifício umas as outras, sem obtenção do que se tem em vista, fatiga-se a inteligência da infância com uma séria de noções abstratas e fúteis e tendo se pede esforços e sacrifícios. É atualmente o nosso caso, como a instrução primária de 1896, um amontoado de matérias em regra mal ensinadas, aprendidas e das quais não poucas perfeitamente dispensáveis para os meninos. E isso o que convém acabar reduzindo-se o ensino popular aos seus justos e naturais limites.

A reorganização do ensino primário em 1910, principalmente com a implantação dos grupos escolares, caminhou no sentido de dar maior racionalização à organização escolar e ao processo formativo da infância, se centrando na formação do cidadão, enquanto indivíduo participante do processo produtivo e da vida política do país.

Nesse sentido, o currículo dos grupos escolares foi elaborado focando a preparação do aluno para a vida prática. Mas, quais as ações implementadas pelos dirigentes do ensino para que o currículo cumprisse a sua finalidade? As ações planejadas eram realmente

eficazes? Elas foram, colocadas em prática no cotidiano escolar? Como elas contribuíram para a constituição de uma cultura escolar que se mantém em alguns aspectos até os nossos dias?

Goodson (1995) afirma que concentrar a investigação no currículo²⁷, possibilita ao pesquisador penetrar no âmago da escolarização, isto é, nos processos internos da escola. Ao fazer tal afirmação, o autor aproxima o currículo à concepção de Julia (2001) acerca da cultura escolar, quando este nos orienta a voltarmos os olhos para o funcionamento interno das escolas, observando sua história sociocultural, as resistências, as tensões e os apoios que os projetos educacionais têm encontrado no curso de sua execução. Dessa forma, ao verificarmos as normas e as práticas escolares; o modo escolar de transmissão de conhecimentos, os saberes e valores a serem inculcados, as estratégias de apropriação, e a organização do tempo e do espaço escolar, estamos analisando também o currículo escolar.

No âmbito desta parte, currículo quer significar experiências e atividades ligadas à organização do tempo, espaço, método, saberes e hábitos, comportamentos e avaliação. Será analisado o modo pelo qual os governantes e intelectuais organizaram o currículo escolar dos grupos escolares para a formação da infância.

²⁷ Currículo aqui não se restringe apenas ao elenco das disciplinas, mas remete ao mundo complexo das atividades e experiências desenvolvidas por professores, alunos e gestores em torno de um conjunto de saberes e hábitos a serem adquiridos.

CAPÍTULO 6

OS TEMPOS E ESPAÇOS DA ESCOLA E DA INFÂNCIA



Palácio da Instrução. In: Acervo do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional da Universidade de Mato Grosso

O tempo e o espaço escolar estão intimamente relacionados à construção da identidade da criança. Os calendários, horários e a ordem espacial das instituições permanecem espelhados nos trabalhos e nos dias das crianças e dos professores, assim como boa parte dos parâmetros que delimitam a cultura da escola e as relações desta com a comunidade em que se insere.

Segundo Escolano (2000) destinar um tempo e um espaço à infância implica, pois, atribuir *status* a este grupo de idade. Submeter as crianças à disciplina do calendário escolar supõe reconhecer os alunos como grupo diferencial que se deve inserir em tempos de longa duração (os anos de escolaridade) e em de curta duração (os que computam o calendário e o relógio). Sua passagem por estes tempos se constitui em um ritual, em um processo de iniciação e, ainda, define uma idade como identidade reconhecida.

A arquitetura se apresenta enquanto modo de representação das intenções culturais que a ela mesma subjazem. Os lugares construídos alicerçaram os tempos educativos, isto é, os ritmos que regularam a dinâmica da escola e os comportamentos das pessoas que protagonizaram as experiências de escolarização.

6.1. Arquitetura: uma forma silenciosa de ensino

O espaço escolar é um elemento curricular que proporciona a aprendizagem de um conjunto de valores, normas, conteúdos e estímulos que não são determinados pelo currículo formal, mas que fazem parte de uma forma silenciosa de ensino.

Souza (1998, p.124) afirma que “por entre salas de aula, corredores, pátios e jardins a criança incorpora uma ética e uma corporeidade inscritas no espaço escolar” que, conforme Escolano (1998, p.26), expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos.

A arquitetura, a escolha da localidade, a distribuição de espaços e seus respectivos usos são fatores essenciais para compreendermos a relação entre o espaço escolar e a educação da infância.

6.1.1. A escola - monumento em Mato Grosso

A arquitetura escolar ganha, com a implantação dos grupos escolares, uma nova configuração espacial, atendendo aos interesses republicanos e às necessidades da nova proposta de ensino.

Souza (1998, p. 124) afirma que “a monumentalidade que revestiu as construções dos grupos e principalmente das escolas normais revelou o desejo do Estado em propagar e divulgar a ação do governo” e elevou os edifícios escolares à altura da importância atribuída à educação naquele momento histórico.

Em Mato Grosso, embora os primeiros grupos escolares da capital tivessem sido instalados inicialmente em lugares adaptados para o seu funcionamento, os governantes não tardaram em construir um espaço próprio para abrigá-los, procurando aproximá-los da monumentalidade presente nos demais grupos do país.

O prédio que abrigou a Escola Modelo, localizado na Praça da República, recebeu o nome de Palácio da Instrução. Construído no período 1911-1914, representou um novo desenho no cenário urbano da capital, pois sua edificação contrastou com a paisagem urbana de Cuiabá do início do século XX, composta de casas feitas de adobe, constituindo um exemplo de como deveria ser a cidade moderna.

A suntuosidade do prédio foi retratada com perplexidade pelo articulista do *Jornal O Debate* (nr. 841,1914) que o descreveu como um “soberbo edifício recém construído e que, majestoso, se ergue na praça da República”. As suas características foram tão bem detalhadas que deixaram transparecer o ineditismo desta construção que havia sido erguida na Capital.

O edifício tem uma superfície coberta de 1.620 metros quadrados, em dois pavimentos, tendo seu perímetro a forma retangular, apresentando a fachada principal um desenvolvimento de 54 metros, por sobre 27 de fachada lateral. Tem um pé direito de 13 metros de altura, levantando-se o frontal a 16 metros. Todo edifício assenta-se em um soco de alvenaria de pedra canga de 0,50, a partir do qual segue-se a maciça alvenaria de tijolo, de que é inteiramente construído. As fundações do edifício atingiram em alguns pontos a profundidade de 2,40, sendo a profundidade mínima de 1,30 e largura constante de 1,20. É inteiramente simétrico em relação à linha do centro, paralelamente à fachada lateral (...)



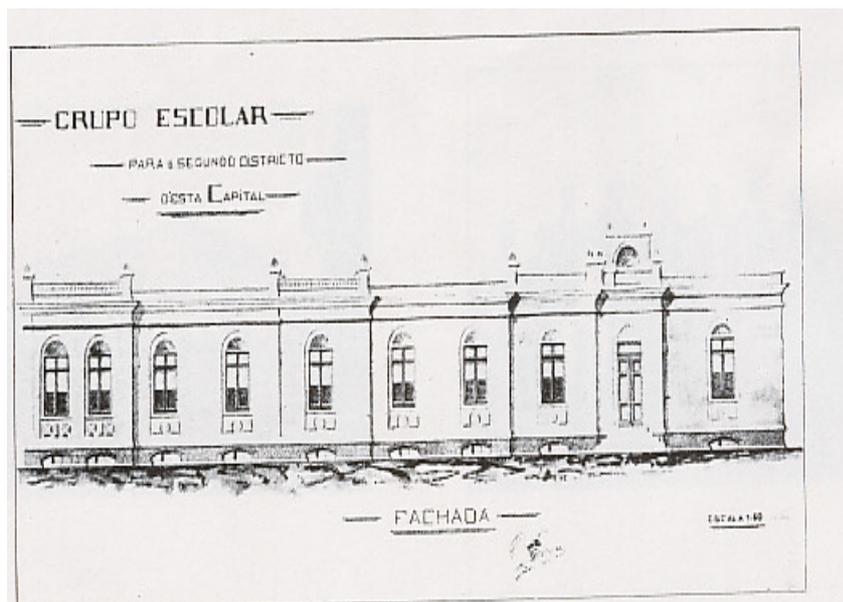
Fachada do Palácio de Instrução In: *Revista Matto Grosso*, 1920.

Conforme divulgado, o prédio escolar possuía “38 salas, das quais 32 para as necessidades escolares; 4 destinadas aos gabinetes sanitários e toaletes; uma ocupada pelo embasamento da escada principal, que é propriamente o vestíbulo e um vasto e espaçoso salão, consagrado às solenidades escolares – salão nobre” (Jornal *O Debate*, n. 841, 1914) . A parte superior era ocupada pela Escola Normal e pelo Liceu Cuiabano e, a parte térrea, pela Escola Modelo.

A sua inauguração contou com a presença do presidente do estado, seus secretários, representantes militares, das embaixadas consulares, entre outros, demonstrando a importância de tal momento para a educação e para o estado.

A construção do G.E. Senador Azeredo²⁸, localizada no 2º distrito, embora apresentasse uma edificação mais simples, se comparada à do Palácio da Instrução, ainda impunha uma arquitetura não comum à capital mato-grossense.

²⁸ Foi inaugurado no dia 11 de agosto de 1915, contando com a mesma solenidade da Escola Modelo.

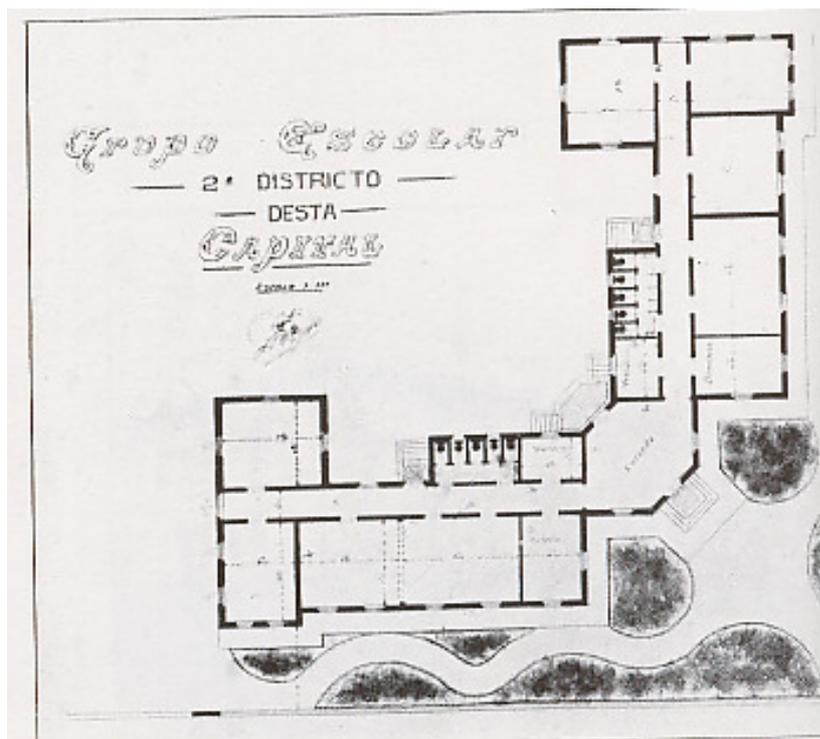


Fachada do G.E. Senador Azeredo IN: ALBUM, 1914.

“A sua fachada principal apresenta um frontão enriquecido por balaústres e adornos metálicos, com uma porta única e central. O espaço arquitetônico interior é bem definido, podendo-se distinguir o núcleo da Construção de onde se faz o acesso para as duas alas da escola, inclusive ao pátio interno” (GRUPO ESCOLAR SENADOR AZEREDO, s/d).

Da mesma forma se deu a construção dos grupos escolares do interior do Estado, como nas cidades de Cáceres e de Corumbá, edificados com uma arquitetura mais simples, porém não perdendo as características próprias dos prédios similares.

Os edifícios destinados aos grupos escolares apresentavam algumas semelhanças. Instalados em lugares de destaque nas cidades, seja na Capital ou no interior, esses edifícios marcaram, pela imponência e pela localização, pelo seu significado no cenário urbano. A entrada era única, porém a parte interna era dividida por sexo, sendo as alas destinadas à seção masculina ou feminina. No meio do prédio, havia um pátio que unia as salas de aula, conforme é possível observar na planta do G.E. Senador Azeredo, na página a seguir.



Fonte: Planta do G.E. Senador Azeredo In: ALBUM, 1914.

Havia também muitas janelas que permitiam a iluminação e a circulação do ar, atendendo aos preceitos higienistas.

As salas de aula não apresentam reentrâncias, tendo os cantos quebrados, produzindo um conforto agradável, obediente às regras de construção em estabelecimentos congêneres. Para o arejamento respectivo e iluminação necessária, existem dois pátios internos, um de cada lado, revestido de cimento, com passeios em torno (Jornal *O Debate*, nº 841. 1914).

A preocupação com a higiene do espaço escolar, principalmente com as salas de aula, estava presente também no Regimento Interno dos Grupos Escolares²⁹

- 1 – a disposição da mobília nas salas de aulas terá por base a projeção da luz, de modo que os alunos a recebam, principalmente do alto e pelo lado esquerdo;(…)
- 4 – durante o recreio e após a retirada dos alunos deverão ser abertas todas as janelas a fim de serem arejadas as salas;
- 5 – o pavimento deverá ser lavado semanalmente com líquido anti-séptico apropriado e as paredes ao menos, caiadas duas vezes por ano;
- 6 – a limpeza do assoalho será feita diariamente, sendo preferível aplicar um pano úmido, a varrer seco (REGIMENTO INTERNO DOS GRUPOS ESCOLARES, 1916, Art. 34).

²⁹ Regimento Interno para os Grupos Escolares do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 4 de novembro de 1916. Organizado de acordo com o parágrafo 1º do artigo 77 do Regulamento da Instrução Pública e Decreto nº258 de 20 de agosto de 1910.

Cada sala deverá conter vinte carteiras completas e mais três bancos isolados traseiros. As carteiras, de acordo com as dimensões da sala, serão em três ou quatro filas, devendo haver entre esses espaços 0,75 ms e entre a parede e as carteiras, espaço de 0,80 ms., exceto a parte anterior, que terá espaço suficiente para a colocação da mesa do professor. As carteiras escolares serão colocadas de maneira que os alunos recebam a maior intensidade de luz do alto e pelo lado esquerdo (REGIMENTO INTERNO, ANEXO 2, 1916).

Não somente a construção arquitetônica e o ambiente deveriam se apresentar adequados ao ensino. Os materiais também foram adequados ao preceito médico-higienista, como podemos observar através do Regimento Interno (1916):

Art. 6º – A mobília escolar constará da que for determinada pelo Diretor Geral da Instrução Pública, devendo sua construção ter por base os modelos que mais facilitem a inspeção, a responsabilidade individual dos alunos e a satisfação dos preceitos higiênicos.

Art. 9º – Haverá nas classes e na sala da Diretoria os objetos necessários ao ensino e os exigidos pelo preceito da higiene conforme o modelo, a qualidade e a quantidade determinada pela Diretoria Geral da Instrução Pública.

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 do aluno (VIDAL & FARIA FILHO, 2000; FARIA FILHO, 2004).

No interior do estado, porém, existiram alguns grupos escolares que durante muito tempo permaneceram em casas alugadas ou adaptadas, com alguns problemas sérios de infraestrutura (problemas no telhado, pisos e outros), como os grupos de Rosário Oeste e de Poconé, sendo motivo de muitas reclamações por parte dos diretores (RELATÓRIO DO G.E.DE POCONÉ 1916; RELATÓRIO DO G.E. DE ROSÁRIO OESTE, 1927)

A falta de manutenção também atingiu os prédios escolares que foram construídos na Capital. Em relatório apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública, em 1921, o diretor do G.E. Senador Azeredo, professor Ulysses Cuiabano, informou o estado físico do prédio solicitando reformas.

Soalho - o soalho, construído de madeira não resistente, acha-se estragado em diversos lugares, onde quer que tivesse caído um pouco de água, constituindo já em alguns pontos, perigo para os alunos.

Há tempos atrás, foi confeccionado o orçamento para o concreto do piso, não tendo sido, entretanto, tomada providência alguma.

Há mais de 120 m de comprimento x 0,10 de largura de tábuas estragadas. Goteiras – existem atualmente algumas goteiras no edifício, principalmente uma sobre a parede de oeste, que precisa ser tomada com urgência, pois que está danificada a referida parede.

Higiene - o serviço de distribuição de água nas privadas embora melhorado o ano passado pelo Sr. Constantino Grecco, continua falho, estando algumas caixas sem poder funcionar.

O serviço de desinfecção feito pela turma da higiene é muito incerto falhando às vezes semanas inteiras.

Os arredores deste estabelecimento servem também de depósitos de lixo de quase todas as casas do bairro em que está situado a despeito de minhas reclamações verbais de sorte que se torna necessário levantar-se o muro do terreno que cerca este Grupo na parte posterior.

Animais mortos e outras imundícias são lançados nesse terreno, cujo muro se acha arrombado em várias partes (RELATÓRIO DO G.E. SENADOR AZEREDO, 1921).

A situação deficitária em que se encontravam os grupos escolares mato-grossenses no fim da segunda década do século XX deixa transparecer a dificuldade do governo em investir e manter a infra-estrutura necessária para dar visibilidade ao projeto político e educativo que orientava as construções monumentais dos grupos escolares.

6.1.2. A organização pedagógico-espacial dos grupos escolares

Além de procurar expressar o ideário republicano, os edifícios dos grupos escolares deveriam atender a uma série de necessidades da nova proposta de ensino.

“Os programas arquitetônicos passam a obedecer às determinações dessa nova realidade escolar: classes seqüenciais, ambiente administrativo, valorização do professor, novas relações entre os alunos. Como numa cidade ideal, os espaços são articulados de forma a abrigar e instruir, não só pelo seu conhecimento, como também pela sua articulação” (MOTTA JÚNIOR, 2002, p. 45).

A organização espacial em salas de aula vem atender à aplicação do método simultâneo, onde os alunos eram distribuídos homoganeamente por níveis de conhecimento, pertencendo à 1ª, 2ª, 3ª ou 4ª classes. Vem também afirmar uma nova relação entre professor e aluno, representada pelas carteiras escolares em dupla, organizadas em fila e a professora, soberana, à frente da sala numa posição central. Chombart de Lawe (*apud* PEDRA, 1997, p.16) em seu estudo sobre a representação da infância na sociedade francesa, evidenciou que a

escola reproduz na relação professor-aluno o que na sociedade está representado como infância.

As disposições das salas, além dos aspectos pedagógicos, tinham também um caráter fiscalizador. Distribuídas com as portas voltadas para o corredor central, a disposição das salas de aula facilitava a vigilância do trabalho e do procedimento dos alunos e dos professores por parte do diretor e do inspetor escolar. Este fato foi observado pelo Diretor Geral da Instrução Pública ao afirmar que os grupos escolares são constituídos como “verdadeiras repartições públicas, cujos serventuários se fiscalizam mutuamente, quer enquanto a frequência e correção de conduta de cada um, como no que se refere a orientação pedagógica de seu pessoal docente” (RELATÓRIO DA DIREÇÃO GERAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1913).

As discussões pedagógicas, relacionadas à metodologia, também influenciaram na organização do espaço escolar e na seleção dos materiais didáticos. O método intuitivo era entendido como um mecanismo fundamental para que a escola exercesse o seu papel na estabilização do regime republicano, pois o Estado necessitava de cidadãos que soubessem ler, escrever, compreender e pensar, sendo ainda capazes de perceber as virtudes da organização social alcançada até o momento (VALDEMARIN, 1998). A sua adoção implicou na necessidade de salas de aula amplas, mobiliadas, para trabalharem simultaneamente os alunos e de material didático atinente à concepção de ensino-aprendizagem pressuposta pelo mesmo.

Não é raro encontrar nos relatórios dos grupos escolares reclamações sobre a falta de carteiras e de materiais apropriados para a implantação do método intuitivo. Mello afirmou que, “por mais boa vontade que tenha o educador para cumprir seus deveres, a sua ação é constantemente cercada pela falta de meios”. Disse ainda que a Escola não possuía, para seu uso próprio, o material didático exigido pela aplicação dos novos métodos (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1912).

A criação da biblioteca escolar possibilitava a interação entre a escola e a comunidade. A sua instalação nos grupos escolares estava prevista no Regulamento da instrução pública de 1910 (Capítulo VI) e no Regimento interno dos grupos escolares de 1916 (Capítulo IV).

O Regulamento (1910) previa a instalação de uma biblioteca em cada escola primária destinadas ao estudo dos alunos e outras crianças que quisessem freqüentar e consultar na presença do professor (Art. 53º) e, estabelecia os seguintes critérios para o seu funcionamento:

Art. 54º – As bibliotecas escolares serão formadas de livros de educação, mapas de geografia, viagens, narrações morais, poesias, episódios da História pátria: tudo apropriado à inteligência e compreensão do menino.

Art. 55º – Esses livros e mapas serão a pouco e pouco adquiridos, já com os recursos próprios do orçamento, inclusive os do fundo escolar de que trata o capítulo seguinte, já por meio de donativos particulares.

Art. 56º – A biblioteca será franqueada aos meninos todos os dias, à hora conveniente, O professor será o seu inspetor e o guarda dos livros respectivos, pelos quais será responsável.

Art. 57º – Para esse fim terá o mesmo professor um livro aberto, numerado, rubricado e encerrado pelo Inspetor Escolar e nele serão lançados, sob sua assinatura, os títulos de todos os livros e mapas que lhe forem remetidos, bem como toda a mobília da escola, pela qual será igualmente responsável.

Art. 58º – O professor remeterá todos os anos ao Diretor Geral da Instrução Pública por intermédio do Inspetor Escolar, um mapa estatístico da freqüência da biblioteca de sua escola, com indicação dos livros que foram mais a miúdo procurados e consultados pelos alunos.

Art. 59º – Com as estatísticas parciais o Diretor Geral fará organizar um quadro geral, que remeterá ao Presidente do Estado como anexo do seu relatório anual.

Art. 60º – A biblioteca não se fechará durante as férias, salvo se o professor houver de retirar-se para fora da localidade.

Art. 61º – A freqüência assídua da biblioteca, por parte dos alunos, é motivo de preferência para os prêmios anuais.

O relato do diretor da Escola Modelo deixa clara a finalidade desse espaço criado no interior dos grupos: “Outra grande lacuna que se ressenteste este edifício é a falta de iluminação. Esta falta impede (...) o funcionamento de cursos noturnos ou de uma regular biblioteca escolar franqueada aos professores a alunos e aos estudiosos em geral”(RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1915).

Mas, embora fosse determinação do Regimento Interno (1916) que todos os grupos tivessem uma biblioteca escolar, nem todos fazem menção a esse espaço em seus relatórios, raro algumas exceções, como no caso do G. E. da Vila do Rosário.

Este Grupo Escolar possui uma pequena biblioteca de 63 volumes composta de obras pedagógicas, didáticas e literárias,. Adquirido por donativos de particulares. Esta biblioteca foi criada a 15 de maio de 1915, por iniciativa do corpo docente deste estabelecimento de ensino, em cuja direção, na ausência do Bacharel Ulysses Cuyabano, se achava o assignatário deste documento, que em momento algum desfaleceu para o melhoramento e o bom crédito desta casa de ensino.

Apenas ao presente relatório acha-se uma lista das obras de que se compõe a nossa modesta biblioteca, das quais as mais consultadas foram:

Pedagogias e Metodologias de A. França e de Felisberto de Carvalho. Aritmética, diversas, História do Brasil, de R. Pombo, Instrução Moral e cívica, de H. Ribeiro. Geografia da F.T.D, Geometria de Freire, Ginástica, de

P. Borges ; dicionário de J. de Deus, A moral na Escola, de J. Payot, Educação, de Spencer, Língua portuguesa, de Maria Barreto, e Revista de Ensino e Escola Primária que nos foram cedidas à título de empréstimo pelo clube de Leitura 'Tiradentes', desta cidade (RELATÓRIO DO G. E. DA VILA DO ROSÁRIO, 1921).

Em 1923, o acervo dessa biblioteca aumentou para 100 exemplares (RELATÓRIO DO G. E. DA VILA DO ROSÁRIO, 1923).

No G.E. de Poconé também havia indícios de ter existido uma biblioteca escolar, porém não de forma ordenada. O diretor afirma ter encontrado “este estabelecimento de ensino, em completa desorganização, com horários incompletos , os livros da biblioteca extraviados, a escrituração atrasada”, apontando um estado de abandono dessa instituição escolar (RELATÓRIO DO G.E. DE POCONÉ, 1921).

Fora da sala de aula, o pátio era local de lazer e convivência. Faria Filho (2000, p.64) afirma que, nos grupos escolares mineiros, “o pátio tinha entre outras funções, a de possibilitar que meninas e meninos pudessem ‘realizar’ o recreio ao mesmo tempo sem que, no entanto, se misturassem” sendo necessária a construção de um muro separando o pátio em dois.

Em Mato Grosso encontramos referência no relatório do G.E. de Rosário Oeste (1927) da construção de um muro para a separação do pátio em dois: “ Os pátios são completamente isolados por muro e se destinam para o recreio das duas sessões feminina e masculina.”. Não podemos afirmar, no entanto, ser esta uma prática da arquitetura dos grupos escolares do estado, pois, não consta na planta arquitetônica do G.E. Senador Azeredo e nem nas fotografias do Palácio da Instrução, onde funcionava a Escola Modelo, a existência de muros no pátio para a separação dos alunos por sexo. Entretanto, o diretor da Escola Modelo solicitou a construção de um muro ou gradil na parte posterior do Palácio da Instrução para ampliar o local de recreação das crianças, auxiliando no desenvolvimento físico e nas relações interpessoais entre os alunos.

A falta desse muro ou gradil, as crianças da Escola Modelo ficam privadas da natural expansão e de se entrarem a jogos de diversão apropriados e úteis nos recreios, que se realizam nos pátios interiores, acanhados e fechados entre as paredes das salas onde funcionam as aulas do Liceu Cuiabano e da Escola Normal, aulas essas que seriam perturbadas se os recreios excedessem os limites de um simples descanso com palestras em voz natural e passeios moderados (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1915).

A inexistência do muro em alguns grupos escolares não significa que o recreio acontecesse no mesmo espaço para ambos os sexos, pois, o Regimento Interno, Capítulo III, faz referência à permanência de um professor na seção masculina e de uma professora na feminina no período do recreio, sendo que esses não podiam se afastar nem um só momento da companhia dos alunos (Art. 43 § Único).

Pode-se afirmar que o espaço escolar se apresenta como um programa educativo, como um elemento silencioso do currículo. O lugar das escolas e suas relações com a ordem urbanística da cidade, o traço arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. Para Escolano (2000), a arquitetura cria o cenário ou oficina em que o mestre representa seu ofício. Em ambas as perspectivas, o espaço educativo, seu desenho e seus usos, é um setor essencial para a constituição da cultura escolar.

6.2. O tempo e sua representação na escolarização da infância

Falar de tempo nos reporta ao relógio. Esse artefato representa os processos físicos que a sociedade padronizou, decompondo-os em sequências-modelo de recorrência regular, como as horas ou os minutos (ELIAS, 1998, p.7). Não podemos negar a importância do relógio entre os objetos que fazem parte da vida cotidiana das sociedades modernas. É ele que organiza o tempo induzindo a uma auto-regulação das atividades humanas na sua organização social. Os principais prédios públicos, inclusive os escolares, incorporaram o relógio para ritmar e disciplinar a vida dos grupos sociais e ajustá-la aos códigos culturais que informam os calendários e relógios. Deste modo, o relógio incorporado ao prédio escolar é um organizador da vida da comunidade e também da vida da infância, marcando as horas de entrada e saída, intervalos das aulas e recreios, enfim, de todos os momentos da vida da instituição.

Essa preocupação com o tempo e a sua utilização, escolar ou não, está no cerne mesmo da modernidade, e não poderia deixar de ser um aspecto central no interior dos processos de escolarização, onde as crianças precisam aprender a ler e a entender o sistema de relógios e calendários. Os relógios escolares, ao regular a conduta diária, possibilitam a aprendizagem da temporalidade e garantem a internalização dos valores da exatidão, da aplicação e de regularidade (FARIA FILHO, 2004, p.539). Sobre o assunto, Elias (1998, p.14) afirma que

(...) ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o “tempo” como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. Se, no decorrer de seus primeiros dez anos de vida, ela não aprender a desenvolver o sistema de autodisciplina conforme a essa instituição, se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo, ser-lhe-á muito difícil, se não impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio dessa sociedade.

Assim, uma criança, na concepção de Elias, só se torna um ser humano ao se integrar em um grupo ou ao assimilar as regras de controle que são próprias de uma civilização, não somente com vistas à coexistência com os outros, mas também em proveito das necessidades da existência individual, do acesso à condição de indivíduo humano e da sobrevivência. À escola cabe a tarefa de conformar a criança com os hábitos e valores da sociedade em que está inserida para a sua atuação na própria sociedade e, mais especificamente, no mundo do trabalho.

Faria Filho (2004, p. 539) afirma que é na melhor e mais eficiente organização e utilização dos tempos escolares que apostarão todos aqueles que, envolvidos com a discussão sobre o processo de escolarização no século XIX, defenderão a centralidade da escola na vida nacional, na formação de um povo ordeiro e civilizado.

A preocupação com o tempo escolar e a influência da sua organização na formação da infância, fundamentou as reformas modernas da Instrução Pública de Mato Grosso, pois a escola, transformada em espaço responsável pela formação do futuro cidadão, produtivo, disciplinado e ordeiro e, conseqüentemente, cumpridor de seus deveres, não poderia ter o seu tempo desperdiçado, mas, contrariamente, deveria utilizá-lo de forma racional.

O calendário escolar dos grupos mato-grossenses foi organizado em acordo com a realidade social, cultural e religiosa, compreendida como um tempo específico vivido pelos professores, alunos, bem como também pelas famílias e pela comunidade no seu conjunto, mediante sua inserção e relações com o resto dos ritmos e tempos sociais.

O Regulamento da Instrução Pública (1910) inicialmente instituiu como primeiro dia letivo, o primeiro dia após 31 de janeiro, porém, não determinou o término do ano escolar, não deixando claro o número de dias letivos e, nem tampouco, sua carga horária anual obrigatória. O calendário escolar ganhou mais clareza e determinação através do Regimento Interno dos Grupos Escolares (1916), que estabeleceu a duração do curso em quatro anos; determinando o início e o término do ano letivo (1º de Fevereiro a 30 de Novembro); a carga horária diária de aulas (12:00h às 17:00h); a suspensão das aulas por ocasião dos domingos, feriados nacionais e estaduais, nos dias que o governo determinar e no período de 1º de Dezembro a 30 de Janeiro; e a oficialização do intervalo das aulas, o recreio, tendo uma duração de 30 a 40 minutos.

Na prática, como era de se esperar, alguns aspectos previstos no Regimento tomaram rumos diferenciados. Quanto à organização do calendário escolar, os grupos escolares funcionaram conforme a legislação, com duração de quatro anos. Entretanto, a Escola Modelo, a pedido de Mello³⁰, funcionou com cinco anos, sendo que já no primeiro ano de funcionamento, havia alunos matriculados em todas as séries, conforme é possível verificar no quadro 25.

Essa diferença foi alvo de críticas pelo Diretor da Instrução Pública, que afirmou ser a Escola Modelo uma instituição primária como os outros grupos escolares e as próprias

³⁰ Em seu Relatório sobre as Escolas Normal e Modelo anexa, Mello coloca o aumento do curso da Escola Modelo para cinco anos, em ordem a preparar alunos para matrícula no curso da Escola Normal, como uma das mais urgentes reformas a ser feita. Cf. Relatório da Escola Normal e Modelo anexa, 1912.

Escolas Isoladas, não devendo, na sua concepção, haver diferenciação de procedimentos (RELATÓRIO DA DIREÇÃO GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1916).

Como a organização do calendário escolar é fruto também de uma organização social e cultural, a sociedade interferiu diretamente na organização temporal dos grupos escolares, provocando o recesso no meio do ano letivo. Esse recesso deveu-se às festas de São João, comemoradas por diversas famílias, o que ocasionava uma grande variedade de festas espalhadas pelos distritos, envolvendo um grande número de pessoas por vários dias, diminuindo, com isso, a frequência dos alunos nesse período. A suspensão das aulas no mês de junho não estava prevista no Regulamento da Instrução Pública (1910) e nem tampouco no Regimento Interno, porém, a Escola Modelo foi obrigada a interrompê-las, sob o argumento de Mello:

O mês de junho, sobretudo festivo em nosso meio, é um perturbador da frequência escolar nos meados do ano letivo. E nisto, como em tudo, há sua razão de ser. Junho é o mês das festas essencialmente populares, festas a que o povo empresta a lei da tradição. Não há família, por mais pobre que seja, para quem julho festivo não seja portador de alvissareiras alegrias. Ora, as crianças são, em geral, por natureza e por hábito, festivas por excelência. É natural, pois, que por ocasião das festas de junho, e consentimento paterno e a sua índole mesmo, façam-nas afastar da Escola. E, assim, os últimos quinze dias de junho despovoam a escola. Esta razão bastaria para justificar uma quinzena de férias por essa ocasião, medida que viria regularizar a frequência e a marcha do ensino (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1911).

Outras peculiaridades culturais e econômicas, no entanto, não foram sequer discutidas, sendo que a normatização de um calendário escolar pré-determinado apresentou dificuldades para alguns grupos devido às peculiaridades locais. No caso do G. E. de Poconé, o diretor dá a entender que, por cumprir o calendário estipulado pela Diretoria Geral da Instrução Pública, o índice de frequência dos alunos teve uma queda considerável³¹ devido ao período das chuvas.

Se Poconé fosse dotado dos mesmos dons naturais que outras localidades do Estado, não haveria razão alguma de se propor alteração no regime comum de férias. Dá-se, porém, o caso de que ele se acha construído no centro de um grande círculo, cuja periferia é bem conhecida – é o pantanal-, que o separa dos centros de lavoura e de indústria, onde reside a maior parte da população do município.

³¹ Além das lutas armadas que ocasionaram um grande êxodo populacional para a Capital, São Luiz de Cáceres e Corumbá, já citado anteriormente.

Nestas condições, encerrando-se as aulas em Novembro, no início, justamente, da estação chuvosa, retiram-se as crianças para as fazendas e lá ficam até findar, - não as férias- mas as chuvas, para que se possam transportar com as famílias; os filhos para a escola e estas para as festas tradicionais de Maio e Junho, porque é justamente nessa ocasião que o Pantanal está seco e facilita as comunicações.

O que não resta dúvida, e que eu muito observei, é que as crianças não voltam em Fevereiro e sim em Abril e Maio, deixando, também por praxe de freqüentar as aulas durante as festas, reduzindo por isso o ano escolar de Junho a Novembro, ou sejam apenas 6 meses (RELATÓRIO G.E. DE POCONÉ, 1916).

Em seu relatório, o diretor afirma que a Diretoria Geral foi comunicada do fato em 1914, entretanto, esta não concordou com as razões alegadas, prejudicando 75% dos alunos que residiam fora da cidade, para os quais o ano escolar ficou reduzido a meio ano. Sugeriu, então, a alteração do regime das férias de 30 de Novembro a 1º de Julho, o que faria com que as crianças permanecessem na cidade, visto que as férias coincidiriam com as festas e portanto com as visitas dos parentes e das famílias. Certamente a sua solicitação não foi acatada, pois esse grupo retornou à categoria de escola isolada no período de 1922 a 1926, exatamente pela falta de alunos.

Além do calendário, foram organizados também os horários das aulas durante a semana, obedecendo à distribuição do tempo de acordo com a disciplina. Para Mello “uma escola dotada de bom horário torna seu serviço mais fácil para mestres e alunos e oferece resultados mais fecundos” além de preparar “os alunos para terem, mais tarde, ordem na vida, que é, sua dignidade, e pontualidade, que é força” (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1911).

Mello explicita as inúmeras vantagens de se organizar o tempo escolar, dando-se a ver a importância dessa organização na formação física, moral e intelectual da criança:

A sucessão regular dos exercícios dá ao estudo variedade, movimento e animação, ao mesmo tempo que estimula a aplicação e evita o cansaço; excita a atenção dos indolentes, atraindo-a para assuntos variados; dá coragem aos que, não tendo aptidão para todas as disciplinas, esperam com impaciência o momento do exercício em que se podem salientar; evita a irreflexão de alunos que a custo de uns se poderia dedicar mais ao conhecimento de outros estados; evita a falta de tempo, facilita o serviço da classe. (...) São estas, dentre outras, as razões que pugnam em prol dos bons meios de empregar o tempo escolar (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1911).

Com esse referencial, Mello e Kuhlmann organizaram alguns “horários especiais” para todos os anos do grupo escolar e encaminharam para serem aprovados pelo presidente do

estado. Esclareceram que os horários foram organizados a lume do que estava acontecendo em São Paulo, tendo o objetivo de tornar freqüente e direta a relação entre mestres e alunos e, distribuir os trabalhos de forma tal que os alunos estivessem constantemente ocupados (OFÍCIO, 1910, Lata 1910 B).

Seguindo esses preceitos, foi organizado o horário semanal da Escola Modelo para servir de referência aos demais grupos escolares. A distribuição da carga horária das aulas, com o espaço para o descanso, adequou-se ao conceito de *surmenage* ou fadiga escolar³² e ao ensino simultâneo, conforme podemos observar no quadro de horários do primeiro ano.

Quadro 16. Horário da Escola Modelo e dos Grupos Escolares – 1911

Horário	Atividades distribuídas nos dias da semana					
	2 ^a	4 ^a	6 ^a	3 ^a	5 ^a	sábados
1º ANO						
12- 12:10	Chamada e canto			Chamada e canto		
12:10–12:30	Aritmética. Cálculo. Números e Cartas de Parker			Geometria. Estudo das formas. Sistema métrico		
12:30- 1.00	Leitura Seção A; ocupação Seção B e C			Leitura Seção A; ocupação Seção B e C		
1.- 1:25	Leitura Seção B; ocupação Seção A e C			Leitura Seção B; ocupação Seção A e C		
1:25-1:35	Exercícios Calistênicos			Exercícios Calistênicos		
1:35 – 2:00	Leitura Seção C; ocupação A e B			Leitura Seção C; ocupação A e B		
2:00- 2:20	Caligrafia			Caligrafia		
2:00- 3:00	Recreio			Recreio		
3:00-3:20	Geografia. História. Instrução Cívica			Linguagem. Ciências Físicas Naturais e Higiene		
3:20 – 3:40	Leitura Seção A; ocupações B e C			Leitura Seção A; ocupações B e C		
3:40- 3:55	Leitura ou cópia de Parker			Leitura e cópia de Parker		
3:55 – 4:15	Leitura Seção B; ocupações A e C			Leitura Seção B; ocupações A e C		
4:15 – 4:30	Leitura Seção C; ocupações B e A			Leitura Seção C; ocupações B e A		
4:30- 4:35	Marcha e Canto			Marcha e Canto		
4:35 – 5:00	Desenho. Jogos ginásticos. Trabalho manual. Canto e declamação.			Desenho. Jogos ginásticos. Trabalho manual. Canto e declamação.		

Continua

³² Esta idéia de alternância ou variação, com o fim de evitar o tédio e o cansaço, será profundamente remodelada com a difusão e desenvolvimento, na Espanha, dos estudos sobre a *surmenage* escolar que de modo isolado, ou através dos congressos de higiene escolar, começaram a aparecer em diversos países europeus durante as últimas décadas do século XIX (Cf. Frago, 2000)

Horário	Atividades distribuídas nos dias da semana					
	2ª	4ª	6ª	3ª	5ª	sábados
2º ANO						
12- 12:10	Chamada e canto			Chamada e canto		
12:10–12:30	Aritmética			Geometria		
12:35- 1.15	Leitura expressiva			Leitura expressiva		
1.15- 1:45	Geografia e Cosmografia			História Pátria		
1:45-2:00	Caligrafia			Caligrafia		
2:00 – 2:20	Leitura e Cópia Parker			Ginástica		
2:20- 3:00	Recreio			Recreio		
3:00- 3:30	Leitura suplementar			Leitura suplementar		
3:30-3:50	Ciências Físicas, Naturais, Higiene, Moral e Cívica			Tabuadas de multiplicação e divisão		
3:50 – 4:10	Linguagem oral			Linguagem oral		
4:10 – 4:35	Linguagem escrita			Linguagem escrita		
4:35 – 5:00	Desenho e trabalhos			Ginástica. Canto e declamação.		
3º e 4º ANOS						
12- 12:10	Chamada e canto			Chamada e canto		
12:10–12:45	Aritmética			Geometria		
12:45- 1.25	Leitura expressiva			Leitura expressiva		
1.25- 1:50	Linguagem oral			Geografia e cosmografia		
1:50 -2:20	Linguagem escrita			Linguagem escrita		
2:20- 3:00	Recreio			Recreio		
3:00- 3:30	Leitura suplementar			Leitura suplementar		
3:30-3:55	História Pátria			Ciências Físicas, Naturais e Higiene		
3:55 – 4:15	Caligrafia			Caligrafia		
4:15 – 4:40	Desenho, jogos e Exercícios Militares			Problemas e Desenhos		
4:40 – 5:00	Ginástica			Educação Moral e Cívica e Música		

Fonte: RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO ANEXA, 1911.

O horário adequado, na concepção de Mello e Kuhlmann, deveria observar alguns preceitos pedagógicos que dizem respeito à ordem, à extensão e ao desenvolvimento das lições (OFÍCIO, 1910, Lata 1910 B). O primeiro preceito determinava a necessidade de reservar o primeiro período das aulas para as disciplinas que, segundo eles, requisitam maior esforço de atenção do aluno. Desse modo, as áreas da Matemática, compreendendo a Aritmética, Cálculo e Geometria, ocupavam, em todas as séries, o primeiro horário, com uma duração que variava de 20 (1º e 2º anos) a 35 minutos (3º e 4º anos); seguida do ensino da Leitura, que oscilava de 55 (1º ano) a 40 minutos (2º, 3º e 4º anos). Às aulas de Desenho, Ginástica, e Trabalhos Manuais eram destinados os últimos horários. A última disciplina a ser ensinada, nos 3º e 4º anos, nas terças e quintas-feiras e sábados, era a Educação Moral e Cívica.

O segundo preceito era “intercalar, quando possível, exercícios de fácil execução entre as outras disciplinas para descanso do aluno”. Por isso, distribuíram as aulas

intercalando as disciplinas que consideravam que exigiam mais “esforço” do aluno, com uma mais “leve”, como no caso do ensino da Leitura, no 1º ano, que foi alternado com os exercícios calistênicos. Em obediência ao terceiro preceito o qual dizia que “as aulas de matérias essenciais à vida prática devem ser diárias e merecem mais atenção do professor”, o horário foi organizado privilegiando algumas disciplinas em detrimento a outras. Vejamos:

Quadro 17. Distribuição das disciplinas na Escola Modelo e nos grupos escolares- 1911

Disciplina	1ª série A e B	Nº de aulas semanal	2ª série	Nº de aulas semanal	3ª série	Nº de aulas semanal	4ª série	Nº de aulas semanal	Nº de aulas total do curso
Leitura	x	13	x	5	x	4	x	4	39
Linguagem	x	1	x	4	x	3	x	3	12
Caligrafia	-	-	x	2	x	2	x	2	6
Aritmética	x	1	x	1	x	1	x	1	5
Geografia	x	1	x	1	x	1	x	1	5
Ciências Físicas e Naturais e Higiene	-	-	x	1	x	1	x	1	3
Educação Moral e Cívica	x	1	x	1	x	1	x	1	5
Ginástica	x	4	x	2	x	1	x	1	12
Desenho	x	2	x	1	x	2	x	2	9
Geometria	x	1	x	1	x	1	x	1	5
História	x	1	x	1	x	1	x	1	5
Música	-	-	-	-	x	1	x	1	2

Fonte: RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1911.

As disciplinas direcionadas para o conhecimento da língua pátria (Leitura e Linguagem) e os conhecimentos matemáticos (Aritmética e Geometria) ocupam grande parte da formação do aluno, estando presentes em todos os dias do percurso escolar. Os conhecimentos sociais, formados pelo ensino da Geografia, História e Educação Moral e Cívica, embora com uma carga horária menor, partilham, em determinados anos, de conteúdos e valores similares. E, as disciplinas voltadas para o desenvolvimento físico da criança, tais como Caligrafia, desenvolvendo o controle motor fino, os exercícios calistênicos e trabalhos manuais para as meninas e os exercícios militares para os meninos também acompanham todo o ciclo de formação do ensino primário, porém, com uma carga horária menor.

Cabe ressaltar que a escolarização na Escola Modelo, conforme citado anteriormente, acontecia em cinco anos. Nos primeiros anos de funcionamento, as classes era denominadas 1º ano A, 1º ano B, 2º, 3º e 4º anos e, posteriormente, chamaram-se 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos. Esse procedimento inicial pode ter sido para facilitar a padronização do

programa e do horário escolar, ficando mais fácil nortear as ações dos demais grupos escolares.

O horário acima exposto, como os dos anos seguintes, não foi organizado com distribuição uniforme do tempo, mas procurou proporcionar a duração de exercícios adequados à idade e ao desenvolvimento físico e intelectual dos alunos e, abranger o programa completo, destinado a cada matéria o tempo exigido pela maior ou menor dificuldade ou facilidade (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1911).

Por fim, como quarto e último preceito determinante para a elaboração do horário escolar, deve-se “atender a que, no primeiro ano, quando uma das seções estiver em leitura, as outras se ocupem em trabalhos auxiliares da disciplina” (OFÍCIO, 1910, Lata 1910 B). Tal regra explica a distribuição do horário de Leitura no primeiro ano. A classe era dividida em três seções: A, B e C; e, enquanto uma seção estava da alfabetização, as outras duas seções estavam fazendo atividades referentes ao ensino da leitura³³.

No ano seguinte, em 1912, o horário da Escola Modelo sofreu alterações, devido às precárias condições da casa onde funcionava a seção masculina, ameaçada de ruir. O horário foi então reelaborado para atender às duas seções numa mesma casa; sendo a masculina pela manhã e a feminina à tarde. O horário ficou organizado do seguinte modo:

Quadro 18. Horário geral da Escola Modelo em 1912

Atividades distribuídas nos dias da semana

Horário Matutino	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	sábado	Horário vespertino
1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos							
8:00 – 8:10	Chamada e canto						12:30 – 12:40
8:10 – 8:35	Aritmética	Geometria	Aritmética	Geometria	Aritmética	Sistema métrico	12:40- 13:05
8:35 – 9:05	Leitura expressiva						13:05-13:35
9:05 – 9:25	Linguagem	Geografia	Linguagem	Geografia	Linguagem	Geografia	13:35-13:55
9:25 – 9:50	Linguagem escrita						13:55- 14:20
9:50 – 10:20	Recreio						14:20 – 14:50
10:20 – 10:40	Leitura suplementar						14:50-15:10
10:40 – 11:00	História Pátria	Lições de coisas	História Pátria	Lições de coisas	História Pátria	Exercício militar	15:10-15:30
11:00 – 11:20	Desenho	Desenho	Música	Desenho	Desenho	Exercício militar	15:30-15:50
11:20 – 11:40	Caligrafia					Declamação e canto	15:50-16:10
11:40 -11:55	Educação cívica	Ginástica	Educação cívica	Ginástica	Educação cívica	Declamação e canto	16:10-16:25
11:55 – 12:00	Notas, canto e saída						16:25- 16:30

³³ Essa organização do ensino da Leitura, dividida em três seções, foi implantada no programa das escolas isoladas de 1917, detalhado na página 107.

Fonte: RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1912.

O horário, nesse ano, foi distribuído uniformemente para todos os anos escolares. As horas preenchidas com exercícios militares e ginástica, destinavam-se para o trabalho de agulhas na seção feminina. Não temos conhecimento, no entanto, sobre qual o horário que continuou a vigorar nos anos subseqüentes nos Grupos, pois nos relatórios que encontramos não consta mais a descrição dos horários. Sabemos, no entanto, que o funcionamento dos grupos escolares, segundo o seu Regulamento interno (1916), era no período vespertino, das 12:00 às 17:00h.

Com essa organização do tempo escolar, implementada nos grupos escolares, surgiu o recreio, com a finalidade de que as crianças pudessem descansar o físico e a mente para retornarem às aulas, adequando-se aos preceitos higiênicos da época. Segundo o Regulamento³⁴, que instituiu legalmente os recreios, os alunos durante este intervalo teriam uma “liberdade vigiada”, ficando sob a guarda de um professor do mesmo sexo, não podendo este se afastar um só momento da companhia dos alunos, sendo o responsável pelas ocorrências. Os pátios do recreio deveriam ser vastos, planos, perfeitamente limpos e arborizados, e com uma cobertura, para os dias de chuva.

O tempo escolar também foi organizado conforme o método simultâneo. A distribuição do tempo e das atividades, junto com a classificação das crianças e das matérias, fazia possível e determinava o andamento da classe; um dispositivo que funcionava como uma engrenagem ou mecanismo que assegurava a não ociosidade e o melhor aproveitamento do tempo escolar (FRAGO, 1998).

O quadro de horários era construído por vários critérios: segundo a idade, os conhecimentos, o número de alunos em sala, a hierarquia das disciplinas, entre outros. A rotina diária também fazia parte da distribuição diária do tempo. Inicialmente o professor deveria proceder à chamada dos alunos e, logo que a classe tivesse entrado na sala, seria anotado com um C, na respectiva coluna, o comparecimento de cada aluno e com um F a falta (REGIMENTO, Art. 27). Era necessário garantir a ordem e inculcar o respeito ao horário e à freqüência como pré-requisitos de um bom aluno e, portanto, de um bom cidadão.

A organização do tempo nos grupos escolares implicou em uma mudança drástica em alguns dos aspectos da vida escolar e familiar. Tanto as crianças quanto os pais e educadores tiveram que se adaptar a cumprir um calendário determinado, com horários rígidos, imposto de modo coercitivo. A organização do tempo e do espaço escolar demonstrou

³⁴ Segundo os artigos 43º, 44º e 45º do Regulamento Interno dos Grupos Escolares (1916).

ser de extrema importância para racionalização das atividades escolares, bem como para a formação do cidadão, educando-o à obediência e aos hábitos de ordem e de trabalho.

CAPÍTULO 7

OS SABERES NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO MINIATURIZADO



Ilustração do Livro “Nossa Pátria” de autoria de Rocha Pombo

Os debates e planejamentos em torno da organização dos programas curriculares dos grupos escolares estão voltados para preocupação com a formação moral, intelectual e física da criança, visando a sua atuação na sociedade. Para isso, foram as disciplinas escolares e seus respectivos conteúdos selecionados.

Conforme Goodson (2001), a produção e a seleção do conhecimento nunca é inocente e está sempre, de algum modo, ligada a necessidades políticas. Nesse sentido, Chervel (1990) ressalta a importância da história das disciplinas escolares como meio de compreensão de que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição. A respeito, Souza (2002) afirma que

um saber não se torna disciplina escolar em decorrência de uma relação operada sob formas cientificamente elaboradas, mas em vista da instrução e da pedagogia que é socialmente delegada à escola. Sobressai ainda, na proposição do autor [Chervel], o conceito de transposição didática e as indicações metodológicas para o estudo histórico das disciplinas propondo um alargamento das fontes de pesquisa e a atenção dada ao confronto entre finalidades do ensino e as práticas, portanto, a indicação de um estudo abrangente envolvendo os objetivos da escola, o funcionamento das disciplinas (os conteúdos explícitos do ensino disciplinar, os exercícios, as práticas de motivação e a avaliação) e os resultados do ensino (SOUZA, 2002).

Compartilhando da fala de Fourquin (1993, p.90) quando este afirma que “o modo pelo qual se acham organizados, delimitados, classificados, separados, os saberes veiculados na escola influencia, com efeito, a construção da identidade entre os alunos”, é que será analisada a organização dos programas escolares, observando as disciplinas selecionadas e seus respectivos conteúdos a fim de garantir a formação da criança republicana.

7.1. O Programa Curricular: sua organização e finalidades

A ausência de um programa escolar adequado para a formação do cidadão republicano, *simulacro do homem moderno* (SOUZA, 1998), demonstrou ser uma grande preocupação dos governantes mato-grossenses, pois o programa existente, segundo eles, não atendia aos anseios de uma educação voltada para um ensino de cunho mais prático. A respeito, o Presidente do Estado, Cel Generoso Ponce, afirmou:

A tendência moderna, em matéria de ensino, é simplificá-lo e torná-lo o mais prático possível, não se enchendo a cabeça do menino de melhorias e conhecimentos abstratos, a que pouca ou nenhuma utilidade lhe venham a ter no futuro.(...)

Um povo essencialmente industrial, habitando em região onde a indústria manufatureira é o principal campo à grande massa das atividades, não pode acomodar o programa de sua educação aos moldes porque o ajusta uma nação essencialmente agrícola, onde outras são as necessidades e diversas as aspirações gerais; porque a educação popular outro fim não tem senão fazer do indivíduo cidadão, habilitando-o à luta pela vida no meio em que cresce, se desenvolve e vive (MENSAGEM, 1908).

Defendendo o ensino útil para a vida e para a sociedade, o Cel Generoso Ponce condenou o programa do ensino primário, acusando ser ele composto de “um acúmulo extraordinário de matérias, às vezes sem classificação metódica, o que ocasiona o sacrifício de uma às outras, sem obtenção do que se tem em vista; fatiga-se a inteligência da infância com uma série de noções abstratas e fúteis” (MENSAGEM, 1908).

A “tendência moderna”, preconizada pelo Presidente, correspondia à escola graduada, onde o ensino fundamentava-se no “desenvolvimento gradual e harmônico das faculdades infantis”, recomendado por Mello, que exigia um plano de trabalho racionalmente orgânico, organizado de forma progressiva, “de tal natureza que o educando, ao iniciar o seu curso na primeira classe, recebe conhecimentos, dosados pedagogicamente, de todas as disciplinas consagradas no programa geral” (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1911).

A evolução natural da criança, sua classificação e distribuição em classes, relacionadas à distribuição e graduação dos programas permitiu organizar o currículo dos grupos escolares em unidades anuais, estabelecendo o nível de cada disciplina, permitindo uma promoção do aluno para a série seguinte e, conseqüentemente, um aprofundamento maior nos conhecimentos escolares.

Viñao Frago ao abordar a escola pública graduada na Espanha, ressalta que, em relação à graduação e extensão do currículo

A primera vista esta modificación no parecía tener consecuencias importantes. A la larga no sería así. Originó la elaboración de cuestionarios y programas acordes con la nueva situación y posibilidades, la reforma de los libros de texto y enciclopedias, el replanteamiento de las nociones de orden cíclico y orden concéntrico y la extensión del currículo por incorporación de nuevas materias y ampliación de las preexistencias. En suma, transformó sustancialmente la primera enseñanza (FRAGO, 1990, p.97).

Nesse sentido, a escola graduada, ao conseguir uma menor heterogeneidade na capacidade e conhecimentos dos alunos de cada seção, permitia uma ação mais constante, simultânea e direta do mestre sobre os mesmos, sendo, também, o mais apropriado para o sistema cíclico-concêntrico³⁵, isto é, para o ensino graduado de todas as matérias do currículo em todas as séries e graus.

Para garantir a graduação das disciplinas nos diferentes anos escolares, ao introduzir esse modelo de organização curricular no ensino público primário de Mato Grosso, Mello optou pela exposição detalhada do desenvolvimento que se deveria dar a cada disciplina, e não somente pela simples enumeração das matérias, conforme é possível perceber nos programas relacionados nos itens seguintes desse capítulo, alegando a falta de professores habilitados para o magistério devido à insuficiência de professores formados pela antiga Escola Normal e, por isso, a sua dificuldade em compreender a proposta curricular.

As disciplinas foram distribuídas ao longo dos anos e as matérias organizadas nas séries pelo grau de dificuldade. Este procedimento seguiu as orientações do estado de São Paulo, segundo determinado pelo decreto nº 258 de 20 de agosto de 1910.

Conforme o professor Philogônio de Paula Corrêa, diretor interino da Escola Modelo, além de ter o programa organizado discriminadamente e “distribuído constando nele ponto por ponto a ser desenvolvido e o modo porque o devem ser”, os trabalhos eram diariamente fiscalizados pelos diretores e pela Congregação da Escola Normal (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1915). Era preciso criar mecanismos de controle a fim de garantir o funcionamento adequado da Escola Modelo e o ensino dos conteúdos científicos, morais e intelectuais aos alunos pois, era essa instituição, modelo para os demais grupos escolares do estado e local de prática docente dos normalistas, dependendo dela o referencial prático dos futuros professores primários.

³⁵ A idéia de ensino cíclico ou cíclico-concêntrico, como também se chamava, fundamentava-se no pressuposto de que todas as matérias deviam ser ensinadas, desde o princípio, em todos os graus e sessões, porém, com diferente extensão e intensidade, mas sem exclusões.

O programa estabelecido pelo decreto nº 258/1910, discriminado no Anexo 2, embora elaborado em 1911 por Mello, não foi cumprido por todos os grupos escolares com a mesma prontidão que na Escola Modelo, onde havia intensa fiscalização. No G.E. de Poconé, instalado desde 1912, o programa foi somente observado e posto em vigor em 1916, com a direção de Waldomiro de Campos, professor paulista que assumiu essa função naquele ano. Segundo Campos:

A proposta de programa, cabe-me informar a V. Excia. que quando reassumi o exercício, encontrei em vigor um programa – sui generis – confeccionado pelo meu substituto e por ele mesmo decretado, com menosprezo daquele que foi mandado observar pelo decreto nº 258, de 20 de Agosto de 1910, da Presidência do Estado.

Como me competia, revoguei imediatamente e restabeleci a execução do programa legal (RELATÓRIO DO G.E. DE POCONÉ, 1916).

A resistência do antecessor do professor Waldomiro em adotar o programa normatizado, deixa transparecer a dificuldade de aplicação de um programa similar ao de São Paulo a uma realidade cultural de uma cidade do interior de Mato Grosso. Aponta também para a “liberdade” que o professor tem em adotar o programa ou prática educativa que julga mais conveniente, independente do “oficial” ou “imposto”.

A mesma dificuldade foi percebida e apontada por Mello em 1913, quando alegou a inviabilidade de se adotar um programa de São Paulo em Mato Grosso, tendo em vista as diferenças sócio-econômicas e culturais. Em suas palavras:

Penso que já é tempo de se proceder a organização definitiva de programas para os nossos grupos escolares, pois os que possuímos, feitos para o estabelecimento de outro Estado, se bem que de categoria e orientação pedagógica idêntica aos nossos, não são, in totum, aplicáveis ao nosso meio (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO ANEXA, 1912).

No mesmo relatório em que apontou a necessidade de revisão no programa dos grupos escolares, Mello reivindicou o acréscimo de mais um ano no curso primário da Escola Modelo, dando-lhe, nesse último ano, um programa correspondente ao exigido para exame de suficiência pela Escola Normal, demonstrando a sua preocupação com a saída dos alunos do curso primário sem o preparo necessário para o ingresso no curso secundário.

Em 1924, o programa foi organizado de forma ainda mais detalhada, explicitando as matérias a serem lecionadas nos anos, como ensinar e o resultado a alcançar, deixando claro os saberes e valores a serem apreendidos pelos alunos (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1924). Os conhecimentos foram distribuídos durante os anos

escolares de forma gradativa, obedecendo a um plano uniforme, “dosados pedagogicamente”. Faziam parte do programa dos grupos escolares, as seguintes disciplinas: leitura, linguagem oral e escrita, aritmética, geografia, história pátria, ciências físicas e naturais, higiene, educação moral e cívica, geometria, música, desenho, ginástica e trabalhos manuais.

7.1.1. O ensino da leitura, da escrita e da gramática: a formação do cidadão leitor

O ensino da leitura e da escrita foi amplamente discutido no estado de São Paulo à época da instauração do período republicano, juntamente com temas como a erradicação do analfabetismo. Nesse momento, “verificou-se que para a viabilização do novo regime era preciso formar não apenas leitores, mas sobretudo cidadãos leitores, com uma certa moralidade, uma certa mentalidade, um certo corpo de condutas compatíveis com a vida republicana” (CARVALHO, 2000, p.11). Nesse sentido, se tornava necessário a escolha de um método eficaz capaz de produzir o melhor cidadão republicano. Em São Paulo, a opção oficial se direcionou para o método analítico por dois motivos:

(...) primeiro, porque era compatível com o processo de aquisição de conhecimento da mente humana, conforme a ciência psicológica disponível, e segundo, por possibilitar a difusão de um conteúdo moral e cívico, uma vez que iniciaria o ensino da leitura e escrita por meio de sentenças imbuídas de significados morais e cívicos (CARVALHO, 2000, p.11).

Mello e Kuhlmann, formados pela Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, foram educados para a utilização desse método amplamente divulgado no estado, através de palestras e publicações. Ao virem para Mato Grosso, implementaram o método analítico nos grupos escolares, seguindo a determinação do Decreto 258/1910.

A orientação do programa³⁶ de 1911, organizado por Mello, sugeria que o início do processo do ensino da leitura fosse feito através das palavras, ensinando o que estas representam e o que significam. O passo seguinte era a formação das sentenças. Daí a ênfase na formação das palavras e sentenças com cartões de letras. Sendo assim, o método analítico

³⁶ O ensino através do método analítico constava no Programa de Ensino destinado a todas as escolas primárias, incluindo as isoladas. Entretanto, não se tem referência à sua aplicação em tais escolas, tendo em vista o fato dos professores serem leigos e de não ter sido encontrada nenhuma informação que dê indícios de uma formação de tais professores para a aplicação do método.

da leitura previa como ponto de partida a palavra (o todo) e sua análise (as partes) (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1911).

No programa da Escola Modelo regulamentado em 1924, o ensino da leitura foi distribuído gradualmente de acordo com desenvolvimento cognitivo da criança. As ações foram mais detalhadas do que o programa anterior, provavelmente, devido à dificuldade dos professores em aplicarem tal metodologia, especificando “como ensinar” e “resultados a alcançar”.

Podemos verificar no quadro abaixo que o método de alfabetização adotado nos dois programas era o analítico pela sentencição, sendo que o processo de leitura e escrita iniciava-se pela sentença, onde o professor ia destacando as palavras que, depois de aprendidas, eram desmembradas em sílabas.

O ensino da gramática, nos dois programas, foi sendo introduzido à medida que os alunos já soubessem ler e interpretar o texto lido. Aí, então, eles retirariam os componentes gramaticais dos textos, utilizando, com isso, o método indutivo, “aquele que vai dos fatos para as leis, das verdades particulares para as verdades gerais”(PROGRAMA DA ESCOLA MODELO, 1924).

Quadro 19. Programa de Leitura da Escola Modelo - 1911 e 1924

Série	Matéria	Matéria
1º ano	Palavras – o que elas representam e significam. Sentenças formadas com palavras estudadas. Formar, com cartões de letras, as palavras e as sentenças lidas.	a)- (Para todos os alunos completamente analfabetos) Leitura no quadro negro até que sejam perfeitamente fixadas e propriamente reconhecidas muitas palavras, a maior parte das sílabas e algumas letras. b)- Leitura de cartilha adaptada e reprodução oral socrática do trecho lido. c)- Leitura do livro 1. Livro adotado e reprodução do trecho lido.
2º ano	Leitura diária, com expressão e naturalidade. Interpretação do texto lido.	a)- Leitura mecânica e leitura expressiva do livro adotado; b)- reprodução oral do trecho lido; c)- conhecimento da significado das palavras do livro e emprego das mesmas em sentenças orais; d)- reconhecimento pronto de palavras e sentenças manuscritas ou impressas de qualquer livro.
3º ano	Sentido próprio e figurado das palavras. Formar com as palavras estudadas outras sentenças. Explicação oral do trecho lido. Leitura de manuscritos. Leitura declamada.	a)- Leitura expressiva e mecânica dos livros adotados e de qualquer trecho impresso; b)- reprodução oral do trecho lido; c)- conhecimento da significação dos termos dos livros adotados e emprego dos mesmos em sentenças orais; d)- estudo rudimentar de substantivos, adjetivos, pronomes, verbos, advérbios, preposições, conjunções e interjeições.
4º ano	Leitura expressiva. Leitura com variedade de expressão. Sinônimos, antônimos e parônimos – seu uso. Mudança de estrutura. Leitura de poesia, de diálogos e de biografias de brasileiros ilustres. Noção de elocução; uso corrente da voz.	a)- Leitura perfeita de qualquer grupo trecho manuscrito ou impresso; b)- estudo elementar completo da lexicologia; c)- conhecimentos da significação dos termos dos livros adotados e emprego dos mesmos em sentenças orais(maior numero de sinônimos). d)- mudança de redação dos trechos lidos, pela substituição de sinônimos; e)- emprego, em sentenças orais, das palavras variáveis, em seus diferentes gêneros, números e graus, em especialmente dos verbos nos seus diferentes tempos, modos e pessoas
5º ano		a)- Leitura e interpretação do trecho lido; b)- recordação da lexicologia; c)- estudo elementar completo de sintaxe; d)- emprego, em sentenças orais, dos elementos sintáticos da sentença em suas diferentes variações; e)- mudança oral de redação pelo emprego de sinônimos; f)- redução oral de poesia e prosa.

Fonte: PROGRAMA DA ESCOLA MODELO, 1911 e 1924.

No programa de 1924, a metodologia de alfabetização e o ensino gramatical foram minuciosamente detalhados, constando também o resultado da aprendizagem a ser obtido:

Quadro 20. Metodologia e objetivos do ensino de Leitura na Escola Modelo

Ano	Como ensinar	Resultado a alcançar
1º ano	<p>A leitura será ensinada pelo método analítico- sistemático. Método analítico é aquele que em que se vai das partes para o todo. O método analítico sistemático aplicado ao ensino de leitura determina a observância desta ordem:</p> <p>a)- leitura de sentenças para fixação de palavras (análise); combinação de palavras fixadas para a formação de novas sentenças (síntese);</p> <p>b)- leitura de palavras para fixação de sílabas (análise); combinação de sílabas fixadas para a formação de novas sílabas, palavras e sentenças (síntese)</p> <p>c)- leitura de sílabas para fixação de letras (análise); combinação de letras fixadas para formação de novas sílabas, palavras e sentenças (síntese).</p> <p>Depois de iniciadas, assim, as classes, ser- lhes- ão entregues a cartilhas. A leitura se fará, então, alternadamente:</p> <p>a) leitura no quadro negro, da lição da cartilha (com recapitulação sumária dos passos seguidos na fase inicial)</p> <p>b) leitura da mesma lição na cartilha.</p> <p>Terminada a leitura da cartilha, serão entregue as classes os primeiros livros.</p> <p>A leitura do 1º livro requer ainda algumas lições no quadro negro, para o perfeito reconhecimentos das palavras de mais difícil grafia ou de mais difícil pronuncia.</p>	Reconhecimento pronto de quaisquer palavras, sílabas e letras, leitura corrente do 1º livro adotado.
2º ano	<p>Pela leitura diária nos livros de leitura adotados, um para leitura no 1º período do dia, outro para leitura no 2º período.</p> <p>Serão feitos exercícios, alternadamente, de leitura expressiva e mecânica, no livro e no quadro. Todos os alunos da classe devem ler diariamente, uns na primeira aula, outros na segunda. Serão mais exercitados os alunos mais atrasados. A professora fará, antes dos alunos, a leitura da lição e explicará os termos não conhecidos da classe.</p>	Leitura mecânica expressiva dos livros adaptados; leitura corrente de qualquer trecho impresso ou manuscrito.
3º ano	<p>A professora lê, antes da classe, e explica os sentidos dos termos e sentenças não conhecidos. A seguir, será feita a leitura pela classe, reproduzindo cada aluno, oralmente, o trecho que leu.</p> <p>Os últimos 5 ou 10 minutos de cada lição de leitura serão consagrados às noções de gramática; essas noções serão dadas pelo método indutivo, aquele que vai dos fatos para as leis, das verdades particulares para as verdades gerais. Todas as regras serão, assim, redescobertas pela própria classe, bem como as definições. Não se assará para os adjetivos enquanto não forem bem conhecidos os substantivos; nem para os pronomes enquanto não forem bem conhecidos os adjetivos; nem para outros grupos léxicos enquanto não forem bastante conhecidos aqueles que logicamente os devem preceder.</p>	Leituras correntes, expressivas ou mecânicas, de qualquer texto, impresso ou manuscrito; reprodução expressiva das lições; emprego, em sentenças orais, de quaisquer termos em livros adaptados, emprego, em sentenças orais, das palavras variáveis, nos seus diferentes gêneros, números e graus.

Continua

Ano	Como ensinar	Resultado a alcançar
4º ano	Seguindo as mesmas normas traçadas para o 3º ano.	A melhor leitura, a inteira compreensão dos trechos; a capacidades de empregar as palavras variáveis em todas as suas variações.
5º ano	Seguindo as mesmas normas traçadas para o 3º ano.	Riqueza de vocabulário; leitura perfeita e interpretação de qualquer trecho lido; linguagem oral correta.

Fonte: PROGRAMA DA ESCOLA MODELO, 1924.

Diferentes motivos nos levam a deduzir que a metodologia analítica foi aplicada à Escola Modelo e aos demais grupos escolares. Vejamos:

O depoimento da ex-aluna da Escola Modelo, Maria Constança de Barros, relata que aprendeu a ler pelo método moderno: “A professora começava por frases, que eram decompostas em palavras, escritas no quadro negro. Quando recebíamos o livro, já sabíamos parte dele” (*apud* ROSA, 1990, p.62). O seu depoimento nos oferece indícios de que a referida aluna foi matriculada no primeiro ano de funcionamento da Escola Modelo, em 1911.

Amâncio (2000, p. 171-178), ao analisar em sua tese o ensino de Leitura na escola primária em Mato Grosso, afirma ter sido a *Cartilha Analytica*, de autoria de Arnaldo Barreto, utilizada desde 1912, chegando a constar no inventário do Almojarifado (1912), 247 exemplares desta cartilha. O inventário do Almojarifado de 1926, acusava a existência de 53 exemplares dessa cartilha. Há registro, do mesmo modo, nos inventários do G.E. de Rosário Oeste de 1923 e de 1927, tendo 24 e 17 exemplares, respectivamente.

A discussão sobre o método analítico também acontecia nas reuniões do Conselho Superior da Instrução Pública, envolvendo governantes e intelectuais mato-grossenses. Em uma reunião onde se avaliava o uso de uma cartilha nas escolas públicas, a fundamentação teórica do método, transcrita abaixo, preencheu parte do parecer.

No ensino da leitura existem hoje dois métodos bem caracterizados e opostos: analítico e sintético sendo que este vai caindo em desuso pelas incontestáveis vantagens que aquele lhe leva. Entre esses dois métodos existe o misto, ou antes, na transição de um para outro empregou-se durante algum tempo um meio termo que se tornou conhecido pelo nome de método João de Deus. Cada método é empregado sob vários processos seguidos pelos autores de livros de leitura e pelos professores. O método analítico consiste em partir segundo preconizou o imortal Pestalozzi, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, do significativo para o

insignificativo, da sentença para os elementos gráficos da linguagem escrita (ATA DO CONSELHO SUPERIOR DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1915)

O livro de leitura em pauta, o Primeiro Livro de Leitura de Álvaro Paes de Barros, não foi aprovado por ir contra os princípios da metodologia defendida, sob os seguintes argumentos:

O Autor não segue em seu trabalho nem um método rigorosamente falando; começa pelo processo reprovado da soletração, apresentando logo na primeira lição o conjunto de sinais insignificativos que constituem o alfabeto; na terceira lição ainda coloca uma nota que é para o professor bem dispensável e para o aluno fica além do seu alcance; da quarta lição em diante começa um processo de soletração e silabação mixto e sem ao menos obedecer ao menos indicação fonológica; da décima sexta lição em diante começa um processo sem método (ATA DO CONSELHO SUPERIOR DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1915).

Ao se posicionar em relação ao método a ser aplicado, o Conselho Superior da Instrução Pública endossou o uso do método analítico, e a ação dos normalistas paulistas da educação do Estado.

Mediante o depoimento da ex-aluna, dos inventários do Almojarifado e dos grupos escolares e, da ata das reuniões do Conselho Superior da Instrução Pública, podemos constatar que houve um esforço para a aplicação da metodologia analítica no ensino da Leitura, tanto na Escola Modelo como nos demais grupos escolares. Tal constatação não significa, no entanto, que os professores tivessem utilizado somente esse método abandonando a sua prática anterior.

7.1.2. Investindo na formação moral e cívica

O primeiro artigo do Regulamento da Instrução Pública de 1910 determinava que “o ensino primário no Estado de Mato Grosso será leigo e administrado à custa dos cofres estaduais, a todos os indivíduos, de ambos os sexos, sem distinção de classe e origem”. Desta forma a legislação apregoava o ensino gratuito, obrigatório e laico.

Embora tenha sido o ensino de Moral e Cívica regulamentado na Constituição Estadual de 1891, é em 1910, forjado pelo desenvolvimento da região e pela ideologia do “progresso social”, que a defesa do ensino laico ganha força e expressão no âmbito educacional de Mato Grosso, através da Reforma da Instrução Pública.

Ao ocupar o lugar de primazia do catolicismo, a educação moral e cívica buscou proporcionar o desenvolvimento da união dos cidadãos em relação à República e aos valores a ela associados. O projeto de implementação da educação cívica no currículo escolar visava contribuir para assegurar a consolidação do novo regime político e para a formação de cidadãos preparados para viver em democracia, sendo o homem concebido como cidadão. Com isso, reconhecia a sua legitimidade e a necessidade no funcionamento da sociedade.

Para Mello, a disciplina de Moral e Cívica era a grande responsável para a formação da criança-cidadã. Por isso, organizou o programa de ensino da disciplina (1911), direcionando seus conteúdos e conscientizando-o de suas obrigações para com o próximo e com a pátria:

A educação moral e cívica tem merecido solícita atenção da direção da Escola preocupada, e primeiro lugar, em dar à Escola a sua veracidade feição de formadora da sociedade de amanhã. A primeira parte deste programa tem sido conseguida mediante o exemplo do educador e os conselhos amistosos, relativos aos deveres familiares e escolares dos alunos; a segunda parte que se destina à formação da cívica do aluno, tem sido conseguida pela intensa comemoração das datas nacionais e pelo estudo e culto dos grandes homens da história (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1912).

O programa da disciplina foi elaborado em 1911 de forma bastante sucinta, mas a sua aplicação, segundo Mello, extrapolou a sala de aula, sendo amplamente divulgado através das festas escolares.

Seu desenvolvimento foi operado não só pelo ensino dos deveres e direitos cívicos ao alcance infantil, como também na comemoração das datas nacionais. Desta sorte, a escola, para a criança, assumiu feições de família, a Sociedade e a Pátria eram constantemente cultuadas, com sinceridade, pelo amor e pelo respeito infantis. As escolas não podem, e não devem descurar os ensinamentos cívicos (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1911).

Em 1924, o programa da disciplina foi reorganizado de modo mais extenso, complexo e detalhado, conforme é possível verificar no quadro abaixo.

**Quadro 21. Programa de Educação Moral e Cívica da Escola Modelo
1911 - 1924**

	1911	1924
1º Ano	Narrações muito simples dos principais fatos históricos, com o caráter de contos infantis. Obrigações dos alunos em casa, na rua e na escola	Pequenas histórias adequadas ao desenvolvimento da inteligência infantil e que serviam para despertar sentimento de amor para com os pobres e infelizes, para com os companheiros, irmãos e benfeitores. Palestra sobre noções de civilidade que a criança precisa aprender a observar nas suas relações sociais. Observações relativas ao modo de proceder na rua, em casa e na escola. Como tratar os mendigos, pessoas aleijadas, etc. Conselho sobre o tratamento que se deve dar aos animais. O que representa nossa bandeira; deveres que todo cidadão tem em relação a esse símbolo.
2º Ano	Recitação de trechos morais e cívicos, pequenas poesias e historietas.	Trechos morais e cívicos apropriados à idade da classe e previamente explicados. Histórias, narradas pelo professor, encerrando fatos de patriotismo, heroísmo abnegação, etc. Relativos a prosa ou verso, com idéias de civismo e patriotismo. Palestra sobre deveres de civilidade para com os pais, parentes, professores, colegas etc. comportamento das crianças na escola, nas reuniões, nos lugares públicos; tratamentos devidos aos criados e interiores em geral. Insistir sobre o respeito à rua e especialmente contra as inscrições inconvenientes nas paredes, nos muros, nos móveis, etc.
3º Ano	Palestras, narrações e leituras sobre deveres dos alunos em relação a si mesmos, à família, à sociedade e à pátria. Símbolos pátrios. Noções de Estado e de Governo.	Palestra com os alunos sobre seus deveres em relação a si mesmos, à família, à sociedade, à Pátria. Dignidade pessoal. Demonstração dos maus efeitos resultante da mentira, da calúnia, da cólera, da preguiça, da intemperança, da delação, etc. Narração e contos que despertem na crença o amor ao bem e horror ao mal. Historietas sobre princípios morais ou atos dignos de imitação. Pátria: deveres para com a Pátria. Respeito à pátria estrangeira. Poderes constituídos no Município, no Estado e no País. As datas nacionais. Descrição simples da nossa bandeira nacional, como símbolo da pátria.
4º Ano	Pátria. A bandeira e os hinos nacionais. Descrição da bandeira. Deveres para com a pátria. Datas nacionais. Governo. Sua necessidade. Impossibilidade da existência de uma sociedade sem Governo. Demonstração desta verdade por meio de exemplos. Formas de Governo. Vantagens do Governo Republicano. Como se forma o Governo.. O voto, sua importância. As leis, quem as faz: o projeto, as discussões, as votações, promulgação e publicação. O imposto, sua necessidade. Os impostos diretos e indiretos. A Justiça, Polícia. Exército e Armada. As guerras. Relações estrangeiras.	Fórmulas do governo. As vantagens do governo Republicano. Direitos e deveres do cidadão brasileiro. O voto e as eleições. O júri. A impostos. A força pública; exército e armada. O serviço militar obrigatório. A bandeira nacional. O estrangeiro em nosso país.

Continua

	1911	1924
5º Ano		Pátria – deveres para com a pátria. A bandeira – Descrições da bandeira nacional. O Governo e suas formas. A república e suas vantagens. Os poderes e sua função. Direito natural e Lei. O imposto e sua necessidade. Imposto direto e indireto. A justiça. O exército e a armada. A polícia. A guerra e suas causas justas. Relações com o estrangeiro. Agentes diplomáticos e consulares.

Fonte: RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1924

Os conteúdos privilegiavam o sentimento de amor e respeito para com o próximo, ressaltando o modo de agir e tratá-lo com civilidade, preparando a criança para a vida individual e coletiva. O discurso pedagógico considera possível a existência concomitante entre o individualismo moderado e o altruísmo necessário, num quadro de solidariedade social, de consenso nacional e de amor pela humanidade (PINTASSILGO, 1998).

Os conteúdos tratavam também a relação do cidadão com a pátria, seus símbolos e heróis; elementos indispensáveis para a estabilização do novo regime político. Conforme Carvalho (1990), quando não há o envolvimento real do povo na implantação do regime político, é necessária a sua compensação por meio da mobilização simbólica. Os heróis “são símbolos poderosos, encarnações de idéias e aspirações, pontos de referência, fulcros de identificação coletiva. São, por isso, instrumentos eficazes para atingir a cabeça e o coração dos cidadãos a serviço da legitimação de regimes políticos” (CARVALHO, 1990, p. 55).

O discurso pedagógico republicano estava voltado para a formação de cidadãos preparados para viver numa democracia, sendo necessário que estes conhecessem as vantagens desse regime, seus direitos e deveres, conteúdos estes trabalhados na disciplina de Moral e Cívica. A intervenção na sociedade seria possível através da formação do cidadão-eleitor, sendo necessário, para isso, trabalhar questões referentes ao voto e às eleições.

Através das festas cívicas, pretendia-se formar cidadãos patriotas, utilizando-se de recursos mais informais e agradáveis, que envolviam todos os alunos e famílias, não restringindo-se a uma mera preparação intelectual. “A interiorização dos valores e da ideologia subjacentes ao discurso republicano passava pela adesão afetiva aos símbolos do novo regime” (PINTASSILGO, 1998, p. 183).

A introdução da educação cívica no currículo do ensino primário causou uma forte reação dos católicos devido à oposição destes ao ensino laico. Estes utilizaram o jornal *A Cruz* para divulgar críticas severas à laicidade do ensino, conforme tratado anteriormente.

Independente da existência dessa disciplina específica para se trabalhar o civismo, a formação dos cidadãos passava também por outras disciplinas do programa escolar, como é o caso da História.

Considerando os programas de 1911, é possível perceber que o ensino da História no primeiro ano, era realizado concomitantemente ao de Moral e Cívica, por meio de narrações de fatos históricos traduzidos como contos. No segundo e terceiro anos, os conteúdos eram trabalhados sob a forma de palestras sobre os fatos e atos dos personagens, despertando o sentimento de patriotismo, civismo, heroísmo, abnegação, entre outros. No quarto ano, o aluno conheceria a História do Brasil, desde o seu descobrimento até a proclamação da República.

Comparando os programas de ensino de História de 1911 e 1924, verificamos o acentuado aumento de conteúdos voltados para a construção de uma imagem de nação e de povo. É interessante observar que, no programa da disciplina de 1924, foi introduzida a história da capital do estado, fazendo com que o aluno reverenciasse, também, os fatos da sua terra. Para tal, o programa orientava que essa matéria deveria ser ensinada sob a forma de palestras, devendo ser dada por “um homem bastante rudimentar”, passando o professor, vagarosamente, do concreto para o abstrato (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1924).

Quadro 22. Programa de História da Escola Modelo e Grupos Escolares- 1924

Ano escolar	1911	1924
1º ano	Não consta no programa	Os homens mais notáveis da política, da guerra, das ciências, das artes brasileiras, através de fotografias e narrações biográficas; As datas nacionais, como dias de anos de acontecimentos importantes; Os trechos mais interessantes e mais ricos do território brasileiro, através de fotografias, gravuras e descrições.

2º ano	Desenvolvimento das idéias que os alunos já tenham sobre fatos da história pátria, dando o professor a forma de contos às suas explicações, e salientando os personagens que neles tomaram parte importante. Palestras sobre fatos e atos que despertem sentimento de patriotismo, civismo, heroísmo, abnegação, etc.	Recordação das noções adquiridas no primeiro ano. Idéia de Governo: os administradores, os legisladores, os magistrados. Idéia de tempo e idéia de espaço pela recordação dos lugares e homens estudados no 1º ano. As datas nacionais e os principais nomes a elas vinculados. Fundação de Cuiabá.
3º ano	Notícia biográfica dos brasileiros ilustres que tomaram parte nos seguintes acontecimentos: proclamação da República; Império sob o reinado de Pedro II- o mesmo relativamente a Pedro I; Independência; mudança da família real portuguesa para o Brasil; período colonial; descobrimento; indígenas.	Recordações das noções recebidas no 2º ano. Estudos sistematizado da história da civilização brasileira, tendo como eixo a história política, seguindo a ordem progressiva, com os seguintes pontos de referencia: Atualidade; os governos presidenciais; a proclamação da República; o governo de D. Pedro II; os governos regências; o governo de D. Pedro I; a proclamação da independência; o Brasil sob o governo de D. João VI; O período colonial.
4º ano	Cristóvão Colombo.Vasco da Gama. Descobrimto do Brasil. Colonos e indígenas. Caramuru. Primeiros povoadores. Martim Afonso e João Ramalho. Idéia sucinta do Governo colonial. Os indígenas e a catequese. Anchieta. Invasões francesas. Domínio espanhol. Guerra holandesa. Guerra dos mascates. Bandeirantes. Tiradentes. Mudança da família real para o Brasil. O Brasil reino. Independência. Principais fatos do Império. Guerras externas. Propaganda e proclamação da República. Governo provisório. Governos constitucionais.	Desenvolvimento do estudo feito no 3º ano, seguindo a mesma ordem e os mesmos métodos, porém, argumentando o número de pontos de referências com o desdobramento do período do governo de D . Pedro II em campanha republicana, campanha abolicionista, campanha do Paraguai, e do desdobramento do governo regência nas suas diversas regências.
5º ano		Estudo da história da civilização brasileira, em ordem cronológica, por períodos, de acordo com o quadro da nossa evolução política, acompanhado os quadros sistemáticos, resumos cronológicos e choques: 1) descobrimento; 2) período das exposições; 3) capitânicas; 4) lutas com os holandeses, franceses e espanhóis, pela posse da terra; 5) período dos governadores; 6) campanha separatista; 7) período do governo de D . João VI; 8) regência de D. Pedro I , abdicação; 9) os períodos regências; 10) período de agitação no início do governo de D. Pedro II;

Continua

Ano escolar	1911	1924
		11) período de administração calma; início de construção das estradas de ferros; 12) campanha do Paraguai; 13) período intensivo da campanha abolicionista e a lei de 13 de maio (encarada principalmente sob o ponto de vista econômico);14) vitória do regime republicano; 15) estudo circunstanciado, sob o ponto de vista do progresso do país, dos diversos período do governo republicano. O estudo que decorre de 1500 a 1840, deve ser resumido em benefício do período subsequente, mais fértil de lições de toda espécie. O estudo será tanto quanto possível, racional, procurando o professor o sentido dos fatos e os seus porquês de preferência a minúcias desnecessária e abundância de nomes, Ao lado da evolução política, industrial, comercial e agrícola do país.

Fonte: RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1911 e 1924.

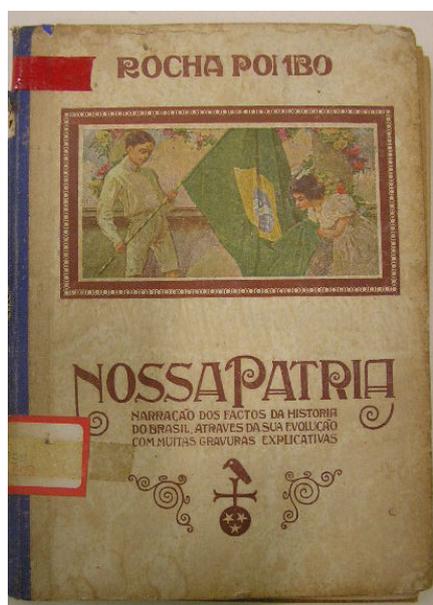
A metodologia sugerida reforçava a idéia de que tais conteúdos deveriam “falar diretamente ao sentimento e indiretamente à inteligência”. Os conteúdos foram organizados em conformidade aos preceitos do método intuitivo, partindo de situações concretas para as abstratas, procurando estabelecer relações com a realidade da criança. Desse modo, a História de Cuiabá foi acrescida, antecedendo à História do Brasil.

O aluno estudava as capitanias hereditárias, o governo-geral, o governo de D. Pedro I, as regências, a Proclamação da República, porque eram a lei, o estado, o direito e a organização. Os jesuítas e a catequese fundamentavam a família, o trabalho, a ciência e a arte. Para constituir a idéia de povo e nação, a História recuperava ainda “as invasões estrangeiras”. O ensino de História, unido ao de Moral e Cívica, buscava transformar o aluno-indivíduo em aluno-cidadão à medida que possibilitava sua futura incorporação política à nação, ao capacitá-lo a ser eleitor, tornando-o cidadão à medida que passava a conhecer os deveres e os direitos historicamente constituídos da cidadania brasileira, sabendo ainda, pela escola, do significado de se prestar o serviço militar e da necessidade de se pagar impostos (BITTENCOURT, 1990, p.13).

Procurava-se, com tal organização, que o aluno no primeiro ano desenvolvesse o amor e a admiração pelas terras e homens do Brasil; no segundo, que ele fosse capaz de memorizar os nomes ilustres e os fatos importantes; fortalecendo a imaginação e desenvolvendo a idéia da organização social; no terceiro ano, que tivesse uma idéia geral do nosso processo histórico e educação do raciocínio pelo conhecimento das causas e conseqüências dos fatos históricos;

no quarto ano, que obtivesse um conhecimento ampliado e relacionado de toda a história da civilização brasileira; e, por último, que o aluno obtivesse o conhecimento integral da história, em todos os seus fatos principais; as origens e conseqüências desses fatos. Além disso, mais do que nos outros anos, os alunos deveriam apresentar uma linguagem própria na exposição ou redação dos fatos históricos, por escrito ou verbalmente, de modo a provar que apreenderam os conhecimentos trabalhados com eles durante o ensino primário (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1924).

Para subsidiar a aprendizagem, os grupos escolares adotaram o livro “Nossa Pátria” de autoria de Rocha Pombo, conforme consta nos inventários do G.E. de Rosário Oeste (1923 e 1927) e do G.E. de Campo Grande (1923) (RELATÓRIO DO G.E. DE ROSÁRIO OESTE, 1923, 1927; RELATÓRIO DO G.E. DE CAMPO GRANDE, 1923).



Fonte: Capa do livro “Nossa Pátria” In: Biblioteca Estevão de Mendonça

O autor prefacia o livro sensibilizando a criança sobre a importância de amar a Pátria.

Este Livrinho

Este Livrinho é feito para a inteligência das crianças e dos homens simples do povo.

Nestes dias, que alvorecem tão novos, em que se procura criar o culto da pátria, penso que o primeiro trabalho para isso é fazer a pátria conhecida daqueles que a devem amar.

Não se ama uma terra senão quando alguma coisa sagrada a ela nos prende – algum sacrifício, ou alguma tradição gloriosa.

São essas coisas que firmam a nossa existência moral.

Sentir o que fizeram de grande os nossos antepassados equivale a tomar o compromisso de os continuar na história.

“Nossa Pátria”, além de trabalhar os fatos acontecidos e os heróis nacionais, destina a primeira parte para tratar do sentimento que o aluno deveria ter para com o próximo, enquanto pessoa pertencente à mesma terra, do amor que deveria ter pela sua identidade nacional e pela sua pátria, a ponto de que, se preciso fosse, dar a sua própria vida em defesa de seus interesses.

Se é certo, no entanto, que a Terra é de todos os homens, também é verdade que o torrão onde nascemos é o mais grato ao nosso coração; e que, entre os homens, os que mais nós amamos são aqueles que mais junto de nós se encontram; com os quais convivemos; que trabalham conosco; que falam a mesma língua que nós falamos; que têm a mesma religião que nós temos; que veneram os mesmos antepassados que nós veneramos; e que se nos unem, portanto, pelos mesmos laços morais.

Estes é que são os nossos. Esta é que é a terra que nos é mais cara que todo o mundo.

E se algum dia o interesse, a ambição, a inveja ou o ódio de outro povo se levantasse contra ela- todos nós, seus filhos, com que ânsia acudiríamos unidos a defendê-la e vingá-la com o nosso sangue e a nossa vida; pois que esta é a terra de nossos pais, é a nossa Pátria! (POMBO, s/d,p.6)

7.1.3.A educação física e a escolarização dos corpos

As primeiras discussões sobre a importância da introdução da educação física no currículo escolar em Mato Grosso deram-se por Padre Ernesto Camilo Barreto, Inspetor Geral dos Estudos, em 1874. Em seu relatório, o Padre, defendendo a necessidade de melhorar o ensino da província, citou a importância da Ginástica para a educação integral do indivíduo.

Ninguém desconhece hoje a importância da ginástica, como arte da educação (...) influência imediata que ela exerce na saúde e no desenvolvimento físico dos indivíduos.

O homem não é só um ser intelectual e moral, é também um ente físico, logo a escola que o tem de educar deve curar não só de sua inteligência e do seu coração, mas também do seu corpo: não deve educar meio homem, porém o homem todo.

Daqui a necessidade da aplicação da ginástica nas escolas primárias, porque só pela tríplice educação poderá ela desempenhar sua missão civilizadora” (RELATÓRIO DA DIREÇÃO GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1874).

No entanto, a proposta não foi concretizada, sendo somente retomada com a implantação dos grupos escolares.

Mello, usando do mesmo argumento do Padre Ernesto Camilo, defendeu o uso da Educação Física afirmando que “não seria portanto natural que a escola cuidasse dos educandos moral e intelectualmente, desprezando a educação física. Já que há muito se conhece o vulgar – mens sana in corpore sano” (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1911).

Muito mais do que o investimento na tríplice formação da criança, Souza (1998, p.179) afirma que a educação física “era destacada pela sua influência moralizadora e higiênica. Tornar os corpos ágeis, fortes, robustos, vigorosos. Desenvolver a coragem, o patriotismo. Todo um investimento no corpo dos indivíduos que os engalfinhava nos ideais de moralização e ordenação social”.

Nesse sentido a educação física foi organizada no currículo escolar da Escola Modelo e dos grupos escolares do seguinte modo:

Quadro 23. Programa de Ginástica e Exercícios Militares - 1911

Ano escolar	Conteúdos
1º	Exercícios calistênicos. Marchas cadenciadas – corridas – saltos- jogos ginásticos
2º	Exercícios calistênicos na sala de aula: os mesmos exercícios do primeiro ano, porém, mais aperfeiçoados e acompanhados de canto. Formação de cadeias. Movimentos dos ombros, com extensão dos braços. Exercícios preparatórios para pulos. Marchas – corridas com obstáculos e de velocidade – jogos ginásticos. O mesmo programa para a seção feminina exceto os pulos.
3º	Exercícios calistênicos na sala de aula. Exercícios ao ar livre: marcha a passo ordinário e a acelerado. Marchas combinadas com flexões dos membros superiores – corrida de velocidade – com obstáculo – pulos de pé firme e pulos correndo, em altura e em distância, com e sem trampolim. Jogos ginásticos. Exercícios militares.
4º	Exercícios calistênicos em sala de aula. Natação e canoagem – quando possível. Movimentos análogos aos de quem rema, nada, racha lenha, ceifa ou anda de bicicleta. Exercícios ao ar livre. Os mesmos do programa anterior. Exercícios com bastões, com alteres, combinados com os movimentos inferiores. Pulos variados. Lutas escolares de tração e repulsão, com ou sem aparelhos. Jogos ginásticos. Exercícios militares. Para a seção feminina, somente os jogos adequados ao sexo.

Fonte: RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1911.

Esta disciplina era oferecida de modo diferenciado por sexo. As meninas faziam os exercícios calistênicos, não podendo participar das atividades de impacto, como os saltos, porque as funções fisiológicas da mulher não deveriam ser esquecidas, bem como os cuidados a tomar nas diversas fases da vida.

A mulher não é constituída para lutar, mas para procriar. Convém que os exercícios contribuam para o desenvolvimento normal da bacia. A marcha, os exercícios rítmicos e de suspensão de curta duração com tempo de impulsão, o salto na corda, lançamento do disco, dardo, peso (menores que dos homens), (...) exigem trabalho moderado e põem em ação sobretudo os músculos que são próprios à mulher. Qualquer exercício que

seja acompanhado de pancadas, choques e golpes é perigoso para o órgão uterino. A higiene condena sua prática pela mulher (CASTELLANI FILHO *apud* SANTOS, 1999, p.94).

As meninas também não participavam dos exercícios militares, responsáveis pela formação do aluno enquanto “um futuro ‘guarda nacional’, um defensor da pátria” (SOUZA, 1998, p.179). Ao invés disso, participavam dos exercícios calistênicos e dos trabalhos manuais, onde aprendiam a posição das mãos e o modo de segurar a agulha, crochet simples (1º ano), ponto de alinhavo, pesponto no claro, pontos fechados e abertos, pontos de remate (2º ano), pontos franzidos, cerzaduras, pregas, bainha ,cozer e pregar botões, colchetes (3º ano), e, pontos russos e de ornamentos, pontos de marca, letras e nomes, costura de camisas, aventais, lenços, babadouros, etc (4º e 5º anos) (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1924).

As aulas de educação física, inicialmente, foram organizadas em diferentes momentos no horário escolar. No primeiro ano, a Ginástica acontecia todos os dias em três momentos distintos: exercícios calistênicos (13:25 às 13:35h); a marcha e o canto (16:30 às 16:35h) e, os jogos ginásticos e trabalho manual (16:35 às 17:00h). No segundo ano, três vezes na semana, em dois momentos: das 14:00 às 14:20 e das 16:35 às 17:00 horas. No terceiro e quarto anos, os jogos e exercícios militares eram trabalhados das 16:15 às 16:40h e a Ginástica das 16:40 às 17:00 horas, três vezes por semana.

Todo o esforço inicial de Mello em estruturar a educação física da criança, parece-nos, segundo seu relatório, não ter acontecido na prática escolar conforme o planejado. A falta de estrutura física e de material para as aulas ocasionou um método diferenciado o qual Mello denominou de “educação física indireta”.

Os alunos recebem diariamente conselhos de higiene e profilaxia e, sempre que o tempo o permite, são feitos passeios às praças ajardinadas e aos bairros urbanos.

Estes passeios têm dupla vantagem: a) fisiológica – o exercício corporal e a respiração ao ar livre e puro; b) educativa- atrair a curiosidade infantil para todos os fenômenos naturais observados durante os passeios (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1912).

Tais dificuldades não eram restritas à Escola Modelo. Em 1927 o diretor do G.E. de Rosário Oeste relatou a ausência dos exercícios militares “por dificuldade de meios” (RELATÓRIO DO G.E. DE VILA DO ROSÁRIO, 1927).

Ao que tudo indica, não foi somente a falta de materiais e de espaço a única dificuldade encontrada para a implantação dessa disciplina no currículo da escola primária.

Conforme relatório da Escola Normal e Modelo de 1924, houve uma reação negativa dos pais à implementação da Ginástica no horário escolar.

Ginástica

A inclusão de alguns minutos de ginástica no horário semanal das classes provocou alguma reação. A ginástica é pouco estimada no estabelecimento, não obstante a profunda necessidade da sua prática metodizada, que deve ter início na escola, para invadir, depois, o lar, em bem do vigor e da saúde coletivas (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1924).

A professora Maria Muller, em depoimento, afirmou sobre a dificuldade de se implantar a Educação Física na Escola Normal, por ser considerada uma disciplina polêmica nos lares:

(...) os professores de ginástica exigiam uma roupa de ginástica, calção para ginástica, roupa apropriada para ginástica. Mas os pais não concordaram, porque nesse tempo havia muito preconceito. Os pais não concordavam com certas maneiras de ser da modernidade (...) Houve até pais que tiraram os filhos do colégio por causa de ginástica, mas foi uma coisa passageira. Depois eles viram que era justificável (MÜLLER *apud* POUBEL E SILVA, 2000, p.69).

A resistência dos pais em aceitar e permitir que os filhos frequentassem a Ginástica leva-nos a pensar que a representação que os pais tinham da educação feminina contrapunha-se às idéias veiculadas e executadas pelos grupos escolares.

*

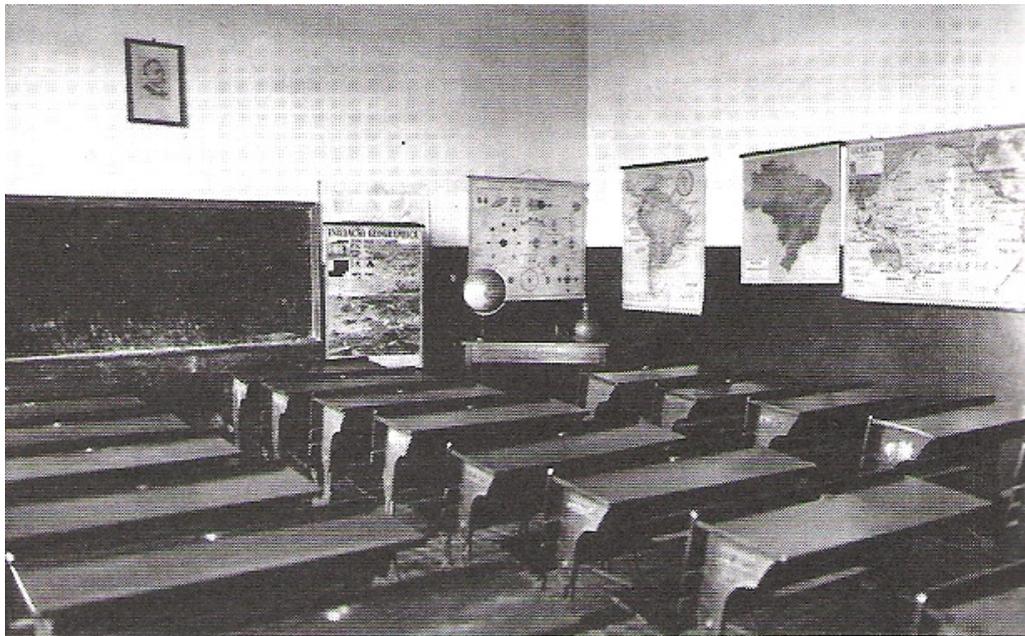
* *

A constituição dos saberes escolares selecionados para compor o programa curricular dos grupos escolares expressa a representação de infância presente no meio governamental e intelectual mato-grossense da época, voltada para a formação do novo cidadão para atuar na sociedade brasileira.

A introdução de algumas disciplinas no currículo da escola primária ocasionou a oposição veemente, ora da Igreja, ora da própria família, como foi o caso da Ginástica, deixando transparecer *a luta de representações* sobre a escolarização da infância na sociedade mato-grossense nas primeiras décadas do Século XX.

CAPÍTULO 8

MÉTODO INTUTIVO: OBSERVAÇÃO X MEMORIZAÇÃO



Sala de aula do início do século XX. In: Acervo do Arquivo Público de Mato Grosso

O método intuitivo é um método experimental que possibilita a aprendizagem através da observação, utilizando-se de novos materiais, Museus Pedagógicos, atividades diferenciadas, estudo do meio e de manuais, com a finalidade de educar a criança com uma nova concepção de conhecimento o qual “pretende formar indivíduos que usem menos a memória e mais a razão e que valorizem a observação e o julgamento próprio como meios de construção do conhecimento e da implementação das atividades produtivas” (VALDEMARIN, 1998, p. 80).

De acordo com Vidal (1999, p.111), os métodos intuitivos e os estudos da natureza deslocavam para o observar, a antiga arte do ouvir e repetir, características do ensino catequético.

(...) ao desqualificar a memória e as virtudes da memorização, condenava-se um modelo de ensino que, além de associado ao passado escravista, era entendido como apoiadas em habilidades mecânicas inferiores capazes de fazer as camadas populares chegarem à civilização e ao poder, ocultando-lhes, porém não corrigindo, os efeitos dos determinismos sociais (VIDAL, 1999, p.112).

Esse método se tornou presente nas escolas públicas brasileiras no final do século XIX. Em São Paulo, a reforma da Escola Normal, a organização da Escola Modelo e dos grupos escolares, no início de década de 1890, consolidaram a presença do método intuitivo na instrução pública paulista (SOUZA, 1998).

A efervescência das concepções que circundava a implantação do método intuitivo foi acompanhada pelos governantes de Mato Grosso que, logo que possível, procuraram criar meios para que este método fosse implantado nas escolas públicas primárias do Estado.

8.1. Os primeiros ensaios para a implantação do método intuitivo em Mato Grosso

O método intuitivo surgiu pela primeira vez no âmbito educacional mato-grossense em 1896, através do regulamento da Instrução Pública, posto em vigor em 20 de junho por Antônio Corrêa da Costa, presidente do Estado.

Ao assumir a administração do Estado, Corrêa da Costa criticou a situação difícil em que se encontrava o ensino público. Criticou, ainda, a tolerância nos concursos públicos permitindo o ingresso de pessoas “pouco idôneas” no magistério, e a não implantação das escolas graduadas, dificultando a seleção dos alunos em relação à idade e ao adiantamento (MENSAGEM, 1897).

Com a intenção de solucionar tais questões e acompanhar o movimento de modernização que circulava no país, propôs a reformulação da instrução pública primária através de uma nova legislação que, entre muitos aspectos, introduzia a utilização do método intuitivo entendido como um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar.

Nas escolas elementares, o método surgiu como parte do programa, através dos “exercícios de intuição ou noções de cousas acompanhadas de exercícios de leitura e escrita e de explicações sobre formas, cores, números, dimensões, tempo, sons, qualidades dos objetos, medidas, seu uso e aplicação” (REGULAMENTO, 1896, Art 10º 4º§).

As orientações fornecidas pelo regulamento em relação às disciplinas apontam que a aritmética e a geometria deveriam ser práticas; a cultura moral, ensinada através de narrativas dos livros de leitura e dos fatos da vida escolar; e, a geografia deveria analisar o aspecto físico e a história do Estado. O Artigo 11º esclarecia os procedimentos a serem tomados na aplicação dos exercícios de leitura, sendo estes “de preferência em livros com estampas, para melhor aplicação das noções de cousas; devendo o professor por sua parte limitar ao mínimo possível as regras e definições, atendendo o caráter mais prático do que teórico desta primeira parte do ensino primário”.

Além de determinar o que deveria ser ensinado, o regulamento se detinha também em orientar os professores explicando os procedimentos a serem adotados para desenvolver suas aulas utilizando o método intuitivo.

O professor se esforçará por tornar o ensino tão prático quanto possível, fazendo conhecer aos alunos os objetos, suas qualidades e organização, e partindo sempre em suas preleções do conhecido para o desconhecido e do

concreto para o abstrato; deve abster-se de perturbar a inteligência da criança com o estudo prematuro de regras e definições, pondo ao contrário todo o empenho em amenizar o ensino de modo a despertar a atenção do menino, sem fatigá-lo. Para consegui-lo, usará sempre de uma linguagem chã, mas clara e precisa, de modo a familiarizar a inteligência do aluno com o assunto de que houver de ocupar-se (REGULAMENTO, 1896, Art. 15°).

Havia também a preocupação em garantir o ensino pelo professor, proibindo o uso de decuriões e monitores, prática comum na época (Art. 25°). Porém, abria precedente, no artigo 226, para que qualquer pessoa idônea ou de provada capacidade atuasse como professor.

Nesse sentido, apesar de se exigir o uso do método intuitivo nas escolas públicas primárias do Estado, a legislação se defrontou com dois aspectos comprometedores para a sua execução. O primeiro se refere à formação docente. O fato de exigir a presença do professor não garantia eficiência ao ensino e, nem mesmo, o uso do método previsto pelo regulamento, pois qualquer pessoa considerada idônea, dentro dos padrões morais da sociedade, poderia ser professor, não precisando ter formação para tal, até porque não havia muitos professores formados devido a interrupções constantes do funcionamento do curso de formação docente.

O segundo aspecto é a falta de prédios escolares adequados e equipados, reclamada pelo diretor geral da instrução pública, que nos leva a questionar como os governantes pretendiam que o método intuitivo fosse aplicado se as escolas não contavam com materiais didáticos e ambientes físicos adequados para tal. Corrêa da Costa estava ciente das dificuldades para a viabilização da aplicação do método, mas, para ele, a principal preocupação eram, ainda, os professores.

A execução do novo plano de estudos, baseado no método intuitivo, há de necessariamente trazer alguma dificuldade aos nossos dias atuais professores habituados à prática antiga, que consistia no exercício exclusivo da memória e não da inteligência dos alunos obrigando-os a repetir maquinalmente os compêndios de cor e abandonando a lógica e o raciocínio necessários a compreensão das doutrinas e a educação do espírito na indagação da verdade (MENSAGEM, 1897).

O Diretor Interino da Instrução Pública compartilhava da mesma preocupação e, para sanar tais dificuldades, expediu uma Circular no dia 20 de junho de 1896 aos professores da Capital, sugerindo leituras para a atualização da categoria.

Ao vosso critério cabe certamente fazer a escolha dos livros de que para conseguir o desejado fim, deveis servir-vos na escola sob vossa direção. Entretanto, lembrar-vos-ei que, além de outros de que possais igualmente

fazer aquisição para vossos estudos e consultas particulares, também muito se recomendam como sendo própria para conseguimento de tal desinteratam, as seguintes obras didáticas que se acham à venda na Casa Editora de Alves e Campos da Capital Federal: Noções da Vida Prática e Noções da Vida Doméstica, por Félix Ferreira; Pátria e Dever e na terra, no mar e no espaço, por Hilário Ribeiro e Lições de cousas, por Zaluar. Além destas obras, há igualmente a excelente Revista Pedagógica, denominada *Escola Pública*, que se publica na Capital do Estado de São Paulo, e da qual não poderá prescindir jamais o professor que bem deseje cumprir na escola, os árduos deveres de sua nobre e penosa profissão (RELATÓRIO DA DIREÇÃO GERAL DA INSTRUÇÃO, 1897).

Como os professores iriam adquirir a bibliografia indicada se os salários eram irrisórios? Mediante a ineficácia das indicações, foi outro mecanismo criado para capacitação docente.

No dia 2 de setembro do mesmo ano, foi expedida outra Circular determinando, aos mesmos professores, que comparecessem todos os sábados, a partir do dia cinco, no salão do Liceu para uma série de conferências pedagógicas a fim de se familiarizarem com o método intuitivo. Segundo Estevão Corrêa, diretor geral da instrução pública, o resultado de tais conferências foi satisfatório, pois,

se no decurso do corrente ano (..) continuar com a prática das mesmas conferências, em breve tempo estarão os professores primários da capital, senão convenientemente aparelhados com todo o cabedal indispensável ao menos com um preparo mais ou menos suficiente (...) (RELATÓRIO DA DIREÇÃO GERAL DA INSTRUÇÃO, 1897).

Desde então, não encontramos nenhuma referência na documentação acerca da aplicação do método intuitivo na instrução pública mato-grossense. Até que em 1910, na administração de Pedro Celestino, o governo voltou a investir na reformulação da instrução pública e na habilitação docente, porém, com moldes diferenciados.

A administração de Pedro Celestino se tornou conhecida pelo empenho dedicado ao setor educacional. O seu diagnóstico sobre o ensino no estado, levou-o a declarar que “Nenhum ramo do serviço público está reclamando mais esforço e cuidado da parte da administração, para sair do seu estado atual, que é bem pouco satisfatório que a nossa instrução pública” (MENSAGEM, 1909).

Ao serem convidados pelo governo para reorganização da instrução pública do Estado, os normalistas paulistas Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann verificaram, através de suas visitas, que o método intuitivo não havia se transformado em prática metodológica, ficando restrito à legislação. Conforme Mello:

Das escolas visitadas não havia uma que funcionasse de acordo com as leis metodológicas mais gerais. O horário e o programa em detalhe eram desconhecidos pelo professor. Sua orientação pedagógica não ia além da prática que por si unicamente conseguira. Desta sorte não se admirou a sorte de método seguido, nem a falta de unidade de ensino (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1911).

Para reverter a realidade constatada, algumas iniciativas foram tomadas. A Escola Normal foi reorganizada, com a responsabilidade de formar os futuros professores primários do Estado, capacitando-os, na teoria e na prática, para o uso do método moderno. Foram instalados dois grupos escolares na Capital e o regulamento da instrução pública foi reelaborado mantendo a recomendação para o uso do método intuitivo, porém de forma mais incisiva, como já mencionamos anteriormente.

8.2. A formação de professores para o uso do método intuitivo

A Escola Normal de Cuiabá, criada através da Lei nº 533 de 4 de julho de 1910, sob a direção de Leowigildo Martins de Mello, foi organizada para preparar os futuros professores a lecionarem através do método intuitivo.

Para ingressarem na Escola Normal, os candidatos precisavam apresentar documentos que comprovassem idade de 14 anos para o sexo feminino e de 15 anos para o masculino. Deveriam, ainda, ser submetidos a um exame, no qual lhes cabia mostrar conhecimento em gramática elementar da língua portuguesa, leitura de prosa e verso, escrita sobre ditado, caligrafia, aritmética, morfologia geométrica, desenho a mão livre, moral prática e educação cívica, geografia geral e história do Brasil, noções de cosmografia, noções de ciências físicas, químicas e naturais, e leitura de música e canto.

Era grande a expectativa depositada no curso de formação de professores. Segundo o presidente do estado, a criação da Escola Normal “veio já sanar uma das mais sensíveis lacunas no preparo do pessoal docente, diminuto na Capital e quase nulo no interior” (MENSAGEM, 1911).

Sua organização fundamentou-se no ensino através da observação e experimentação. Conforme Mello, “seu programa de ensino, cuja orientação é, como bem disse Pestalozzi, praticou Froebel e consagraram, em nossos dias, Le Bon, Compayré, Parker, e outros, ensinar a fazer, fazendo, e não, ensinar a fazer, dizendo como se faz” (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1911).

A esse respeito, algumas orientações foram dadas através do Regulamento da Escola Normal (1914), com a finalidade de inserir no cotidiano dos normalistas um ensino através da observação.

§2- Na organização dos programas os lentes deverão desenvolvê-los o mais possível, atendendo aos seguintes princípios:

- a) O ensino das línguas vivas terá um cunho principalmente prático, para o que os usos lexicológicos e sintáticos deverão ser deduzidos da leitura e da interpretação de escritores notáveis, visando o correto manejo das línguas e uma fácil e lógica sistematização gramatical.
- b) o ensino das disciplinas científicas deverá ser graduado em ordem a que, conjuntamente com a aquisição de conhecimentos, os alunos adquiram o método a seguir na transmissão dos mesmos.
- c) O ensino das disciplinas artísticas será organizado de maneira a fornecer aos alunos os meios necessários à concretização das noções ministradas nas escolas primárias.

- d) Todos os programas deverão formular teses e exercícios práticos, que serão desenvolvidos mensalmente.
- e) Essas teses e esses exercícios serão organizados em harmonia com o caráter profissional da Escola (REGULAMENTO, 1914).

Para isso, os mestres tinham a incumbência de preparar e apresentar os conteúdos disciplinares ao educando sempre partindo do particular, utilizando os órgãos dos sentidos e, após a impressão sensorial. Os conhecimentos adquiridos seriam traduzidos em exercícios graduados.

Procurando seguir a orientação de trabalhar utilizando o ensino intuitivo, os docentes elaboraram os seus programas privilegiando o ensino sensorial, conforme é possível observar no livro de Ata da Congregação (10/01/1911). Porém, embora os programas de estudo tivessem sido organizados objetivando o ensino sensorial e prático, no cotidiano, por não terem os professores nenhuma formação pedagógica, o método de ensino se resumia à memorização de dados visando disciplinar as faculdades mentais e formar hábitos. Em seu relatório, Mello expunha que "os lentes se vêem obrigados a um estudo rápido e superficial, onde a decoração, por parte dos alunos, substitui a natural assimilação por compreensão" (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1912).

Essa realidade espelhava-se no instrumento de avaliação. Em momento algum encontramos na documentação procedimentos de avaliação que não fossem consequência de um processo de memorização, contrapondo-se à aquisição de conhecimentos por meio do método intuitivo, em que prevalecem a análise e compreensão de fatos observados.

Além da organização curricular, era imprescindível uma instalação física específica para o ensino, com espaços apropriados e equipamentos que atendessem às necessidades pedagógicas, para a aplicação do método em questão.

Instaladas inicialmente em uma casa alugada em péssimas condições para uso, a Escola Normal e Modelo anexa funcionaram, aproximadamente dois anos depois, pela primeira vez em um prédio com salas de aula construídas especificamente para este fim, arejadas e bem iluminadas, providas de mobiliários como vimos anteriormente. Mas, apesar do investimento na parte arquitetônica, era necessário que se atendessem também as exigências pedagógicas de uma escola concebida nos padrões do método intuitivo e científico, apontando para a necessidade de incorporação de material didático específico.

Em seu relatório de 1912, endereçado ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Fazenda, Leowigildo requereu materiais didáticos, museus e gabinetes, sob

a justificativa de que “o curso normal precisa ser provido de todos os materiais didáticos que (...) facilitem extraordinariamente a aquisição dos conhecimentos pelos alunos”.

Alegou também que

(...) É lei fundamental de pedagogia, que, em aquisição de conhecimentos, os fenômenos devem sempre partir do consciente para o inconsciente, mediando, entre essas duas frases extremas da evolução físico- psíquica, o termo médio - consciente - inconsciente, ou, por outras palavras, a ação educadora deve partir do concreto para atingir ao abstrato, mediante a transição natural pelo concreto-abstrato (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL DE MODELO, 1912).

Foram solicitados, então, o Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental, para os estudos teóricos da cadeira de pedagogia e psicologia, e o Gabinete de Física e Química, para os estudos experimentais dessas matérias (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1912).

O Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia, considerado por Carvalho (1999, p.270-1) como “a mais ambiciosa e, por isso, a mais caracterizada iniciativa de implantação de práticas então tidas como científica no campo da Pedagogia”, tinha como objetivo o estudo científico da infância, entendido como exame metódico de todas as energias das crianças. No entanto, ele não foi criado na Escola Normal, sendo requerido novamente em 1915, incluindo os seguintes materiais:

Para o exame dos sentidos:
Os MENTAL TEXTS de Pizzoli, os de Cohn ou os de Binet,
A escala métrica da inteligência de Binet e Simon,
O acúmetro de Politzer,
O assobio de Galton;
O localizador de sons de Pizzoli
Os discos coloridos ou cromáticos de Pizzoli;
O dinamômetro de quadrante,
O antropômetro;
Uma fita métrica graduada até milímetros;
O neurodinamógrafo de Patrizzi;
O espirômetro;
O osmômetro;
O osmocópio;
O ergógrafo de Mosso;
O miocinesioscópio de Pizzoli;
O campímetro;
O cardígrafo;
O pletimógrafo;
O pneumógrafo;
O algesímetro;

Uma coleção completa de modelos anatômicos em gesso dos diferentes tipos de anormais físicos.

Uma série completa de modelo de tipos anormais psíquicos.

Um esqueleto articulado de criança.

Um modelo de corpo humano de gesso colorido, desarticulado, para o estudo prático dos sistemas nervoso e muscular e da dentição (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1915).

No entanto, mesmo sendo solicitado com insistência, esse Gabinete não foi instalado, sendo somente montado o de Física e Química, equipado com um microscópio e um esqueleto humano (MENSAGEM, 1915).

O Museu de História Natural e, principalmente, de anatomia psicológico-descritiva animal e vegetal, para os estudos ciências naturais e higiene em geral, também foi solicitado por Mello. Vidal (1999, p.111) afirma que a “importância dos museus vinha em função da decidida viragem da produção do conhecimento escolar em sintonia aos novos parâmetros científicos que identificavam na natureza a chave da decifração da realidade e do próprio homem”.

A coleção de sólidos geométricos e demais aparelhos foram requeridos para os estudos de geometria, e os quadros murais ou ideografias históricas, geográficas e astronômicas, para os estudos de história, geografia e cosmografia (MENSAGEM, 1912). Porém, a entrada desses materiais não consta nos registros do almoxarifado, não nos dando respaldo para afirmar se, de fato, foram adquiridos.

A fundamentação metodológica dos normalistas ficava sob a responsabilidade das aulas práticas na Escola Modelo anexa, justificando a grande preocupação de Mello em formar os professores dessa Escola, considerados “adstritos ao pernicioso método da decoração, ao ensino tratadista” (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1912).

A prática docente era obrigatória aos normalistas no 3º ano, quando determinado pelo diretor, e no 4º ano, em horário estipulado pela Congregação. Em 1915 o horário destinado à atividade era às terças, quintas e sábados, das 11:00 horas às 13:00 horas (ATA, 1909-1911, p.70). Este era o momento em que o futuro professor primário tinha contato com a prática do método intuitivo.

8.3. Da legislação à prática educacional nos grupos escolares

A preocupação com a implantação do método intuitivo, expressa no Regulamento da Instrução Pública (1910), se refere à formação integral da criança e, com isso, à preparação desta para atuar na sociedade. Em seu Art. 12º, está escrito que:

O ensino nas escolas primárias será tão intuitivo e prático quanto possível, devendo nele o professor partir sempre em suas preleções do conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstrato, abstendo-se outrossim, de perturbar a inteligência da criança com o estudo prematuro de regras e definições, mas antes, esforçando-se para que seus alunos, sem se fatigarem, tomem interesse pelos assuntos de que houver de tratar cada lição (REGULAMENTO, 1910 Art. 12º).

O Regimento Interno dos Grupos Escolares (1916) foi elaborado fundamentado no Regulamento (1910). Em relação à metodologia a ser utilizada, determina-se o ensino que partindo de situações concretas, leve a criança à abstração e, conseqüentemente, à aprendizagem.

Art 4º. As lições sobre as matérias de qualquer dos anos do curso deverão, de acordo com o programa adaptado, ser mais práticas e concretas do que teóricas e abstratas, e encaminhadas de modo que as faculdades infantis sejam incitadas a um desenvolvimento gradual e harmônico.

§ Único- cumpre que o professor tenha em vista desenvolver a faculdade de observação e, para isso empregue os processos intuitivos (REGIMENTO INTERNO, 1916, Capítulo II).

Mesmo antes de ser publicado o seu Regimento Interno, o método intuitivo permeou a organização e práticas curriculares no ensino primário e funcionamento dos grupos escolares, porém com muitas dificuldades.

Primeiramente foi necessário investir na capacitação de seus professores antes do início das aulas da Escola Modelo, de modo que estes deixassem de ensinar estimulando somente a memorização e passassem a orientar seus alunos de modo coerente ao método intuitivo. De acordo com Mello,

os meses de setembro, outubro e novembro de 1910, foram destinados ao training de professores e alunos. Sob a direção constante do Diretor. Banidos do ensino de todos os livros, exceto o de leitura, condenada para sempre a decoração, foi meu trabalho, neste lapso de tempo, orientar aos professores no modo de fazer suas explicações pela linguagem oral e aos alunos a maneira de melhor aproveitá-las (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1911).

A capacitação dos docentes também se dava através de Conferências Pedagógicas publicadas na revista *A Nova Época*, principalmente de autoria de Gustavo Kuhlmann. Segundo Amâncio (2000, p. 815) o periódico “parece ter sido canal, por excelência, para que os normalistas paulistas pudessem - a exemplo do que ocorria em São Paulo - divulgar, ainda que em pouco tempo, seus ideais republicanos e pedagógicos”³⁷.

O desafio era enorme, pois, segundo Mello, os “professores, adstritos ao pernicioso método da decoração, ao ensino de todas as disciplinas por intermédios do livro tratadista, não estavam também em condições favoráveis à reorganização” (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1911).

Diagnóstico semelhante foi realizado pelo diretor do G.E. de Campo Grande. Segundo ele:

Nos seis meses do ano transacto, quando se iniciou o funcionamento desta casa, consegui uniformizar os métodos de ensino, alcançando excelentes resultados. Os professores, na sua maioria leigos, esforçaram-se por estudar e seguir todas as determinações da Diretoria.

No decorrer do presente ano, porém, constatei que ainda permanecia uma disparidade incrível nos métodos empregados e que os processos de ensino eram, com poucas exceções, os mesmos de que serviram as velhas escolas.

Geralmente, os professores preparam a lição que têm de ensinar; julgam que o diploma lhe alivia desse pesado fardo que, sendo o programa muito rudimentar, é com facilidade que desempenham as suas funções de mestre-escola. A conseqüência desse modo de pensar é que as lições se tornaram longas e se desenvolvem inteiramente recheadas de aspectos secundários. Ora, o certo é que o professor deve procurar todos os aspectos de um ponto, mas fixar-se em alguns, - os mais salientes, por isso mesmo que é melhor saber uma verdade bem sabida do que um cento delas imperfeitamente.

As preleções externas esgotam a atenção do aluno. Lições claras e dosadas – tal é a lei pela qual deve se regular o professor.

Outro grande defeito consiste em sobrecarregar o aluno de todo o trabalho, dando-lhe ditados de pontos concernentes às diversas matérias do programa.

Neste caso, como repete sobejar vezes às suas professoras, seria mais conveniente que elas deixem a um aluno inteligente e cuidadoso, que haja estudado a lição, o encargo de encaminhar os outros, e se assentassem elas entre os seus discípulos para aprender.

A preocupação de forçar a lição na mente do aluno é trabalho reconhecidamente perdido, porquanto o aprender vem por pensar e não ouvir dizer; donde se segue que a memória não pode guardar aquilo que não for pensado.

Apesar, porém, de todos os meus esforços, a disparidade de métodos continuou, alegando os professores desconhecerem outros processos de ensino (RELATÓRIO DO G.E. DE CAMPO GRANDE, 1923).

³⁷ Não foi possível localizar nos arquivos públicos do Estado a revista *A Nova Época*, porém, é possível tomar conhecimento do seu teor através do jornal *A Cruz*, pertencente a Igreja Católica, que utilizava trechos das Conferências de Kuhlmann para contra-atacar as suas idéias político-educacionais.

Irritado com a falta de preparo e de vontade das professoras em aderir às mudanças metodológicas, aconselhou, ironicamente, que elas delegassem a sua função a um aluno inteligente e cuidadoso que houvesse estudado a lição, e que essas se assentassem entre os seus alunos para aprender.

A reforma de 1910, pretendia favorecer o emprego do ensino sensorial, para tanto, os programas foram organizados e orientados a serem aplicados na prática escolar sempre partindo do concreto para o abstrato, do vivido para o não vivido. Os tempos escolares foram distribuídos favorecendo a complexidade das lições e a capacidade física e de concentração do aluno. O prédio foi estruturado com espaços destinados à convivência e às trocas, à pesquisa, e a caminhadas, que possibilitavam uma aprendizagem significativa.

No entanto, alguns fatores, além da dificuldade da capacitação docente, inibiram a aplicação do método. O Diretor Geral da Instrução Pública, José Estevão Corrêa, acusou o preconceito e a dificuldade na mudança de costumes, entre outros.

Primeiro, porém que este vaticínio se transforme em realidade longo estádio haverá ainda a percorrer muito trabalho a executar e grandes dificuldades a superar. Preconceito inveterados de um lado, costumes arraigados de outro, a pouca ilustração da maioria da população por uma parte, e a má vontade de uns e o indiferentismo de muitos por outra parte, tais serão os principais baluartes contra os quais terão de terçar armas no campo da luta, os operosos obreiros a cujo cuidado for confiada a nobre tarefa de defender o ensino obrigatório e intuitivo, nas escolas estaduais do ensino primário (RELATÓRIO DA DIREÇÃO GERAL DA INSTRUÇÃO, 1911).

Além disso, em determinados Grupos faltavam os materiais adequados. Conforme Mello:

A Escola não possui, para o seu uso próprio, o material didático exigido pela aplicação dos novos métodos. Processando o ensino intuitivo, empregando o método analítico na transmissão dos conhecimentos, a escola carece dos meios de instrução imprescindíveis a essa organização pedagógica, dos que passo a citar os principais:

Cartas de Parker.....para os números e leitura;

Mapas de relevo alto.....para geografia;

Ideografias.....para história-pátria;

Museus infantis..... para botânica, anatomia, etc.

Sólidos geométricos.

Cartas de peso e medidas.

Aparelhos infantis.....para demonstração de fenômenos mais comuns da física, química, astronomia, etc.

Aparelhos destinados às aulas de trabalhos manuais (RELATÓRIO ESCOLA NORMAL E MODELO, 1912).

Para ele, “são estes alguns aparatos exigidos pela pedagogia para o manejo proveitoso dos processos e métodos preconizados como únicos capazes de educar a infância vantajosamente”. Relacionou o mau desempenho dos professores à falta de materiais, alegando que o mais hábil operário, com a ausência de seus instrumentos, só consegue obras toscas e imperfeitas.

É importante observar que a ausência de materiais adequados para aplicação do método intuitivo foi apontada por Mello nos primeiros anos de funcionamento da Escola Modelo. Não podemos afirmar, no entanto, que essa situação persistiu nos anos posteriores.

Em alguns grupos escolares do interior, em 1927, ainda havia a reclamação da falta de materiais, como é o caso do G.E. Afonso Pena, onde o professor Alfredo Corrêa Pacheco, declarou: “A aplicação da metodologia especial a cada matéria, não pode, assim, ser feita como deve. Faltam-nos o museu froebeliano, falta-nos, pode-se dizer, o indispensável à prática estritamente pedagógica do ensino” (RELATÓRIO DA DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1927).

O G. E. de Rosário Oeste, contrapondo-se ao de Três Lagoas, funcionava com os materiais abaixo relacionados nos relatórios de 1923 e de 1927:

Quadro 24. Inventário de materiais pedagógicos do G.E. de Rosário Oeste 1923 e 1927

1923		1927	
Material	Quantidade	Material	Quantidade
Globos celestes	2	Globos celestes	2
Globos terrestres	2	Globos terrestres	3
Cartas museu escolar	110	Cartas museu escolar	108
Carta de corpo humano	1	Carta de corpo humano	1
Coleções de sólidos geométricos	1	Coleções de sólidos geométricos	1
		Contador mecânico	2
Coleção de Parker com cavalete	4	Coleção de Parker com cavalete	4
		Caixa de sólidos completos	1
Caixa métrica	1	Caixa métrica	1
Mapa do Brasil	3	Mapa do Brasil	2
Mapa da Europa	3	Mapa da Europa	2
Mapa de pesos e medidas	3	Mapa de pesos e medidas	3
Mapa da América do Norte	2	Mapa da América do Norte	2
Mapa da América do Sul	2	Mapa da América do Sul	2
Mapa da África	1	Mapa da África	2
Mapa Mundi	1	Mapa Mundi	1
Mapa da Oceania	1	Mapa da Oceania	1
Mapa da Asia	1	Mapa da Asia	1
Mapa ABC geográfico	2	Mapa ABC geográfico	2
Mapa do planisfério	1	Mapa do planisfério	1
Compassos	4	Compassos	4
Réguas grandes	4	Réguas de 100 cm	4

Continua

Continuação

1923		1927	
Réguas pequenas	8	Réguas de 50 cm	2
Esquadro grande	2	Esquadro grande	2
Esquadro pequeno	2	Esquadro pequeno	2
Ardósia	25		
Lápis de ardósia	30		

Fonte: RELATÓRIO DO G.E. DE ROSÁRIO OESTE, 1923;1927.

Da mesma forma, o G.E. de Campo Grande apresentava, no seu inventário de 1923, uma vasta relação de materiais pedagógicos para o bom emprego do método intuitivo.

Não podemos, entretanto, afirmar que a quantidade dos materiais era condizente às necessidades pedagógicas dos grupos escolares e, nem tampouco que o ensino através do método intuitivo foi sendo incorporado na rotina pedagógica dos professores.

Se houve expansão dessa metodologia deve-se, provavelmente, aos esforços dos professores-diretores para a capacitação dos professores em exercício, e, principalmente, aos professores primários formados pela Escola Normal de Cuiabá que foram incorporados pelas escolas públicas de Mato Grosso. Esses, mesmo formados para adotarem o método em voga, não conseguiram banir a memorização do ensino primário mato-grossense.

Capítulo 9

DE CRIANÇA A ALUNO



Criança da sociedade cuiabana In: ALBUM, 1914.

9.1.O acesso das crianças à escola

9.1.1. A obrigatoriedade escolar

A obrigatoriedade escolar surgiu segundo Sacristán (2000), de uma aposta na educação enquanto elemento essencial para o progresso dos seres humanos e da sociedade. Tal otimismo permeou os pensamentos dos intelectuais e políticos brasileiros desde o século XIX, como no caso do estado de Minas Gerais, onde esse discurso, constituído através da Lei nº. 13, discutida e votada no início de 1835, “determinava que, dentro de certos limites, a instrução primária era obrigatória na Província” (FARIA FILHO, GONÇALVES, 2004, p.160). Mostrando-se atentos às discussões que se processavam no mundo todo acerca da importância da instrução como garantidora da ordem, do progresso e da civilidade, os governantes e intelectuais promoveram debates e regulamentos que endossaram a obrigatoriedade escolar.

Em Mato Grosso, a obrigatoriedade escolar foi estabelecida através do primeiro regulamento da instrução pública primária da era republicana, de 7 de novembro de 1891, conforme observado no 4º capítulo. Para a efetividade da obrigatoriedade, o Governo estabeleceu o recenseamento escolar da população infantil em idade escolar. Objetivava o controle da demanda e da obrigação dos responsáveis pela matrícula, sob pena de serem multados.

Com relação a este ramo de ensino vigente, o Regulamento da instrução estabelece uma medida de elevado alcance que posta em prática produzirá forçosamente benéficos resultados. Refiro-me à obrigatoriedade do ensino primário que deverá executar por meio de recenseamento escolar. É esta uma medida necessária adotada com reais proveitos em todos os países civilizados e que tem um fim altamente significativo, qual o de facultar a todos os meios de conquistar o exercício e o gozo dos direitos de cidadão que se fundam na cláusula indispensável e justa de saber ler e escrever (RELATÓRIO DA DIREÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1893).

O relatório do diretor da instrução pública, Dr. Manoel José Murтинho, relatou que o recenseamento não cumpriu a finalidade porque os responsáveis pela educação das crianças receberam mal a arrecadação das listas por suporem muito tratar-se da criação e lançamento de um novo imposto de capitação.

Obrigatoriedade do ensino primário- Recenseamento escolar

O relatório relativo a este ramo de serviço que tive a honra de apresentar a vossa consideração no começo do ano letivo passado eu disse, referindo-me a obrigatoriedade do ensino primário, que era esta uma das medidas salutaras consagradas no vigente Regulamento em bem desenvolvimento do ensino posta em prática por falta de recenseamento, eu pretendia levar a efeito na Capital como um ensaio de experiência, para mais tarde generalizar a sua aplicação.

No interesse do ensino fiz proceder em dezembro último ao recenseamento nesta capital, restando fazer-se a apuração das listas, o que em breve se dará na forma prescrita pelo regulamento. Devo dizer-vos que foram grandes os obstáculos a vencer para lograr realidades, dito recenseamento; pois que quase geralmente os serventuários incumbidos da distribuição e arrecadação das listas foram mal recebidas por suporem muito tratar-se da criação e lançamento de um novo imposto de capitação. Assim é que por este motivo o serviço retardado e a apuração por fazer-se.

Este ensaio trouxe-me a convicção de que por enquanto esta medida tão útil e vantajosa para o ensino é inexecutável em todo o Estado, devendo-se deixar para o futuro a sua execução (RELATÓRIO DA DIREÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1895).

O Regulamento da instrução primária de 22 de outubro de 1910, através do artigo 5º, reafirmou a obrigatoriedade escolar. No entanto, estabelecia critérios de acesso - idade escolar, residência e saúde – que selecionavam as crianças a serem escolarizadas.

Uma inspeção escolar eficiente, um maior número de escolas primárias equipadas, com docentes preparados, diminuindo os obstáculos que pudessem ocasionar a exclusão ou abandono escolar e, ampliando a possibilidade de prescindir do trabalho infantil (formal e informal), eram condições para a ampliação da população escolar.

9.1.2. A definição das crianças aceitáveis na escola.

O acesso das crianças à escolarização limitou-se a vários fatores determinantes, dos quais mencionamos a oferta de vagas e a seleção dos alunos.

Conforme Chapoulie e Briand (1994, p.22):

A análise da oferta de vagas pelos estabelecimentos permite compreender a lógica dos comportamentos dos grupos de atores que estão mais diretamente implicados na escolarização: de um lado, os funcionários e, sobretudo, os

responsáveis administrativos dos estabelecimentos; de outro, os alunos (potenciais) e suas famílias.

A *oferta formal*³⁸ (CHAPOULIE E BRIAND, 1994) das vagas a serem oferecidas remete a um conjunto de normas que se referem às condições de ingresso dos alunos e, às características sociais. Vejamos:

O Regulamento da instrução primária (1910, Art. 42° e 43°) afirmava que os grupos escolares deveriam ser constituídos de oito salas de aula, sendo quatro para a seção feminina e quatro para a masculina, contendo o máximo de 45 alunos e, o mínimo de 16 em cada sala. Posteriormente, o Regulamento dos grupos escolares (1916, Art. 66°) estabelecia a matrícula de 48 alunos por sala de aula, como condição de ingresso, devendo o diretor encerrá-la quando atingisse o limite estipulado.

Na Escola Modelo, por dois anos não foi possível abrir vagas para o ingresso de alunos, devido à insuficiência de salas de aula (1911) e devido ao número excessivo de alunos matriculados (1921) (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1911, 1921). Outros Grupos porém, tiveram dificuldades em subsistir na categoria devido ao baixo número de crianças matriculadas, retornando à categoria de escola isolada.

Tal situação aconteceu no G.E. Senador Azeredo e no G.E. de Poconé. O primeiro retornou à categoria de escola isolada no período de 1922 a 1925, regressando à de Grupo Escolar devido com o de matrículas.

O mesmo aconteceu em Poconé quando, em 1916, o conflito armado liderado por *coronéis* contra o governo estadual invadiu o estado ocasionando a migração em massa da população de Poconé para São Luis de Cáceres, Corumbá, Cuiabá e para as fazendas, deixando a cidade quase sem habitantes (RELATÓRIO DO G.E. DO POCONÉ, 1916) e, conseqüentemente, sem crianças. Essa situação, entre tantas outras, contribuiu para que esse Grupo fosse extinto através do decreto n°. 585, de 29 de abril de 1922, retornando à categoria de Grupo Escolar em 1926 (DECRETO n°. 739, 30/07/1926).

As características sociais (sexo, idade, classe social, saúde, comportamentos, entre outros) também definiam os *candidatos aceitáveis* a cursarem o ensino primário nos grupos escolares. Primeiramente, só era possível o acesso à matrícula nos grupos escolares das crianças que estivessem na faixa etária entre 7 e 15 anos e 11 meses, comprovada pelo “atestado de idade”. As crianças com idade inferior, ou superior, mesmo alfabetizadas, não podiam ser aceitas (REGULAMENTO, 1916, Art. 66°).

³⁸ Segundo Chapoulie e Briand (1994, p.24) “a noção de “oferta formal” designa os recursos à disposição dos estabelecimentos, ou seja, as vagas que consideram como disponíveis e a definição dos candidatos aceitáveis”.

Além da idade certa, a criança tinha que ser saudável, não podendo ter doença infecto-contagiosa e nem apresentar deficiência física ou mental. Deveria, também, ser vacinada, sendo que a comprovação da vacinação precisava ser apresentada no ato da matrícula (Art.64º §1, 66º). Ao se matricularem, as crianças deveriam trajar-se “sem luxo, mas asseadamente” (Art. 59º). A simplicidade da exigência oculta a seleção social, pois, principalmente a população do interior do estado, que sobrevivia, sobretudo, do trabalho com a terra, apresentava poucas condições de manterem seus filhos na escola, muitas vezes por falta de roupas e calçados, conforme aconteceu em Rosário Oeste, acarretando o baixo número de crianças matriculadas, conforme relatório do diretor:

Durante o ano escolar a freqüência dos alunos sofreu sensíveis oscilações com tendência para menos, devido a carestia de vida que assorbeba com intensidade crescente a classe popular desta cidade, ainda conseqüência da queda da borracha, principal fonte de riqueza desta região. Grande número de crianças na idade escolar deixaram de freqüentar a escola por falta de roupas e calçados. (...) A freqüência oscilou entre 86 e 122. Dos matriculados foram eliminados 50 alunos em diversas ocasiões e por diferentes motivos, como: transferências, mudanças e ausências continuadas, 29 do sexo masculino e 21 de feminino (RELATÓRIO DO G.E. DA VILA DO ROSÁRIO, 1921).(grifo meu).

Finalmente, o estabelecimento do período da matrícula somente no início do ano letivo, salvo “aos alunos novos, residentes fora da sede do Grupo e que por motivos justos não tenham podido matricular na referida época própria” (§ ÚNICO), também servia de critério para a seleção das crianças *aceitáveis* a ingressar nos grupos escolares. A burocracia instituída com esse modelo escolar afastava as crianças que precisavam auxiliar os pais no trabalho. Elas necessitavam de flexibilidade no ato da matrícula e no cumprimento do horário escolar.

9.2. Os alunos dos grupos escolares

9.2.1. Alunos dos grupos escolares da capital

Os grupos escolares foram instalados em dois distritos da capital de Mato Grosso, Cuiabá: o primeiro, nomeado Sé, que compreendia o centro da cidade e os bairros que lhe estavam próximos; o segundo, chamado de São Gonçalo de Pedro II, que correspondia à região do Porto. A ligação entre os dois distritos era feita a pé ou por bonde sobre trilhos puxado a burros, pois, somente em 1918, foram substituídos pelos ônibus e automóveis (SIQUEIRA, 2002).

Grande parte da população da capital concentrava-se no distrito da Sé. Conforme o Recenseamento da Capital de 1890 (PERARO, 2005), esse distrito continha uma população de 6.836 indivíduos; enquanto que o distrito de São Gonçalo, possuía apenas 2861 indivíduos, totalizando 9.697 habitantes na capital. Posteriormente, em 1920, segundo dados do Recenseamento do Brasil, Cuiabá apresentava uma população de 33.678 pessoas, sendo que dessas, 6.896 eram crianças em idade escolar, na faixa etária dos 7 aos 14 anos.

Havia uma certa rivalidade entre as crianças da Escola Modelo, localizada no distrito da Sé, e as crianças do G.E. Senador Azeredo, localizado do distrito de São Gonçalo. As primeiras apelidaram o Grupo do 2º distrito de “Peixe Frito”, porque na época do peixe abundante e barato, as crianças ribeirinhas, que se alimentavam mais de peixe, mantinham um acentuado cheiro que invadia a escola (RODRIGUES, 1994, p. 154).

Tendo como referência o Recenseamento feito na capital em 1890³⁹(PERARO, 2005), podemos perceber similitudes do perfil de alunos que freqüentavam os dois Grupos. Socialmente, os alunos eram filhos tanto de prestadores de serviços como de funcionários públicos, não havendo o predomínio de crianças de famílias socialmente favorecidas, pois, grande parte da população era de profissionais liberais, predominando os trabalhadores de Agência (debulhadores de milho e arroz), alfaiates, caixeiros, carpinteiros, entre outras; e, uma minoria, formada de funcionários públicos.

³⁹ O Recenseamento de 1890 da população da Capital mato-grossense é um documento referência para o período em estudo. O próximo recenseamento foi o de 1920, mas em nível nacional, limitando-se à estatística populacional, não trazendo dados específicos sobre a população mato-grossense.

Em relação à idade, os alunos tinham a faixa etária entre 7 a 15 anos e 11 meses, não havendo, necessariamente, a relação idade/série, como podemos verificar no caso da Dona Clarice Rondon dos Santos, filha de Januário da Silva Rondon, que foi alfabetizada pelo irmão e, ao ingressar na Escola Modelo aos sete anos, foi matriculada no 2º ano primário (ROSA, 1990, p.210).

O censo de 1890 aponta que a população da capital era majoritariamente formada de pessoas pardas⁴⁰. A fotografia do G.E. Senador Azeredo e seus alunos nos leva a conjecturar que havia o predomínio de crianças pardas na população infantil dos grupos escolares.



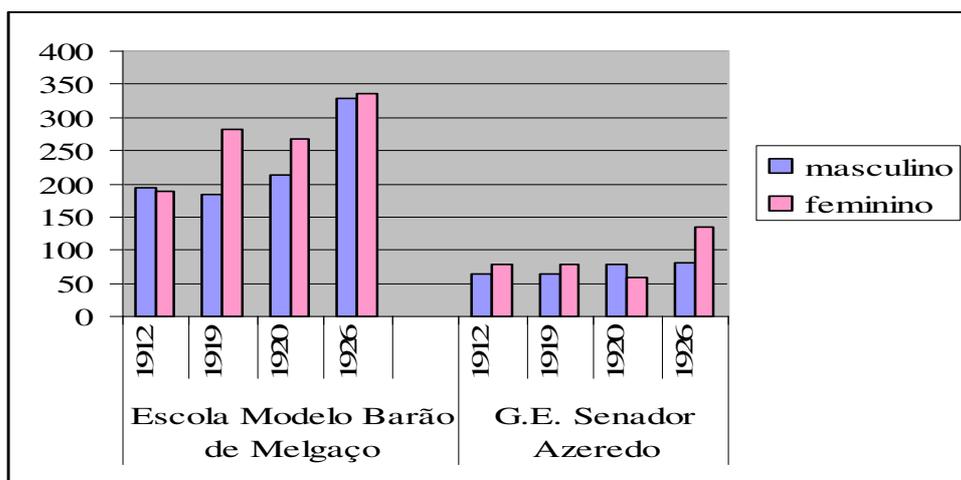
Fachada com alunos do G.E. Senador Azeredo In: Acervo particular de D. Helena Müller

O gráfico de matrículas dos grupos escolares da capital, referente aos anos de 1912, 1919, 1920 e 1926⁴¹, demonstra que era próximo o número de meninas e de meninos matriculados, não havendo a predominância de um sexo. A diferença se tornou mais evidente nos anos de 1919 e 1920 na Escola Modelo e, em 1926, no G.E. Senador Azeredo, com a elevação do número de crianças do sexo feminino.

⁴⁰ População do 1º distrito era composta por 51% de pessoas pardas, 19% pretas e 30% de brancas; já no 2º distrito, 57% eram pardas, 14% pretas e 29% brancas (PERARO, 2005)

⁴¹ Para facilitar uma análise comparativa dos dois grupos escolares, optei por datas comuns aos dois Grupos.

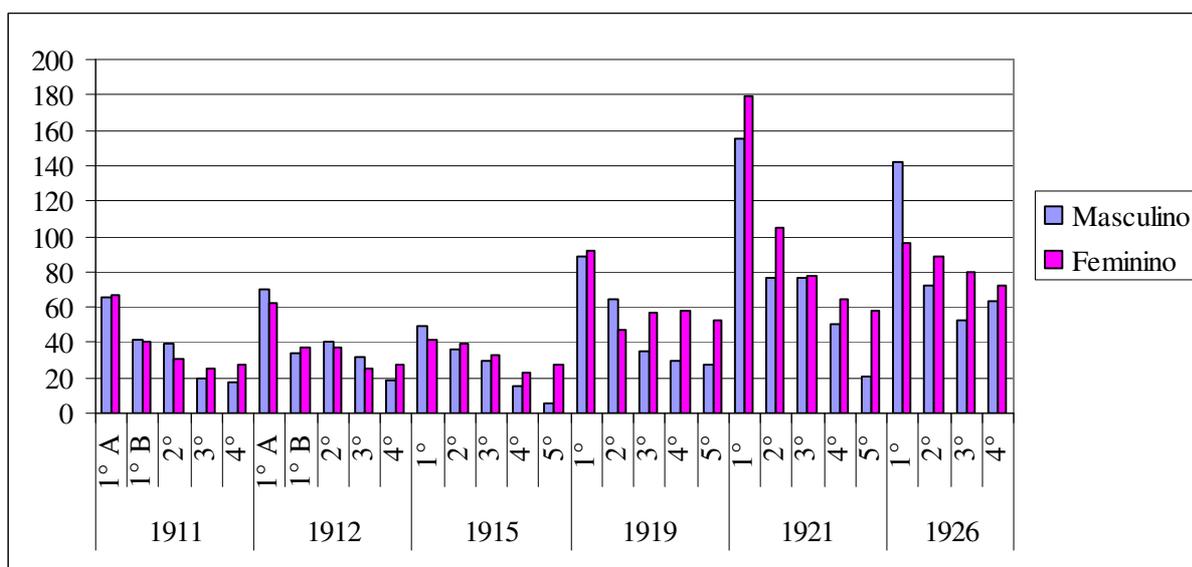
Gráfico 3. Alunos matriculados nos grupos escolares de Cuiabá



Fonte: RELATÓRIO DO G.E.SENADOR AZEREDO, 1921; RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1912,1926; RELATÓRIO DA DIREÇÃO DA INSTRUÇÃO, 1912,1919,1921,1927.

Entretanto, essa diferença aumentava no decorrer das séries, havendo uma maior permanência das meninas em relação à de meninos, como podemos observar no gráfico abaixo, a despeito de por vezes ser menor seu número de matrícula inicial.

Gráfico 4. Movimento anual da Escola Modelo – 1911 -1926



Fonte: RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1911,1912,1915,1920,1927.

Procurando entender a questão de gênero nos grupos escolares da capital, aponto alguns elementos para uma reflexão inicial. Se pensarmos no porcentual de ingresso dos

meninos na escola e no porcentual de desistência no percurso da escolarização, conforme observado no quadro de matrículas da Escola Modelo, a primeira reação é atribuir isso ao trabalho infantil. Vejamos:

Tratamos, no capítulo 3, sobre o trabalho infantil em Mato Grosso, onde foi possível perceber, através do quadro 5 que o trabalho de crianças como operárias das indústrias de cerâmicas e da alimentação era ocupado, em sua totalidade, por meninos menores de 14 anos. Percebemos também a participação desses nos trabalhos informais, tanto na Usina de Itaicy quanto nos trabalhos domésticos. Mas será por isso que eles não se matriculam ou que não permanecem na escola? O trabalho escolar era concebido pelos pais dos meninos como algo conflitante com a escolarização?

Em segundo lugar, podemos verificar a participação das meninas no trabalho doméstico da sua própria casa. Este não ocuparia o tempo das meninas dificultando a sua entrada e permanência no âmbito escolar? Carvalho (2003) aponta que alguns autores levantaram a hipótese de que “o fato delas ficarem confinadas em casa fazendo o trabalho doméstico as levaria a ter uma percepção positiva da escola, como espaço de socialização, no qual encontrariam outros jovens e onde vislumbrariam a possibilidade de libertarem-se dessa mesma situação”.

Em conformidade com tais autores, trago o relato da D. Clarice Rondon, ex-aluna da Escola Modelo, quando ela afirma que “Esta era para mim a oportunidade de sair de casa, por isso eu gostava demais da escola” (apud ROSA, 1990, p. 20). Envolvidas com a vida escolar, as alunas participavam ativamente das atividades no interior dos grupos escolares. Dunga Rodrigues relata que as alunas do 4º ano da Escola Modelo fundaram um jornalzinho, cujo nome era Faísca. Este, circulou clandestinamente pois, a professora, classificava o jornalismo como artimanha ou coisa indecorosa para as meninas educadas. “O FAÍSCA” circulou durante um ano, por baixo das carteiras, durante a chamada individual dos alunos, para darem conta de suas tarefas. A matéria se resumia em composições escolares e mexericos da imprensa” (RODRIGUES, 1994, p.186). No entanto, não temos clareza se o trabalho infantil (o peso do trabalho doméstico no caso das meninas e do trabalho remunerado ou não no caso dos meninos) determinava o ingresso e a permanência dessas crianças na escola.

Uma segunda explicação, pode ser de que “os meninos são mais indisciplinados, mais desorganizados e as meninas têm todo um comportamento que facilita o ‘ser aluno’, o que os franceses definem como ‘ofício de aluno’” (CARVALHO, 2003).

Ao verificar o livro de registro das penas disciplinares impostas aos alunos, contatamos que, no período de 1915 a 1926, foram lavradas 16 ocorrências de alunos da Escola Modelo:

Quadro 25. Penas disciplinares aos alunos da Escola Modelo – 1915 a 1926

Data	Nome do aluno(a)	Ocorrência	Punição
22/02/1915	Benedito Henrique de Carvalho	Queixa da professora adjunta	Suspensão por 8 dias.
29/07/1915	Cyro Ferreira da Silva	Desenhar figuras imorais pelas paredes do edifício	Suspensão por 30 dias.
02.08/1915	Carlos Grezzi	Mau comportamento	Suspensão por 15 dias
02/08/1915	Benedito Henrique de Carvalho	Mau comportamento	Suspensão por 15 dias
23/08/1915	Orville Bizarro da Costa	Mau comportamento	Suspensão por 8 dias.
26/08/1915	Antonio Neves do Nascimento	Mau comportamento	Suspensão por 30 dias.
25/09/1915	Estevam Roberto Capriata	Anarquia na privada	Suspensão por 5 dias.
30/09/1915	Darcy Neves	Mau comportamento	Suspensão por 10 dias
06/10/1915	Orville Bizarro da Costa, Estevam Roberto Capriata e Carlos Grezzi	Anarquia em sala de aula	Suspensão por 15 dias
26/05/1916	Emiliano de Oliveira	A pedido da sindicância (não relatado)	Eliminação
02/03/1917	Auriste Saliés	Mau comportamento e saída do Estabelecimento sem prévia autorização	Suspensão por 8 dias.
14/03/1917	Pelagio R. Palma	Mau comportamento	Suspensão por 8 dias.
31/-3/1917	Antenor Sant'Anna, Austeclinio Octavio, Raul Teixeira, Pedro Celestino, Antonio Velasco e Cyro Ferreira	Mau comportamento	Constar a nota de péssima conduta no Boletim Mensal
28/04/1917	Julio Oliveira	Mau comportamento e queixa da professora	Suspensão por 90 dias.
19/09/1923	Anna Pimenta, Dirce de Lima Bastos, Carmem Martins	Saída do Estabelecimento sem autorização da diretoria.	Cinco faltas não justificadas
09/04/1926	Olimpio Abrahão e Cesário de Figueiredo	Saída do Estabelecimento sem autorização da diretoria.	Suspensão por 5 dias.

Fonte: LIVRO DE OCORRÊNCIAS, 1915

Das ocorrências registradas, 87% eram referentes aos meninos e 13% às meninas. Os motivos da indisciplina dos meninos eram predominantemente por “mau comportamento”, incluindo atos de vandalismo e saída sem autorização.

As punições variavam da suspensão à eliminação; contrariando a determinação do Regulamento (1916) a esse respeito. O Capítulo VI, direcionado às penas disciplinares estabelecia que:

Art. 53: Pelos Diretores poderão ser impostas aos alunos as penas de:

- a) admoestação;
- b) repreensão;
- c) reclusão;
- d) exclusão do quadro ou do recreio;
- e) exclusão do quadro de honra;
- f) suspensão até quinze dias;
- g) eliminação.

As penas das letras a, b e d poderão ser impostas pelos professores.

Art. 54: A aplicação de penas aos alunos será determinada pelo prudente arbítrio do Diretor e dos professores conforme a gravidade das faltas, depois de reconhecidos improfícuos os meios brandos.

§ 1- a admoestação procederá a repreensão e esta será reservada ou pública segundo constituir ou não reincidência a falta cometida.

§ 2- as penas das letras a, b e c serão impostas de preferência por mau comportamento.

§ 3- a pena de suspensão será aplicada nos casos seguintes, além dos outros:

a) de oito dias, por desobediência manifesta, ou por desrespeito ao professor da classe.

b) de quinze dias por desobediência ao Diretor ou por ofensa à moral.

§ 4- a pena de eliminação só será aplicada depois de esgotados todos recursos disciplinares.

Art. 55: A aplicação das penas de suspensão e eliminação deverá ser feita com a máxima prudência e moderação e somente nos seguintes casos:

§ 1- quando apesar da aplicação das penas anteriores o aluno continuar a cometer faltas graves e prejudiciais à disciplina escolar;

§ 2 - depois de avisado o aluno de que a sua conduta será levada ao conhecimento de seu pai ou protetor legal;

§ 3 - depois de avisado o pai e o protetor do aluno cuja autoridade sobre este deverá ser invocada pelo Diretor;

Art. 56: Na imposição de penas, os professores e diretores nunca deverão guiar-se exclusivamente pelas declarações dos alunos, cumprindo-lhes evitar com o maior cuidado que se desenvolva nas crianças o hábito da delação e da espionagem.

Art. 57: Da imposição da pena de eliminação haverá recurso por parte dos pais, tutores ou protetores, dos alunos para a Diretoria da Instrução.

O Regulamento determinava a suspensão de até 15 dias (Art. 54 §3 alínea b), porém, observamos no quadro acima que o aluno Julio Oliveira, mesmo não sendo reincidente, obteve uma suspensão de noventa dias, que corresponde a mais de três meses de aula. Sem critério definido, as suspensões variavam de 5 a 90 dias. As três meninas que fizeram jus à punição, tiveram uma pena branda, para o delito leve de sair do estabelecimento sem autorização.

As duas hipóteses levantadas aqui, a que remete as dificuldades de permanência escolar dos meninos à inserção no mercado de trabalho e a que afirma comportamentos diferenciados de meninos e meninas, precisam ser melhor investigados. No entanto, não eximem a escola de sua responsabilidade de manter a criança na escola independentemente do seu sexo.

O número de meninas a concluírem o ensino primário é muito superior ao número de meninos, chegando, em 1921, a formarem-se 15 meninas e nenhum menino e, no ano seguinte, 20 meninas e somente 1 menino (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1921,1922), o que nos leva a questionar o por quê, mesmo sendo em número reduzido, as meninas persistiam e completavam o ciclo da escolarização prevista. mais que os meninos. Outros fatores que interferiram na permanência dos alunos nos grupos escolares serão explorados no item 9.3.

9.2.2. Alunos dos grupos escolares do interior de Mato Grosso

O perfil e a situação sócio-econômica dos alunos dos demais grupos escolares eram diferenciados dos alunos dos Grupos da capital, indiciando a realidade das cidades onde estavam situados: Cáceres, Poconé, Rosário Oeste, Três Lagoas, Aquidauana, Miranda, Corumbá e Campo Grande.

Segundo relatos⁴², a população do interior do estado vivia com muitas dificuldades: a) de locomoção entre os municípios devido a distância e a falta de meios (meios de transporte,

⁴² Professora Adélia Leite Krawiec, nascida em 1915, afirma que na sua infância Corumbá era uma “cidade feia, suja, com a pobreza rodando as casas e espalhando-se pelas ruas” (KRAWIEC *apud* ROSA, 1990, p.63). Campo Grande, conforme professora Maria Constança, era uma vila de dez mil habitantes, com ruas enlameadas, casas isoladas e calçamento só na rua 14 de Julho. As brigas de família e de problemas políticos eram constantes, ocasionando em muitas mortes (MACHADO *apud* ROSA, 1990, p.63). E, Poconé, segundo professor Waldomiro Campos, diretor do grupo escolar, achava-se construído no centro de um grande círculo, cuja

estradas, etc.); b) a precariedade na infra-estrutura; c) a constante desordem, decorrente do momento político que atravessava o estado, nas mãos dos coronéis; d) de ordem econômica, por subsistirem, predominantemente, da agricultura e da pecuária. Esses problemas estavam inter-relacionados, refletindo, também, no campo educacional, comprometendo a frequência das crianças às aulas, como podemos observar no caso do G.E. de Rosário Oeste:

A frequência oscilou entre 130 e 150 alunos. A dificuldade de meios é a causa principal da pouca regularidade de frequência às aulas.

A população, na sua maioria, é paupérrima e os pais das crianças se dedicam à pequena lavoura pouco compensadora. A carestia de vida de certo tempo e a esta parte asoberba esta cidade e município, causada pela depreciação das principais fontes de renda.

A agricultura pouco rendosa, não auxilia os pais que por uma razão se vêm obrigados a retirarem seus filhos da escola por falta de meios de subsistência (RELATÓRIO DO G.E. DA VILA DO ROSÁRIO, 1927).

O relatório do diretor sinaliza a necessidade de roupas adequadas e de calçados para que as crianças pudessem frequentar as aulas nos Grupos, sendo motivo de exclusão da camada social menos favorecida que não podia frequentar as aulas⁴³.

Outra questão a ser salientada é o fato de que, nos Grupos de Rosário Oeste, Cáceres, Corumbá e Aquidauana, havia mais meninos matriculados do que meninas. No caso dos demais Grupos, a diferença de matrículas, tendo o sexo como referência, não é significativa, conforme é possível perceber no quadro a seguir:

periferia era o pantanal que separava a população dos centros de lavoura. A sua localização deixava a população, incluindo a infantil, à mercê da época das chuvas e da estiagem.

⁴³ A situação de Rosário Oeste não se alterou, pois em relatório datado de 1927, o diretor volta a reclamar os mesmos fatores: a situação precária em que a população vivia impossibilitando de enviarem as crianças à escola.

Quadro 26 . Movimento de matrícula dos alunos nos Grupos Escolares nas cidades do interior de Mato Grosso (1911 – 1927)

GRUPO ESCOLAR	LOCALIZAÇÃO	ANO DE CRIAÇÃO	ANO	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS		
				Masculino	Feminino	Total
General Caetano	Poconé	1912	1912	98	68	162
			1916	57	51	108
			1920	55	55	110
			1927	61	98	159
Presidente Marques	Rosário Oeste	1912	1912	68	63	131
			1913	91	70	161
			1914	93	72	165
			1915	86	69	155
			1916	82	53	135
			1917	100	64	164
			1918	97	58	155
			1919	90	55	145
			1920	90	51	151
			1921	84	54	138
			1922	104	78	182
			1923	129	91	220
			1924	118	114	204
			1927	68	68	136
Joaquim Murtinho	Campo Grande	1912 ⁴⁴	1922	168	151	319
			1923	200	211	411
			1924	173	214	387
			1927	148	128	276
Affonso Penna	Três Lagoas	1922	1922	-	-	409
			1923	115	86	201
			1924	96	108	204
			1927	123	140	263
Espiridião Marques	São Luiz de Cáceres	1912	1912	140	77	217
			1915	109	67	176
			1919	-	-	219
			1920	96	18	114

⁴⁴ Embora criado em 1912, o GE de Campo Grande foi instalado somente em 13/06/1922 (Cf. REIS, 2003, p.174)

			1923	111	86	197
			1927	59	62	121
Caetano Pinto	Miranda	1924	1924	140	104	244
			1927	77	45	122
Luiz Albuquerque	Corumbá	1924	1924	103	189	292
Antônio Corrêa	Aquidauana	1924	1927	78	171	249

Fonte: RELATÓRIOS DA DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, RELATÓRIOS DO MOVIMENTO DOS GRUPOS ESCOLARES, MENSAGEM DOS PRESIDENTES DO ESTADO.

Devemos considerar que os números apontados no quadro não representam os alunos que freqüentavam os grupos escolares, pois muitos deles desistiram no percurso. Ainda assim, os dados são muito gerais para termos idéia sobre quem eram os alunos se matriculavam nos grupos escolares. Haveria necessidade de dispormos de documentações que nos apontassem outros indicadores que nos possibilitassem entender a relação idade/sexo, idade/série, escola/trabalho, tais como livro de matrículas, registro de alunos, dados estatísticos, entre outros.

9.3 A permanência do aluno na escola: problemas com a evasão e a repetência.

Ao conseguir transpor os obstáculos de ingresso ao ensino primário nos grupos escolares, a criança-aluno deveria aprender a viver numa nova cultura muito diferente da sua: a escolar.

Criada livremente brincando nas ruas e convivendo com os vizinhos, a criança mato-grossense, conforme observado no capítulo 4, ao freqüentar as aulas nos grupos escolares, deveria adequar-se a horários rigorosos, hábitos, códigos, regras, sanções que, em sua maioria, não faziam parte da sua vida cotidiana, levando-nos a acreditar ser esse um dos fatores que dificultava, e muito, a sua permanência na escola.

A pressão que envolvia todo o processo dos exames finais, somados à repetência (oficial ou velada), entre outros fatores, também contribuía para o afastamento das crianças do ambiente escolar.

9.3.1. Aluno “apto” e “não apto”: a reprovação velada

A avaliação da aprendizagem através dos exames não é uma inovação instituída pela escola graduada. Esse processo avaliativo já acontecia nas escolas isoladas com a finalidade de atribuir ao aluno a certificação de conclusão do ensino primário. No entanto, com a implantação dos grupos escolares, os exames anuais, além do caráter de conclusão de um curso, elevavam, ou não, o aluno para o próximo nível: sucesso, significava promoção para a série seguinte; fracasso, significava permanecer na mesma série (TYACK, CUBAN, 1999).

O exame, que acontecia no final do mês de maio, agosto e novembro, era público. Devido a sua importância, por ser instrumento que garantiria a promoção do aluno para a série seguinte ou a conclusão do ensino primário, havia todo um ritual para esse momento:

Art. 73: O Diretor procederá com auxílio de dois professores, em cada classe, os exames orais e escritos de algumas matérias, escolhidas no dia das provas.

§ 1- O resultado dos exames será tirado da media das notas dadas pelo Diretor e pelos professores;

§ 2- As notas dos exames escritos serão dadas pelo professor da classe que as submeterá a aprovação do Diretor;

Art. 74: As médias dos exames serão registradas no livro especial para base das promoções (REGULAMENTO, 1916).

As notas dos exames escritos eram atribuídas pelo professor da classe, sendo submetidas à aprovação do Diretor. Os exames orais decorriam da média das notas dadas pelo Diretor e pelos professores. A promoção, ou não, dos alunos acontecia através da soma das médias do exame de cada aluno e a divisão do total pelo número de médias. Esse processo era executado pelo diretor. Considerava-se aprovado o aluno que obtivesse uma média geral igual ou superior a três, sendo considerada “aprovação simples” a média 3, “aprovação plena” a média 4 e, “aprovação com distinção” a média 5 (REGULAMENTO, 1916, Art. 75).

Ao término da solenidade de aplicação dos exames era necessário que o resultado fosse lavrado em ata, assinada pelo presidente, professores e presentes. Nessa solenidade, a grande expectativa dos pais, professores e do próprio diretor voltava-se para a promoção do aluno.

Entretanto, não eram todos os alunos que participavam desse processo avaliativo. Os professores tinham a prática de “selecionar” os alunos que participariam dos exames, sendo tal prática motivo de indignação do diretor do G.E. de Poconé, professor Waldomiro Campos:

(...) cabe-me, entretanto, informar a essa Diretoria Geral, o péssimo hábito que lavra entre todos os Senhores adjuntos deste Grupo, de só apresentarem a exames alunos escolhidos, quando o racional seria apresentar todos, porque todos os que freqüentaram o ano letivo, devem estar preparados ou então os professores mostram desigual solicitude para com os alunos, preparando uns e abandonando outros.

Em S.Paulo, em S. Catharina, no Espírito Santo e em Minas Gerais, os professores são obrigados a apresentarem a exame toda classe e não determinados alunos, de sorte, que, o coeficiente é maior e o aproveitamento é melhor e o aluno estuda com mais vontade e estímulo, porque sabe que será submetido a exame. Aqui, pelo contrário, a professora ou professor, logo no começo do ano desanima a criança com a preferência decidida e manifesta por a ou por b e chega a alegar, como eu já observei, que só leva 3 ou 4 a exame.

É um mal geral e não local, estou certo disso, porque já fiz parte de bancas examinadoras, tanto nessa capital como nesta cidade (RELATÓRIO DO G.E. DO POCONÉ, 1916).(Grifo do autor).

No G.E. de Poconé, poucos alunos, em 1916, participaram dessa solenidade. Dos 109 alunos matriculados, apenas 15 fizeram os exames finais e, desses, somente 10 foram aprovados. Isso significa que do total de alunos, somente 13,77% participaram dos exames

finais, sendo 66%, aprovados. Esta situação justifica a indignação do diretor Waldomiro Campos.

Fato similar aconteceu no G.E. Senador Azeredo e foi denunciado pelo Jornal *A Cruz* de 28 de novembro de 1915. Segundo articulista não identificado, na *Gazeta Oficial* de 23 de novembro foi publicado o resultado geral dos exames prestados no referido Grupo: “191 matriculados, 28 aprovados!!” O articulista indagou: “e os 93 de diferença, que é deles? Sumiram-se?” Continuou:

O 3º ano da seção masculina e o 4º das duas seções não compareceram aos exames por *desejarem os alunos repetir as RESPECTIVAS CLASSES* no ano próximo.

Não gabamos o gosto singular destes alunos do Sr. Kuhlmann. *Repetir o ano por vontade própria* equivale dizer: procurar o próprio mal, ir de encontro aos próprios interesses.... e quando se via semelhante disparate?

Vejamos o final da NOTA do Sr. Kuhlmann: ‘e também (quiseram repetir o ano...) de acordo com a informação prévia dos adjuntos que os *julgaram pouco preparados*’. (...)

Srs. Pais de família, ouvistes? – 121 matriculados, 28 aprovados, os outros...não preparados.

Se para o fim do ano próximo também não forem preparados, isto não influi... se lhes dará um prêmio de perseverança e a promoção por antiguidade (JORNAL *A CRUZ*, 28/11/1915, p. 3).(Grifo do autor).

A seleção prévia do aluno para os exames, parece-nos ter sido uma prática comum na época, muito embora, como é possível observar no artigo acima, teve reações contrárias de segmentos da sociedade.

Na Escola Modelo também foi possível encontrar o registro dessa ação nos relatórios dos respectivos diretores. Em 1921, dos 550 alunos matriculados nessa instituição, 258 não concorreram aos exames, correspondendo a 46,91% do total de matrículas. No ano de 1926, dos 661 matriculados, 145 não concorreram, representando 21,93% dos alunos matriculados. Nos dois anos, o percentual de alunos considerados “não aptos” foi representativo face ao total de aluno.

A categorização da criança em “apta” ou “não apta” pode ser resultado de uma prática que já vinha sendo utilizada nas escolas isoladas, onde os professores selecionavam os alunos que iriam participar dos exames anuais, conforme é possível de verificar no relatório do professor da Escola Isolada da Lagunita, quando ele faz a seguinte afirmação: “era impossível apresentar alunos que estivessem em condições de submeterem-se aos exames anuais; todavia, espero ainda efetuar no próximo ano letivo vindouro” (RELATÓRIO DA ESCOLA ISOLADA MISTA DA LAGUNITA, 1916). No entanto, a não participação nos exames

anuais, não tinha, para esses alunos, o caráter de reprovação, já que continuavam estudar com os mesmos colegas numa classe única, fazendo o “fracasso” menos visível e menos absoluto (TYACK, CUBAN, 1999).

9.3.2. Repetência e a evasão escolar.

Se somarmos o número de alunos considerados “não aptos” para fazerem os exames, com o número de alunos reprovados nos exames finais, devido ao fato de não serem os alunos promovidos para a série seguinte, teremos uma noção mais clara do grande número de alunos que reprovavam nos grupos escolares.

A título de exemplo, podemos observar o caso do G.E. de Poconé, citado anteriormente. Em 1916, este Grupo teve 86,23% dos seus alunos considerados “não aptos” a fazerem os exames finais e 4,59% não aprovados, resultando num percentual de 90,82% de alunos reprovados.

Esses dados estatísticos nos dão uma pequena idéia de que a “reprovação” ou o “fracasso escolar”, ao adentrar no vocabulário e no cotidiano escolar com a implantação dos grupos escolares, trouxe uma situação alarmante para a educação, acarretando, entre muitas conseqüências, o desestímulo para o estudo e a evasão dos bancos escolares.

Além disso, essa prática avaliativa, denominada por Luckesi (1999) como a “pedagogia do exame”, não cumpria a sua função pedagógica de subsidiar a melhoria da aprendizagem, pois, a escola ao superestimar os exames, secundarizou a aprendizagem.

Essa questão nos reporta ao problema da permanência dos alunos na escola, pois, embora fosse garantido o acesso⁴⁵ aos grupos escolares, muitos desistiam no percurso, do ano letivo ou do ensino primário, pelos mais variados motivos.

No primeiro ano de funcionamento da Escola Modelo, dos 374 alunos matriculados apenas 282 freqüentaram as aulas, havendo a desistência (por evasão ou transferência) de 92 alunos, correspondendo a um percentual de 24,59%. Doze anos depois, o percentual de alunos “eliminados” chegou 14,6 % do número de alunos matriculados.

⁴⁵ Somente as crianças com o perfil estabelecido pelo Regulamento da Instrução Pública (1910) e pelo Regimento Interno dos grupos escolares (1916) poderiam ter acesso à matrícula, o que significa que o acesso à matrícula não era tão democrático quanto os governantes proclamavam ser.

Continuando a utilizar a Escola Modelo como exemplo, podemos observar no quadro abaixo que a perda de alunos na primeira turma que cursou todo o ensino primário nessa instituição, estudando no período de 1911 a 1915, foi alarmante. Vejamos: No primeiro ano ⁴⁶foram matriculados 133 alunos na primeira série, sendo 66 meninos e 67 meninas. Desses, concluíram o ensino primário somente 1 menino e 16 meninas. Se levarmos em consideração que pode ter sido admitida a matrícula de alunos novos nessa turma durante os anos subseqüentes, fato comum de acontecer nos estabelecimentos de ensino do gênero, podemos supor que a perda de alunos foi maior do que podemos imaginar.

Quadro 27 - Movimento anual da Escola Modelo – 1911 -1915

Anos	Classes	Alunos matriculados		Diplomados	
		Masc.	Fem	Masc.	Fem
1911	1° A	66	67		
	1° B	41	40		
	2°	39	31		
	3°	20	25		
	4°	18	27		
	Total	184	190		
1912	1° A	70	62		
	1° B	34	37		
	2°	40	37		
	3°	32	25		
	4°	19	27		
	Total	195	188		
1915	1°	49	42		
	2°	36	39		
	3°	29	33		
	4°	15	23		
	5°	5	27	1	16
	Total	134	164	1	16

Fonte: RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO 1911,1912,1915.

O diretor do G.E. de Rosário Oeste, através do seu relatório, apontou as transferências, mudanças e ausências continuadas como causas da grande perda de alunos durante o ano letivo (RELATÓRIO DO G.E. DE VILA DO ROSÁRIO, 1921). Além desses fatores, Vidal (2005) indica como uma das causas da baixa frequência e da não permanência dos alunos na escola, a reação das famílias ao modelo escolar imposto à população. Segundo a autora:

A escolarização obrigatória de quatro ou cinco anos, proposta pelos Grupos com prontidão ao término do curso nos vários saberes escolares com caráter enciclopédico não respondia aos anseios das camadas populares que viam a escola (e não necessariamente na escolarização) os meios de acesso a

⁴⁶ Conforme citado anteriormente, o ensino primário da Escola Modelo era organizado em 5 anos, sendo 1ª A, 1ªB, 2ª, 3ª,4ª séries.

determinados conteúdos socialmente valorizados, como ler, escrever e contar. A intrusão do Estado, por intermédio da escola obrigatória, nos fazeres e tempos familiares, ditando nova organização das tarefas e dos horários cotidianos das famílias, bem como colocando em questão as autoridades constituídas no espaço doméstico, delineava outras zonas de conflito sobre o que se considerava a escola ideal (VIDAL, 2005, p. 146).

Se por um lado a escola graduada trouxe inovações pedagógicas e administrativas, por outro, trouxe também uma problemática que persiste até os dias atuais: o fracasso escolar.

Considerações finais

A proposta desta tese consistiu em analisar as representações de infância e de escolarização em Mato Grosso entre 1910 a 1927, atentando prioritariamente ao modelo do grupo escolar. Para tal foi importante observar o currículo dos grupos escolares de Mato Grosso no período de sua implantação (1910), até a reorganização do ensino público primário (1927), quando foram introduzidas no sistema educacional, entre outras inovações, as escolas reunidas. Pretendia-se saber quais as mudanças que este novo modelo escolar introduziu no ensino primário, inquirindo sobre a cultura escolar que nele surgiu e as representações construídas, através dela, acerca da infância.

Entendo que o currículo está intrinsecamente relacionado com a identidade de cada indivíduo, que, ao passar boa parte de sua vida sujeito à escolarização, com seus saberes explícitos ou não, vai, aos poucos, internalizando conceitos, hábitos, valores que carrega pelo resto de sua vida. Nenhum currículo é neutro, mas está impregnado das finalidades de quem o planejou e elaborou, como bem explicita Chervel (1990).

Com a implantação dos grupos escolares em Mato Grosso, uma nova organização escolar começava a ser instaurada. Nos seus propósitos, as crianças, que até então estudavam nas escolas isoladas e tinham um ensino e atendimento individualizado da professora, passariam a compor uma massa de alunos com um ensino homogeneizado, onde todos estudavam a mesma matéria ao mesmo tempo. O horário, que antes atendia às suas necessidades, não interferindo nos afazeres domésticos, nem nos trabalhos, entre outros; passou a ser inflexível, com regras, determinações e punições, para que fosse realmente cumprido. A cadência do dia tornou-se marcada pelos horários das aulas e, pelos procedimentos diários que se transformavam em rotina escolar, como a chamada, o canto, a fila, etc. Os pais, que antes tinham o acesso direto ao professor, passaram a serem interceptados pela figura do diretor, responsável pelo “bom andamento” das aulas. Uma nova cultura escolar estava se instaurando!

Indaguei-me a que infância esse modelo escolar estava sendo imposto. Percebi que mesmo sendo um “modelo” difundido em diversos países e estados brasileiros, os grupos escolares apresentaram especificidades na sua configuração em Mato Grosso, decorrentes das relações que estabeleceram com as culturas infantis e familiares. As crianças mato-grossenses, seus pais e os diferentes grupos sociais, interferiram diretamente na organização dessa

instituição. A documentação aponta que a sociedade apresentou resistências ao modelo oficial, devido à sua organização positivista e laica, gerando, por exemplo, grande reação por parte dos católicos, que externavam a sua indignação através de publicações no jornal *A Cruz*, propondo outras maneiras de socializar a infância. Ainda, reclamações de pais e problemas disciplinares de alunos sinalizam as outras formas que estes grupos tinham de conceber a função da escola e o lugar da criança por estes grupos sociais.

Ao centrar o olhar no currículo dos grupos escolares mato-grossenses, pude analisar a organização do tempo e do espaço escolar, dos saberes a serem ensinados e da metodologia empregada. Percebi que a organização do tempo e do espaço, enquanto componentes curriculares, estavam voltados para a internalização, pelas crianças, de novos hábitos, valores e comportamentos, enquanto futuros adultos a atuar na sociedade.

A nova arquitetura e organização do espaço escolar induziriam o aluno a uma série de comportamentos que iam sendo, aos poucos, automatizados pela criança, como, por exemplo, os valores disciplinares. O prestígio da escola encontrava-se relacionado à sua amplitude, limpeza e organização, influenciando a criança a buscar melhores condições de vida para a sua família.

Com a distribuição ordenada do tempo na escola, os alunos estariam aprendendo a organizar o seu trabalho nas horas do dia e, a cumprir normas, sendo pontual às aulas e com os seus afazeres escolares. O tempo escolar, dessa forma, passaria a regular o tempo da criança e da família. No entanto, sofreu interferência também da cultura local, pois o calendário escolar teve que se adaptar às festividades religiosas freqüentadas pelas famílias e alunos.

Os saberes, direcionados para a formação integral da criança (intelectual, moral e física) deveriam ser ensinados através do método intuitivo, que partia do particular para o geral, do concreto para o abstrato, a fim de garantir a aprendizagem significativa dos conhecimentos, e, com isso, garantir a sua internalização e mudança de comportamento. Diante do quadro de professores, em sua maioria leigos, a metodologia indicada não pôde ser aplicada do modo desejado, pois, por mais que o governo, através das ações dos normalistas paulistas, tivesse investido na capacitação dos professores para tal, faltava-lhes a formação pedagógica que permitiria a compreensão pedagógica do processo metodológico. Desse modo, os saberes foram introduzidos no programa, de modo gradual, de acordo com a idade e a aprendizagem do aluno.

Com o ensino da Leitura, objetivava-se a formação do cidadão-leitor, instruído e atualizado, com um *corpus* de conduta compatível a sua atuação na sociedade. O hábito da

leitura seria estimulado, às crianças e seus pais, através do acesso a diferentes livros na biblioteca escolar. Porém, nem todos os grupos escolares do estado organizaram esse espaço na instituição.

Através do ensino de Educação Moral e Cívica e de História, o aluno conheceria a história da sua localidade e da sua pátria, aprenderia a agir corretamente com o próximo, consciente de seus direitos e deveres. E, através do ensino de Ginástica os alunos desenvolveriam o seu físico, por meio de exercícios que estimulariam a coordenação motora, o trabalho individual e em equipe, regras da boa convivência, entre outros.

No entanto, tal organização, muitas vezes, ficou comprometida pela falta de espaço específico para o ensino, como no caso da ginástica; de materiais pedagógicos e da ausência de professores com a formação adequada para o ensino primário, tendo em vista o percurso da formação docente no estado, apontado nesta tese.

Para finalizar o processo de aprendizagem: os exames. Nesse momento de avaliação da aprendizagem, onde se verificaria se o aluno estava pronto a dar continuidade aos seus estudos, os grupos escolares acabariam por criar o *fracasso escolar*, ocasionando, muitas vezes, a interrupção da escolarização da criança por meio da sua evasão do ambiente da escola. Percebi, contudo, que os professores ainda não “adaptados” a essa nova realidade, continuaram a usar os mesmos critérios de seleção dos alunos para o exame final que utilizavam nas escolas isoladas, selecionando os “aptos” e não aptos” a participarem do ritual de avaliação, engrossando, com isso, as estatísticas de reprovação escolar.

Por fim, percebi que o currículo dos grupos escolares de Mato Grosso foi organizado dentro de uma racionalidade científica, em consonância aos princípios fundadores da escola graduada – eficiência e padronização; em que a formação deveria seguir os padrões de eficiência do universo fabril: com objetivos precisos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados a serem mensurados.

Debruçando-me sobre as documentações em busca de pistas que me auxiliassem a compreender a organização do currículo dos grupos escolares, deparei-me como diferentes *representações sociais em conflito* acerca da infância e de sua escolarização, materializadas na organização de diferentes instituições escolares: as escolas isoladas e as reunidas.

As escolas isoladas, no período de 1910 a 1927, se encontravam em ampla expansão pelo estado, tanto em relação à quantidade de escolas instaladas quanto em número de alunos atendidos. Embora a forma de organização dessa modalidade escolar diferenciasse dos grupos escolares, conforme visto anteriormente, as escolas isoladas também foram objetos de

regulamentação de tempos e programas que as aproximavam ao idealizado para os grupos escolares.

As escolas reunidas, implantadas no ensino público em 1927, trouxeram à educação pública uma inovação. Constituindo-se como escola graduada, as escolas reunidas tinham a vantagem de representar uma economia aos cofres públicos, pois o cargo de diretor era ocupado por um professor que acumulava a função; de terem o ciclo de escolarização reduzido em 3 anos; necessitarem de um número inferior de alunos para serem instaladas, tendo no mínimo 15 e no máximo 45 alunos por classe. Tais características, além de tornarem econômicas as escolas reunidas, ainda possibilitavam que fossem abertas em qualquer localidade.

No entanto, mesmo com as representações concorrentes de infância e de sua escolarização, os Grupos Escolares foram importantes na construção da história da educação brasileira e na produção da história da infância no Brasil, influenciando, os demais modelos escolares e consolidando-se no imaginário social como o único modo possível de escola, a única organização e cultura que se pode classificar como escolar, como signo do que seria uma *escola de verdade* (TYACK, CUBAN, 1999).

Referências

ABRÃO, Baby; COSCODAI, Mirtes (orgs). **História da Filosofia**. São Paulo: Editora Best Seller, 2002.

ALENCASTRO, Anibal. **Anos Dourados dos nossos cinemas**. Cuiabá: Ed. Da Secretaria do estado de Cultura de Mato Grosso, 1996.

_____. **Cuyabá: Histórias, Crônicas e Lendas**. São Paulo: Yangraf, 2003.

ALVES, Laci. Maria. Araújo. **Nas trilhas do ensino: Educação em Mato Grosso: 1910-1946**. Cuiabá: EdUFMT, 1998.

ALVIN, M. R. B.; VALLADARES, L. do P. Infância e Sociedade no Brasil: Uma análise da Literatura. **Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais** n.26, Rio de Janeiro, 1988, p.3-37.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Ensino de Leitura na escola primária no Mato Grosso: Contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX**. 264 p. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, 2000.

ARAÚJO, Marta M. & MOREIRA, Keila C. *O Grupo Escolar Modelo “ Augusto Severo” e a educação da criança (Natal-RN, 1908-1913)*. In: VIDAL, D. (org.). **Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 193-214.

ARIÉS, Philippe. **A criança e a vida familiar no Antigo Regime**. Lisboa: Relógio D'Água Editores Ltda, 1998.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Jardim de Crianças. O Pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p.31-80.

BELLO, Luis. *Viaje pelas escuelas de Castilla y Leon*. Madrid: Âmbito Ediciones SA, 1995.

BENCOSTTA, Marcus L.A. (2001). Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: **Educar em Revista**. Nr18. Curitiba, Editora da UFPR, p.103-141.

BERGER, Miguel & ALMEIDA, Ane E. S. A instrução pública em Sergipe na era da modernidade: analisando a trajetória dos grupos escolares. IN: III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Anais....** Curitiba, PUC-PR, 2004. CD-ROM.

BERGER, Miguel A. O ingresso da instrução pública na modernidade: lendo os arquivos do grupo escolar D. Manoel Luís. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Anais ...**Rio de Janeiro, UFRJ, 2000. CD-ROM.

BITTENCOURT, Circe Maria. **Pátria, Civilização e Trabalho**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BITTENCOURT, Feliciano Pinheiro.(1913). *Compendio de Pedagogia Escolar*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.

CÂMARA, Sônia. Sob a defesa da República: A produção da infância pobre nos debates jurídicos-educacionais no Brasil e em Portugal de 1910-1920. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Curitiba. **Anais...**Curitiba-PR: 2004, CD-ROM.

CARVALHO, Cyntia Pereira de. **Infância, Pedagogia e escolarização: a mensuração da criança transformada em aluno, em Portugal e no Brasil (1880-1960)**. Lisboa: Educa, 2004.

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

_____. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Elizane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive (orgs). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.225 – 252.

CARVALHO, Sílvia Aparecida Santos de. O ensino da Leitura e da Escrita à época da implantação da República do Brasil: um debate entre métodos de ensino para a formação do cidadão leitor -1890-1920. I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro:1990. CD-ROM.

CHAPOLIE, Jean-Michel; BRIAND, Jean-Pierre. A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto. In: **Revista Educação & Sociedade**. Abril, 1994, p. 11 – 60.

CHARTIER, Roger. **A história cultural; entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. Vol.5. Nr.11, jan/abr. 1991, p. 173-191.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Os trabalho da memória. In: BOSI, Ecléia. **Memória e Sociedade: Lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 17- 33.

CHERVEL, André, História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Nr. 2, p. 177-229, 1990.

CORRÊA, Adélia Miguelina. **A criança negra escrava em Cuiabá: 1860-1871**. 64 p. Monografia (Graduação em História) – Instituto de Ciências Sociais, UFMT, 2001.

CORRÊA, Valmir Batista. **Coronéis e Bandidos em Mato Grosso**. Campo Grande: UFMS, 1985.

COSTA, D. António da. **A Instrução Nacional**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1870.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Crianças como agentes do processo de alfabetização no final do século XIX e início do XX. In: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p.121-156.

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESCOLANO, Augustín. Arquitetura como programa. Espaço- escola e currículo. In: ESCOLANO, Augustín., FRAGO, Antonio Viñao. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ESCOLANO, Augustín. **Tiempos y espacios para la escuela**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.

ÉVRARD-FIQUÉMONT, Jeanne. (Trad. Luiza S. de Moraes). **Jardins de Infância**. São Paulo: Editora Flamboyant, 1958.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos Pardieiros aos Palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000a.

_____. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive (orgs.). **500 anos de Educação do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b, p.135 a 150.

_____. **República, trabalho e educação: A experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

_____; GONÇALVES, Irlen Antônio. Processo de Escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **A Infância e sua Educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

FELGUEIRAS, Margarida L. & POUBEL E SILVA, Elizabeth F. S. A implantação das escolas centrais em Portugal. In: VIDAL, Diana Gonçalves. (org.). **Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p.57-80.

FERREIRA, Viviane L. História dos grupos escolares no Espírito Santo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Anais ...** Rio de Janeiro, UFRJ, 2000. CD-ROM.

FLORENSE, Hercules. Viagem fluvial ao Amazonas de 1825 a 1829. Trd, Visconde de Taunay. São Paulo: Cultix/Edusp, 1977.

FONSECA, Marcus Vinícius. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. **Revista Brasileira de História da Educação**. Nr.4, jul/dez, 2002, p. 123 – 144.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGO, Antonio Viñao. **Innovación y Racionalidad Científica - La escuela graduada pública en España (1898 - 1936).** Madrid: Akal Universitaria, 1990.

_____. **Tiempos escolares, tiempos sociales.** Bracelona: Editorial Ariel, 1998.

FRANCISCO, Adilson José. A educação salesiana e o movimento de modernização em Mato Grosso (1894-1922). In: II CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 9., 1998. São Paulo. **Atas...** Faculdade de Educação da USP, 1998.

FREITAS, Marcos César de (org.). **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

GÓES, José Roberto de; Florentino, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORI, Mary (org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2002, p. 177-191.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive (orgs.). **500 anos de Educação do Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.325 a 346.

GONDRA, José Gonçalves. A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX. **Educação e Pesquisa** v.26 n.1, São Paulo, 2000.

GONDRA, José Gonçalves. Higienização da Infância no Brasil. In: GONDRA, José Gonçalves (org.). **História, Infância e Escolarização.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002a, p.107-130.

_____, José Gonçalves. Modificar com brandura e prevenir com cautela: Racionalidade médica e higienização da infância. In: FREITAS, Marcos César de; KULHAMNN JR, Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002b, p. 289-318.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História.** Petrópolis: Editora Vozes, 1995

_____. O currículo em mudança: estudos ba construção social do currículo. Porto: Porto Editora, 2001

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Taís Nivia de Lima e (orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.189 – 225.

_____. A Produção da idade escolar. In: IV CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Évora. Comunicação **oral**...Évora: Universidade de Évora, 2004. (texto mimeog.)

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. V. 1, jan./jun. 2001, p. 9-43.

KENEDDY, David. As Raízes do estudo da Infância: História Social, Arte e Religião. In: KOHAN, Walter Omar, KENNEDY, David (orgs.). **Filosofia da Infância: Possibilidades de um encontro**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999, p. 129 – 159.

KULHMANN JR. Moysés. Instituições Pré-escolares Assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Caderno de Pesquisa, Nr.78**, São Paulo, 1991, p. 17 – 26.

_____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Nr. 14, São Paulo, 2000 a, p 5-18.

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Elizane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 b, p.469-496.

_____. O Jardim-de Infância e a educação das criança pobres: final do Século XIX, início do Século XX. In: MONARCHA, Carlos. **Educação da infância brasileira 1875-1983**. São Paulo: Autores Associados, 2001, p.3-30.

_____.; FERNANDES, Rogério. Sobre a História da Infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **A Infância e sua Educação: Materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KREUTZ, Lúcio. A educação dos imigrantes do Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive (orgs.). **500 anos de Educação do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.347 a 370.

KUNZE, Nadia Cuiabano. **A Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (1909-1941)**. 217 p.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, UFMT, 2005.

LEITE, Gervásio. **Um Século de Instrução Pública**. Goiânia: Ed. Rio Bonito, 1970.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Antônio de Pádua. Carvalho. Das escolas reunidas ao Grupo Escolar; a escola como repartição pública de verdade. In: VIDAL, D. (org.). **Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p.109 – 140.

LOPES, Ivone Goulart. **Asilo Santa Rita de Cuiabá: Releitura da praxis educativa feminina católica. 1890-1930**. 236 p. Dissertação (Mestrado de Educação) – Instituto de Educação, UFMT, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1999.

MAGALDI, Ana Maria B. de Melo. Cera a Modelar ou Riqueza a Preservar: A infância nos debates educacionais brasileiros (anos 1920-30). In: GONDRA, José. **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002, p. 60 – 79.

MARCILIO, Humberto. **História do Ensino em Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Educação, Saúde e Cultura, 1963.

MARCILIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

_____. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p.51 – 76.

MARQUES, Regina Beltrão. Histórias da higienização pelo trabalho: crianças paranaenses no

novecientos. **Cadernos Cedex** v. 23 n.59, Campinas, 2003

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1999.

_____. Revista do Jardim de Infância: uma publicação exemplar. In: MONARCHA, Carlos. **Educação da infância brasileira 1875-1983**. São Paulo: Autores Associados, 2001, p.81- 119.

MOTTA JÚNIOR. Cesário. “Sem bons prédios é impossível fazer boas escolas”.In: BUFFA, Ester, PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e Educação: Organização do espaço e propostas pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893/1971**. São Carlos:Brasília: EDUFSCar, INEP, 2002, p. 31-60.

MOTTA, Diomas das G. A emergência dos grupos escolares no Maranhão. In: VIDAL, D. (org.). **Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p.141-152.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: DEL PRIORI, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 259- 288.

MULLER, Maria de Arruda; RODRIGUES, Dunga. **Cuiabá ao longo de 100 anos**. Cuiabá, s. ed.,1994.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Jorge C. do. A escola no espelho: São Paulo e a implantação dos grupos escolares no estado de Sergipe. In: VIDAL, D (org.) **Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p.323-140.

NOVAIS, Sônia Maria de Oliveira. **Perfil da infância cuiabana no século XIX: 1834-1870**. 70 p. Monografia (Graduação em História) – Instituto de Ciências Sociais, UFMT, 1997.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, Conhecimento e suas representações**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PERARO, Maria Adenir. **A População Urbana de Cuiabá em 1890**. Cuiabá: EdUFMT, 2005. CD-ROOM.

PEREIRA, Jardel C. Cultura e vida escolar: o grupo escolar de Lavras (1907-1918). In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Anais...** Curitiba, PUC-PR, 2004. CD-ROM.

PINHEIRO, Carlos F. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, Autores Associados., 2002.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. O Proletariado Industrial na Primeira República. In: Boris Fausto (org.). **História Geral da Civilização Brasileira: o Brasil Republicano**. São Paulo, DIFEL, t.3, vol.2, 1978, p.7 – 37.

PINTASSILGO, Joaquim. **República e formação de cidadãos: A educação cívica nas escolas primárias da Primeira República Portuguesa**. Lisboa: Edições Colibri, 1998.

POMBO, Rocha. **Nossa Pátria: Narração dos factos da História do Brasil através da sua evolução**. 60ª Ed. São Paulo: Comp. Melhoramentos de São Paulo, s/d.

POUBEL E SILVA, Elizabeth Figueiredo de. **Escola Normal de Cuiabá (1910-1916): contribuição para a história da formação de professores em Mato Grosso**. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação, UFMT, 2000

PÓVOAS, Lennine. **História Geral de Mato Grosso**. Vol.II. Cuiabá, s.ed., 1996.

PRIMITIVO, Moacyr. **A Instrução Pública no Estado de São Paulo: Primeira década Republicana (1890-1893)**. Volume 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.

PRINS, Gwyn. História oral. In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História: Novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992, p. 163 – 198.

REIS FILHO, Casimiro dos. **A Educação e a Ilusão Liberal: origens do Ensino Público Paulista**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

REIS, Rosinete Maria dos. **Palácios da Instrução: Institucionalização dos Grupos Escolares em Mato Grosso (1910-1927)**. 245 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação, UFMT, 2003.

RIZZINI, Irma. **Olhares sobre a criança no Brasil: séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: USU/AMAIS, 1997.

_____. Pequenos trabalhadores no Brasil. In: DEL PRIORI, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 376 – 406.

_____. RIZZINI, Irene **A institucionalização de crianças no Brasil: Percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: PUC Rio; São Paulo: Loyola, 2004

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Educação escolar e higienização da infância. **Caderno Cedex** v.23 n.59 abr., Campinas, 2003.

RODRIGUES, Dunga. **Os Vizinhos**. Programa Cadernos Cuiabanos: Memórias. s.ed., 1977.

RODRIGUES, Dunga. **Reminiscências de Cuiabá**. Goiânia: Cinco de Março, s. d.

RODRIGUES, Dunga. **Uma Aventura em Mato Grosso**. Cuiabá: Prefeitura Municipal de Cuiabá, 1984.

RODRIGUES, Dunga. Vizinhança. In: MULLER, Maria de Arruda; RODRIGUES, Dunga. **Cuiabá ao longo de 100 anos**. Cuiabá, s. ed.,1994.

RODRIGUES, Dunga. Folgedos Infantis. In: MULLER, Maria de Arruda; RODRIGUES, Dunga. **Cuiabá ao longo de 100 anos**. Cuiabá, s. ed.,1994.

RODRIGUES, Dunga. A Rua Grande. In: MULLER, Maria de Arruda; RODRIGUES, Dunga. **Cuiabá ao longo de 100 anos**. Cuiabá, s. ed.,1994.

RODRIGUES, Maria Benicio. **Educação Escolar como instrumento de mediação na relação Estado/Povo: A reforma Mato-Grossense em 1910 – Fase de implantação**. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC- SP, 1988.

ROSA, Maria da Glória Sá. **Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1990

SACRISTÁN, José Gimeno, A educação obrigatória: o seu sentido educativo e social. Porto: Porto Editora, 2000.

SANTOS, Edmar Joaquim. **A Educação Física Higienista em Mato Grosso: fase de implantação (1910 a 1920)**. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, UFMT, 1999.

SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século. In: DEL PRIORI, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 210 – 230.

SANTOS, Vanessa Alexandrino Oliveira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Trabalho infantil e o processo de escolarização no Brasil (1820/1950). III CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 2004, Curitiba. **Anais....**, Curitiba: PUCPR, 2004. CD-ROM.

SILVA, José Euclides Poubel. **Expressões de Poder na Legislação educacional Mato-Grossense (1889-1910)**. 91 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, UFMT, 2003.

SILVA, Vera L. G. da. Vitrines da República: os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, D (org.). **Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p.341-376.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Luzes e Sombras: Modernidade e Educação Pública em Mato Grosso**. Cuiabá: EdUFMT, 2000.

_____, COSTA, Lourença Alves da, CARVALHO, Cathia Coelho. **O Processo Histórico de Mato Grosso**. 2ª Edição. Cuiabá, EdUFMT, 1990.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **História de Mato Grosso: da ancestralidade aos dias atuais**. Cuiabá: Editora Entrelinhas, 2002.

SOUZA, Rosa Fátima de. Templos de civilização: A implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910). São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

_____. *Cultura Escolar e Currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE*

*HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2002, Natal. Comunicação oral ...
Natal: UFRN, 2002. (Texto mimeo.)*

_____. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Tereza. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004, p.109 – 162.

STEINEN, Carlos Von Den. **A Capital de Matto Grosso**. In: SMITH, Herbert H. **Do Rio de Janeiro a Cuiabá**. São Paulo/Rio de Janeiro: Melhoramentos/Cayeiras, 1922.

TAUKANE; Darlene. **A História da Educação Escolar entre os Kurâ-Bakairi**. Cuiabá: 1999.

TYACK, David; CUBAN; Larry. Razões da persistência da gramática escolar. In: TYACK, David; CUBAN; Larry. *Thinkering toward Utopia. A century of public school reform*. Boston: Harvard University Press, 1999, p.85-109. Tradução de Renato de Souza Porto Gilioli (Texto mimeo).

TOZONI-REIS. Marília Freitas de Campos. **Infância, escola e pobreza: ficção e realidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

VALDEMARIN, Vera .Tereza. Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, Rosa. Fátima; VALDEMARIN, Vera Tereza; ALMEIDA, Jane Soares (orgs.). **O Legado Educacional do Século XIX**. Araraquara: FCL/UNESP, 1998.

VEIGA, Cyntia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A Infância no Sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____; GOUVÊA, Maria Cristina S. Comemorar a Infância, celebrar qual criança? Festejos comemorativos nas primeiras décadas republicanas. **Educação e Pesquisa**. Vol. 26, nº 1, Janeiro 2000. p.135-160.

_____. **Escolarização, infância e modernidade.** 2003. (Texto Mimeog.)

VIANNA, Adriana de Rezende B. Internação e Domesticidade: caminhos para a gestão da infância na Primeira República. In: GONDRA, José. **História, Infância e Escolarização.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002 p. 28 – 43.

VIDAL, Diana Gonçalves. De Heródoto ao Gravador: Histórias da História Oral. In: Revista RESGATE. Nr.01. Campinas: Papirus, 1990.

_____. Por uma pedagogia do olhar: os museus escolares no fim do século XIX. In: VIDAL, Diana; SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de. **A memória e a sombra – escola brasileira entre o Império e a República.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 107 – 116.

VIDAL, Diana Gonçalves, FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** Nr 14, Maio/Jun/Jul/Ago, 2000, p.19 – 34.

_____. **Culturas Escolares: estudo sobre as práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX).** Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

_____. Escola Pública e o método intuitivo. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval, NASCIMENTO, Maria Izabel Moura (orgs.). A escola Pública no Brasil: História e Historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005. p.142 – 157.

_____(org.). Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os Grupos Escolares em foco. In: VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971).** Campinas: Mercado de Letras, 2006, p.7-20.

VOLPATO, Luiza Rios Ricci. **Cativos do Sertão: vida cotidiana e escravidão em Cuiabá em 1850-1888.** São Paulo/Cuiabá: Ed. Marco Zero/EdUFMT, 1993.

YAZBECK, Lola. Um projeto modernizador: o Grupo Escolar numa cidade de vocação industrial. In: VIDAL, D (org.). **Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971).** Campinas: Mercado de Letras, 2006, p.259-176.

Fontes documentais citadas:

1. A Instrução Pública nas documentações nacional:

BRASIL. **Annaes da Conferência Interestadual de Ensino Primário**. Rio de Janeiro: Editora “O Norte”, 1922. Coleção “Paulo Bourroul”.

_____. Colleção de Leis, 1913.

_____. Recenseamento do Brazil, 1928. APMT.

2. Sobre a Instrução Pública no Estado de Mato Grosso:

2.1 Relatórios (de inspetores e diretores gerais da instrução Pública, de diretores de grupos escolares e de professores)

MATO GROSSO. Direção Geral da Instrução Pública. Relatório. APMT- 1874.

_____._____. Direção da Instrução Pública, Relatório. APMT-1893.

_____._____. Direção da Instrução Pública, Relatório. APMT- 1895.

_____._____. Relatório apresentado pelo Professor servindo de Diretor Geral da Instituição Pública, Januário da Silva Rondon, ao Presidente do Estado, Antônio Alves de Barros. Livro 93, fl. 2-23. APMT – 1902.

_____. Direção da Escola Normal e Modelo anexa. Relatório do movimento anual apresentado à Secretaria de Estados dos Negócios do Interior, da Justiça e da Fazenda. APMT – 1911.

_____. Inspeção Escolar. Sobre o serviço de catequese da Missão Salesiana em Mato Grosso apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, D.D. Presidente do Estado, pelo Inspetor Pe. Antonio Malan. APMT – 1912.

_____. Direção Geral da Instrução Pública. Relatório apresentado ao Ex.mo Sr. Dr. Manoel Paes de Oliveira, Secretário de Estado dos Negócios do Interior Justiça e Fazenda, pelo Major José Estevão Corrêa, Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso. APMT-1912

_____. Direção da Escola Normal e Modelo anexa. Relatório do movimento anual apresentado à Secretaria de Estados dos Negócios do Interior, da Justiça e da Fazenda. APMT – 1912.

_____. Direção Geral da Instrução Pública. Relatório da Diretoria Geral de Instrução Pública do Diretor Geral José Estevão Corrêa para o Secretário do Interior, Justiça e Fazenda - Desembargador Joaquim Pereira Ferreira Mendes. APMT – 1913.

_____._____. Relatório apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública pelo Diretor do Liceu Cuiabano, Januário da Silva Rondon. Livro 102. APMT – 1915.

_____. Direção do Grupo Escolar. Relatório do movimento anual do G.E. de Poconé apresentado à Direção Geral da Instrução Pública. APMT- 1914.

_____. Inspeção Escolar. Sobre o serviço de catequese da Missão Salesiana em Mato Grosso apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, D.D. Presidente do Estado, pelo Inspetor Pe. Antonio Malan. APMT – 1915.

_____. Direção da Escola Normal e Modelo anexa. Relatório do movimento anual apresentado à Direção Geral da Instrução Pública. APMT – 1915.

_____. Direção Geral da Instrução Pública. Relatório apresentado ao Exmo Sr. Coronel Manoel Escolástico Virgínio. Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Fazenda, pelo Major José Estevão Corrêa, Diretor Geral da Instrução Pública . APMT – 1916.

_____. Direção do Grupo Escolar. Relatório do movimento anual do G.E. de Poconé apresentado à Direção Geral da Instrução Pública. APMT- 1916.

_____. Escola Isolada. Relatório apresentado ao Inspetor Escolar do município de Ponta Porã pelo professor da Escola da Lagunita. APMT – 1916.

_____. Direção do Grupo Escolar. Relatório do movimento anual do G.E. de Poconé apresentado à Direção Geral da Instrução Pública. APMT- 1921.

_____. Direção do Grupo Escolar. Relatório do movimento anual do G.E. Senador Azeredo apresentado à Direção Geral da Instrução Pública. APMT- 1921.

_____. Direção do Grupo Escolar. Relatório do movimento anual do G.E. de Vila do Rosário apresentado à Direção Geral da Instrução Pública. APMT- 1921.

_____. _____. Relatório do movimento anual do G.E. de Vila do Rosário apresentado à Direção Geral da Instrução Pública. APMT- 1923.

_____. _____. Relatório do movimento anual do G.E. de Campo Grande apresentado à Direção Geral da Instrução Pública. APMT- 1923.

_____. Direção da Escola Normal e Modelo anexa. Relatório do movimento anual apresentado à Direção Geral da Instrução Pública. APMT – 1924.

_____. Direção Geral da Instrução Pública. Relatório apresentado ao Exmo Sr. Major João Cunha, Secretario do Interior, Justiça e Finanças, pelo Dr. Cesário Alves Corrêa, Diretor Geral da Instrução Publica do Estado. Livro 109 A. APMT- 1927.

_____. Direção do Grupo Escolar. Relatório do movimento anual do G.E. de Vila do Rosário apresentado à Direção Geral da Instrução Pública. APMT- 1927.

2.2. Mensagens Presidenciais:

MATO GROSSO. Governo. Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso, Dr. Antônio Corrêa da Costa, à Assembléia Legislativa, em sua 2º Sessão Ordinária Cuiabá. Livro n.32. APMT – 1897.

_____. _____. Mensagem Dirigida à Assembléia Legislativa, em pelo Presidente do Estado de Mato Grosso Coronel Antonio Paes de Barros. Livro 42. APMT – 1905.

_____. _____. Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso Exmº Sr. Coronel Generoso Paes Leme de Souza Ponce à Assembléia Legislativa . APMT- 1908.

_____. _____. Mensagem dirigida à Assembléia Legislativa, pelo 1º Vice – Presidente do Estado de Mato Grosso Coronel Pedro Celestino Correa da Costa. Livro 47. APMT – 1909.

_____. _____. Mensagem dirigida a Assembléia Legislativa, pelo 1º Vice – Presidente do Estado de MatoGrosso Coronel Pedro Celestino Correa da Costa. Livro 48. APMT – 1910.

_____. _____. Mensagem do 1º Vice- Presidente do Estado de Mato Grosso Coronel Pedro Celestino Correa da Costa à Assembléia Legislativa. Livro nº 49. APMT - 1911.

_____._____. Mensagem do Presidente do Estado, apresentada aos membros da Assembléia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Livro 50. APMT – 1912.

_____._____. Mensagem dirigida pelo Ex.mo Sr. General Dr. Caetano Manoel de Faria e Albuquerque, Presidente do Estado de Mato Grosso, à Assembléia Legislativa, em sua 2ª Sessão Ordinária da 10ª Legislatura. Livro 56. APMT – 1916.

_____._____. Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso D. Francisco de Aquino Correa, Bispo de Prusíade, dirigida à Assembléia Legislativa. APMT – 1919.

_____._____. Mensagem dirigida a Assembléia Legislativa pelo Presidente do Estado de Mato Grosso Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa. Livro 62. APMT – 1923.

2.3.Regulamento, Decretos e Regimentos da Instrução Pública

MATO GROSSO. Governo. Regulamento Interno do Curso Normal. APMT – 1874.

_____._____. Regulamento da Instrução Pública Primária de 1891. APMT – 1891.

_____._____. Regulamento da Instrução Pública Primária de 1896. APMT – 1896.

_____._____. Regulamento da Instrução Pública Primária de 1910. APMT – 1910.

_____._____. Regimento Interno dos Grupos Escolares. APMT – 1916.

_____._____. Regulamentos da Instrução Primária e Secundária do Estado de Mato Grosso. Cuiabá: Typ. Calháo e Filho, 1917.

_____._____. Decreto N.º 739 de 30 de Julho de 1926. Livros de Leis e Decretos-Biblioteca - 1926.

_____._____. Regulamento da Instrução Pública Primária de 1927. APMT – 1927.

2.4. Atas e Ofícios.

MATO GROSSO. Governo. Livro de Ata da Escola Normal e Modelo anexa – AEEPM – 1909-1911.

_____. _____. Ofício. Lata 1910 B.

_____. _____. Livro de Ata do Conselho Superior da Instrução Pública. APMT- 1915.

_____. _____. Ofício. Lata 1925 A.

2.5. Jornais e Periódicos:

JORNAL. A Cruz. Cuiabá-MT, 04 de janeiro de 1912. APMT e NDHIR.

_____. O Debate. Cuiabá – MT, 19 de janeiro de 1912. APMT e NDHIR.

_____. O Debate. Cuiabá – MT, 28 de janeiro de 1912. APMT e NDHIR.

_____. A Cruz. Cuiabá-MT, 12 de julho de 1912. APMT e NDHIR.

_____. A Cruz. Cuiabá-MT, 25 de agosto de 1912. APMT e NDHIR.

_____. A Reacção. Cuiabá-MT, 24 de novembro de 1912. APMT e NDHIR.

_____. _____. Cuiabá – MT, nr.841, 1914. APMT.

_____. O Debate. Cuiabá – MT, 28 de novembro de 1915. APMT e NDHIR.

JORNAL. O Matto Grosso. Cuiabá-MT, 1916. APMT e NDHIR.

_____. A Cruz. Cuiabá-MT, 04 de fevereiro de 1917. APMT e NDHIR.

_____. _____. Cuiabá-MT, 28 de janeiro de 1917. APMT e NDHIR.

_____. Republicano. Cuiabá-MT, 1920. APMT e NDHIR.

REVISTA. O Matto Grosso, 1920. ACBM.

JORNAL. A Semana. Cuiabá-MT, nr. 17, 1926. APMT.

_____. O Debate. Cuiabá – MT, 28 de janeiro de 1927. APMT e NDHIR.