

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DIANA ROCHA DA SILVA

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO MARANHÃO
(1903-1920)**

São Luís

2011

DIANA ROCHA DA SILVA

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO MARANHÃO
(1903-1920)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. César Augusto Castro

São Luís

2011

Silva, Diana Rocha da.

A Institucionalização dos Grupos Escolares no Maranhão (1903-1920) / Diana Rocha da Silva. – São Luís, 2011.

167 f. : il.

Impresso por computador (fotocópia).

Orientador: Cesar Augusto Castro.

Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2011.

1. Escola Primária – História – Maranhão século XX. 2. Grupos escolares – História – Maranhão. 3. Educação - Maranhão. I. Título.

CDU 373.3”19”(812.1)(091)

DIANA ROCHA DA SILVA

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO MARANHÃO
(1903-1920)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 19/Set./2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof. César Augusto Castro (Orientador)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Iran de Maria Leitão Nunes
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Genylton Odilon Rego da Rocha
Doutor em Educação
Universidade Federal do Pará

Prof^a. Diomar das Graças Motta (Suplente)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

À Maria Julieta Rocha da Silva,
pela eterna dedicação e amor.

AGRADECIMENTOS

Em tudo dai graças. Este é um conhecido versículo bíblico onde o Filho de Deus nos orienta a agradecer não apenas pelos momentos felizes, mas, também, pelas angústias e dificuldades que enfrentamos no dia a dia, isto porque, ao final de tudo, Ele nos dá uma solução para superar qualquer dificuldade. Sendo assim, dou graças ao meu Deus por ter me permitido concluir este trabalho, abrindo espaços para novas pesquisas.

Dou graças a Deus pelos meus pais, Joaquim Batista da Silva e Maria Julieta Rocha da Silva, pelo incentivo, dedicação e amor incondicional.

Agradeço aos meus irmãos Joaquim, Beto e André, pela amizade e apoio constante.

Aos meus sobrinhos Helena Miréia, Isa Natália e Rômulo André, e ao meu sobrinho/primo Arthur Henrique, pelos momentos de descontração que tantas vezes amenizaram o meu estresse no processo de construção deste trabalho.

Aos meus tios Pedro Êxodo, Hermógena e Márcia, e minhas cunhadas Eudielita e Lina, pelo estímulo e consideração.

Ao meu querido Jonivaldo, pela renúncia de suas vontades em troca das minhas. Obrigada pela compreensão e amor.

Aos meus amigos Vilma, Gil, Eliene, Marta, Mariane, Carlos Wellington, Carlos Fábio, Gregório Jansen, Tatiana, Vitória, Maria Raimunda, Maria de Jesus, Silvia Regina e outros, pelo apoio e amizade.

À turma 10 do Mestrado em Educação da UFMA, em especial ao meu amigo e companheiro de trabalho Robson Rutter, que nunca mediu esforços para ajudar-me; à Regina Sodré, Silvia Fernanda, Socorro Leal, Camila Ferreira, Bergson Utta, Kelen Moraes, Jorge Leão, José Paulino entre outros.

Ao grupo NEDHEL, pelas valiosas trocas de informações e por todos os momentos prazerosos mantidos durante a nossa convivência, Luciana, Almicéia, Irajane, Josecleide, Suzana, Janielle, Márcio Jorge, Josivan, e a caçulinha Lívia.

Ao Departamento de Biblioteconomia da UFMA, todos os seus professores e funcionários, que se orgulham ao ver suas “crias” alçando voos maiores.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA, em especial à professora Maria Alice e à professora Iran de Maria Leitão, pela confiança e respeito mútuo. À CAPES, pela concessão de bolsa ao longo desses dois anos.

À minha banca avaliadora, por ter aceitado o convite e sugerir possíveis correções para a melhoria e qualidade deste trabalho.

À Prefeitura Municipal de Grajaú, na pessoa do prefeito Mercial Arruda; à secretária de Cultura, Rosa Soraida Nava de Arruda; à diretora da Biblioteca Ministro Jarbas Passarinho, Maria Clea de Jesus Barros, por terem me concedido licença para o término desta pesquisa.

Agradeço, ainda, ao professor Samuel Velázquez, por ter me ensinado as técnicas de estudo, tão necessárias nesta pesquisa; nunca irei esquecer os “mapas conceituais”, táticas tão trabalhosas, mas que, ao final, surtem efeitos. Obrigada pelos conselhos, orientações e pelas palavras amigas; sei que hoje tenho outra postura diante das dificuldades de ensino e pesquisa.

E, finalmente, agradeço a Deus, por ter me permitido conhecer uma pessoa que, ao longo da minha caminhada, nunca poupou esforços para me ajudar a achar um caminho na pesquisa histórica: a você, professor César Augusto Castro, por nunca ter desistido de mim, seja orientando ou ensinando, seja dando-me uma palavra de ânimo ou me indicando para algum trabalho extra, não importa, agradeço-lhe por ter sido o meu professor, orientador e amigo. Sem o seu apoio, certamente não teria finalizado e nem iniciado esta pesquisa.

“O objeto da história era contar, não provar. Não o sei, mas estou certo de que, em história, o melhor gênero de prova, o mais capaz de tocar e convencer os espíritos, o que inspira menor desconfiança e deixa menos dúvida, é a narração completa [...]”.

Augustin Thierry

RESUMO

Esta pesquisa insere-se no conjunto de investigação desenvolvida pelo Núcleo de Estudo e documentação em história da educação e das práticas leitoras do Maranhão – NEDHEL que integra a linha de pesquisa *Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas* do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Apresenta uma investigação sobre o processo de institucionalização dos grupos escolares maranhenses no período de 1903 a 1920 analisando as principais ações promovidas pelo poder estadual em prol da criação dessas escolas reconhecidas, nesta época, como símbolo de modernidade e eficiência educacional. Analisa a estruturação do cotidiano escolar dos grupos escolares maranhenses, destacando o processo de ensino, os exames, a frequência escolar, a fiscalização, os deveres e regras que deveriam ser obedecidas pelos alunos e professores. Explica os principais aspectos estruturais que determinaram a extinção dessas escolas em 1912, além de pontuar o contexto da educação maranhense após esse período a fim de compreender quais os condicionantes que levaram aos governantes determinar a recriação dessas escolas em 1919. A metodologia utilizada está baseada na pesquisa bibliográfica, priorizando os estudos de Vidal (2006, 2007), Faria Filho (2006, 2007), Souza (2006, 2007, 2008, 2010), Motta (2006), Saldanha (1992); em segundo lugar, se recorre à pesquisa documental priorizando a identificação, seleção, análise e descrição dos documentos da Escola Normal (1903-1914), da Secretaria Geral da Instrução Pública Maranhense (1906-1910); relatórios dos Inspectores e Delegados da Educação (1903-1911), ofícios, notas fiscais de compra de materiais, fotografias, relatórios de Governadores do Estado (1903-1922), lista de frequência e de notas de alunos e análise do Regimento Interno dos Grupos Escolares a fim de compreender como foi instituída a organização do trabalho pedagógico, o currículo, o estabelecimento de horário de aula, os métodos de ensino, as regras, as penalidades e práticas de ensino, o processo avaliativo, os conteúdos a serem ensinados, as questões disciplinares. Desse modo, constata-se que a criação dos Grupos Escolares maranhenses num primeiro momento (1903-1912) apresentou constante deficiência que contribuiu para que essas escolas fossem reconhecidas como “pseudos grupos” levando-os a serem completamente extintos em 1912 e num segundo momento, quando por meio dos discursos dos políticos e entusiastas da educação retorna-se ao projeto de recriação dos grupos escolares no Maranhão em 1919.

Palavras-Chave: Grupo Escolar. Instrução Pública primária. Maranhão República.

ABSTRACT

This paper is part of the joint research developed by Núcleo de Estudo e Documentação em História da Educação e das Práticas Leitoras do Maranhão – NEDHEL, which includes the research line “Schools Institutions, Educational Knowledge and Practices” of the Post-Graduate Program in Education of the Maranhão Federal University. It presents an investigation about the institutionalization process of the school groups in Maranhão during 1903 to 1920, focusing on the major actions taken by State authorities for the establishment of these recognized schools, at this time as a symbol of educational modernity and efficiency. It analyzes the school routine structure of these groups, highlighting the education process, exams, school attendance, supervision, duties and rules, which should be obeyed by students and teachers. It explains the main structural features that determine the extinction of these schools in 1912, and pinpoint the education context in Maranhão after this period in order to understand what the conditions led the government to determine the recreation of these schools in 1919. The methodology is based on research literature, emphasizing the studies of Vidal (2006, 2007), Faria Filho (2006, 2007), Souza (2006, 2007, 2008, 2010), Motta (2006), Saldanha (1992), in second, it draws on archival research prioritizing the identification, selection, analysis and description of the Normal School documents (1903-1914) and Secretaria Geral da Instrução Pública Maranhense (1906-1910); reports of the education inspectors and delegates (1903 -1911), letters, invoices for the purchase of materials, photographs, reports of State Governors (1903-1922), and frequency and grade lists of student and analysis of the School Groups Bylaws in order to understand how it was instituted the organization of educational work, the curriculum, the establishment of school hours, teaching methods, rules, penalties and teaching practices, the evaluation process, the contents to be taught, disciplinary matters. Thus, the creation of the Maranhão School Groups, at first (1903-1912), presented constant disability that contributed to these schools were recognized as "pseudo groups", which were completely extinct in 1912 and in a second time, through the politicians and education enthusiasts speeches, returns as a project of recreating school groups in 1919 in Maranhão.

Key Words: Grupo Escolar. Primary public instruction. Maranhão republic.

LISTA DE FOTOS

| | | |
|--------|---|-----|
| FOTO 1 | - Primeiro Grupo Escolar – Rua do Sol | 100 |
| FOTO 2 | - Segundo Grupo Escolar – Rua Grande..... | 100 |
| FOTO 3 | - Planta do Grupo Escolar – Interior (1923) | 136 |
| FOTO 4 | - Planta do Grupo Escolar – Interior (1923) | 136 |
| FOTO 5 | - Planta do Grupo Escolar – Interior (1923)..... | 136 |
| FOTO 6 | - Planta do Grupo Escolar – Interior (1923)..... | 136 |
| FOTO 7 | - Escola Modelo Benedito Leite..... | 137 |
| FOTO 8 | - Grupo Escolar Sotero dos Reis | 138 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|------------|--|-----|
| GRÁFICO 1 | - Salários dos professores dos Grupos Escolares da Capital – 1904-1912..... | 96 |
| GRÁFICO 2 | - Salários dos professores dos Grupos Escolares do Interior – 1906-1912..... | 96 |
| GRÁFICO 3 | - Verbas anuais destinadas aos Grupos Escolares do Interior– 1906 a 1912..... | 103 |
| GRÁFICO 4 | - Verbas anuais destinadas aos Grupos Escolares da Capital – 1904 a 1912 | 103 |
| GRÁFICO 5 | - Comparativo entre o número de alunos matriculados e os aprovados por Cadeira (1º Grupo Escolar, 1904)..... | 120 |
| GRÁFICO 6 | - Comparativo entre o número de alunos matriculados e os aprovados por Cadeira (2º Grupo Escolar, 1904)..... | 120 |
| GRÁFICO 7 | - Comparativo entre o número de alunos matriculados e os aprovados por Cadeira (1º Grupo Escolar, 1909)..... | 121 |
| GRÁFICO 8 | - Comparativo entre o número de alunos matriculados e os aprovados por Cadeira (2º Grupo Escolar, 1909)..... | 121 |
| GRÁFICO 9 | - Número total de alunos matriculados nos Grupos Escolares da Capital (1904-1909). | 124 |
| GRÁFICO 10 | - Comparativo entre o número de alunos matriculados por Cadeira (1º Grupo Escolar, 1904-1909)..... | 125 |
| GRÁFICO 11 | - Comparativo entre o número de alunos matriculados por Cadeira (2º Grupo Escolar, 1904-1909)..... | 125 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|--|-----|
| QUADRO 1 | - Horário das aulas da Primeira Cadeira dos Grupos Escolares | 80 |
| QUADRO 2 | - Horário de aula da Segunda Cadeira dos Grupos Escolares | 81 |
| QUADRO 3 | - Horário das aulas da Terceira Cadeira dos Grupos Escolares..... | 81 |
| QUADRO 4 | - Professoras(es) dos Grupos Escolares do Maranhão..... | 92 |
| QUADRO 5 | - Distribuição de Professores nos Grupos Escolares. | 93 |
| QUADRO 6 | - Expediente para o Grupo Escolar da Capital – 1904-1912. | 104 |
| QUADRO 7 | - Expediente para os Grupos Escolares do Interior (Codó, São Bento e Rosário) – 1906-1912..... | 104 |
| QUADRO 8 | - Mobília escolar..... | 106 |
| QUADRO 9 | - Materialidades culturais dos Grupos Escolares..... | 107 |
| QUADRO 10 | - Distribuição das zonas escolares | 113 |
| QUADRO 11 | - Distribuição das normalistas entre as Escolas Estaduais do Estado do Maranhão – 1912..... | 128 |
| QUADRO 12 | - Escolas Primárias do Maranhão – 1918 | 131 |
| QUADRO 13 | - Vencimentos dos funcionários das Escolas Públicas do Maranhão, 1922.. | 134 |
| QUADRO 14 | - Grupos Escolares Maranhenses – 1903-1950 | 141 |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 15 |
| 1.1 | Problematização | 18 |
| 1.2 | Questões norteadoras | 22 |
| 1.3 | Metodologia | 25 |
| 1.4 | Estruturação do trabalho | 31 |
| 2 | AÇÕES EM PROL DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NOS OITOCENTOS | 35 |
| 2.1 | Primeiras iniciativas para a formalização do Ensino Público Primário no século XIX | 37 |
| 2.2 | Panorama da educação maranhense no oitocentos | 44 |
| 3 | NOVOS IDEAIS DE ESCOLARIZAÇÃO NO FINAL DO SÉCULO XIX | 53 |
| 3.1 | Os Grupos Escolares no Brasil | 61 |
| 4 | A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO MARANHÃO ... | 71 |
| 4.1 | O Ensino nos Grupos Escolares | 78 |
| 4.2 | O Método de Ensino | 84 |
| 4.3 | Corpo docente | 88 |
| 4.4 | Infraestrutura dos Grupos Escolares | 98 |
| 4.5 | Fiscalização | 109 |
| 4.6 | Cotidiano escolar | 113 |
| 4.7 | Os exames escolares | 118 |
| 4.8 | Frequência nos Grupos Escolares | 122 |
| 4.9 | Tempos difíceis: a extinção dos Grupos e o recomeço de uma nova história | 126 |
| 5 | CONCLUSÃO | 145 |
| | REFERÊNCIAS | 152 |
| | ANEXO | 164 |

1 INTRODUÇÃO



1 INTRODUÇÃO

A caminhada de um pesquisador é marcada por dúvidas e incertezas permanentes, que ora motivam a procurar novas descobertas, ora entristecem pelas limitações encontradas no campo investigativo. No entanto, estas dificuldades, de ordem conceitual ou metodológica, nos impulsionam a procurar formas de desvelar o nosso objeto de estudo, neste caso, a *Institucionalização dos Grupos Escolares maranhenses no período de 1903 a 1920*. Todavia, consideramos que, sem essas limitações, a procura por explicações de uma realidade, onde só o que se tem são os indícios deixados no tempo - os quais, muitas vezes, nos confundem ao cruzarmos os dados oficiais com os relatos de autores de uma determinada realidade -, tornar-se-ia mais difícil de ser desmistificada.

O contato com as fontes nos permitiu ratificar que os registros oficiais, quase sempre, tendem para o destaque dos fatos heroicos e os grandes feitos, camuflando aspectos que, apesar de sua relevância, foram deslocados do foco de análise por serem entendidos como uma ameaça à concretização de ideologias dos grupos hegemônicos. O trabalho com as fontes oficiais ou não, numa abordagem historiográfica, nos levou à descoberta de novas “histórias” e à desconfiança de que nem tudo aquilo que aparentemente era dado como “verdade” poderia ter uma outra interpretação. No nosso caso, isto se aplica as verdades ditas sobre a criação dos Grupos Escolares no Maranhão, como sendo escolas estruturadas e eficazes, símbolo de uma modernidade que em parte não se concretizou em algumas localidades do Brasil.

O desejo por essa investigação não nasceu de uma intenção repentina, mas foi fruto de um processo de sedução que começou ainda na minha¹ graduação em Biblioteconomia, quando passei a fazer parte do Núcleo de Estudo e Documentação em História da Educação e das Práticas Leitoras – NEDHEL e a ter um contato mais próximo com as fontes históricas. Para mim, até então, estas se constituíam como um campo novo a ser explorado.

O primeiro contato com a documentação histórica, de forma mais sistematizada, deu-se a partir do início do trabalho monográfico, quando analisei os relatórios e mensagens

¹Optei por utilizar em algumas partes do capítulo introdutório a primeira pessoa do singular, apenas para evidenciar o meu processo de inserção na pesquisa histórica e a minha aproximação do objeto de estudo. Porém, utilizo no restante do texto a primeira pessoa do plural, por acreditar que este trabalho é uma construção conjunta, lenta e às vezes fatigante, como diz Chatier (1998), que conta com a mão do iluminador, que pinta letras iniciais adornadas ou historiadas e miniaturas; a mão do corretor, ou emendador, que acrescenta sinais de pontuação, rubricas e títulos; normalizador, que aplica as regras da ABNT, orientador que sempre indica o caminho o qual deve ser seguido para que o texto não apresente desvios ou incoerências; e a mão do leitor, que inscreve na página notas e indicações marginais.

dos governadores do Maranhão, referentes ao período em foco, para compreender como aconteceu o processo de (re)construção da Biblioteca Pública do Maranhão. Nesta pesquisa, deparei-me com uma documentação que fazia referência ao ensino primário público do início do século XX, onde Antônio Lobo, diretor dessa Instituição entre 1898 a 1910, adotou, como estratégia para atrair a atenção do público infanto-juvenil, a criação de um espaço direcionado a este segmento. Essa ação foi motivada pelas visitas frequentes de crianças que estudavam, principalmente, nas duas escolas públicas primárias², instaladas próximas ao prédio da biblioteca, que era localizado na Rua da Paz onde atualmente abriga a Academia Maranhense de Letras.

Neste estudo, constatamos que no Maranhão, a realidade escolar, o acesso ao livro e a leitura eram escassos à época. As escolas existentes e mantidas pelo poder público apresentavam inúmeros problemas, principalmente de ordem estruturais, devido, em grande parte, aos poucos recursos destinados à sua manutenção. Diante disso, verifiquei que o diretor da Biblioteca, ao citar esses problemas, fazia referência às Escolas Estaduais que, em 1904, foram transformadas em Grupos Escolares, por determinação do governador do Estado do Maranhão, Alexandre Collares Moreira Junior³. Estes colégios representavam um modelo de ensino moderno e eficaz, rompendo com as representações⁴ das antigas Escolas Públicas, caracterizadas pela falta de espaço para ministração das aulas e de currículo estruturado, ausência de professores habilitados, material didático e de outros recursos considerados símbolos de modernidade educacional.

Os Grupos Escolares, inicialmente implantados na Capital maranhense (1903) e depois estendidos para o interior (1905), incorporaram um modelo de instituição útil e necessária à formação de um grande número de alunos, consagrando os interesses do Estado republicano, que via nesta modalidade de ensino, uma solução para a superação dos problemas históricos do analfabetismo no Estado. O desafio nesta pesquisa, neste sentido, é reconstruir a partir de uma interpretação histórica o processo de *Institucionalização dos Grupos Escolares no Maranhão*.

²Antônio Lobo, ao se referir às escolas estaduais de nível primário existentes no Centro de São Luís, percebeu a necessidade de criar uma sala de leitura para as crianças, devido ao aumento da frequência à biblioteca de alunos da 1º e 2º Escolas Estaduais, principalmente. Analisando esta documentação, constatei que essas escolas foram transformadas em um modelo de escola graduada, considerada moderna e eficaz ao ensino de um grande número de alunos, e conhecida como Grupos Escolares.

³Alexandre Collares Moreira Junior assumiu o governo em 1902-1906, num período conturbado em que São Luís foi atingida pela peste bubônica “que se espalhou por toda parte, causando desolação e morte” (MARQUES, 2008, p. 579).

⁴As escolas Públicas de nível primário do período colonial e império refletiam uma imagem de escola decadente, sem prédios, sem professores competentes, sem mobília e sem materiais didáticos (SAVIANI, 2006).

As pesquisas históricas utilizam como recursos de análise, as fontes documentais, as quais exigem um tratamento específico para serem entendidas e uma forma singular para interpretá-las. O pesquisador que se propõe a investigar fatos e acontecimentos de uma dada realidade enfrenta inúmeras dificuldades, que, muitas vezes, reduzem o processo de aproximação com o objeto de estudo. Um dos maiores entraves encontrados para desvelar fatos, outrora encenados pelos sujeitos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a constituição do campo educacional primário no Maranhão, no início do século XX, está relacionado à falta de organização técnica nas bibliotecas e arquivos públicos estaduais, ao avançado estado de deterioração que entrava o processo de identificação e à localização das fontes.

Durante esse processo investigativo, fui, por diversas vezes, envolvida pelo sentimento de desânimo e impotência, causados, sobretudo, pelos obstáculos que se apresentaram durante essa trajetória, dentre os quais destaco o não acesso à Biblioteca Pública Benedito Leite, fechada para reforma e que detém um rico acervo documental de jornais, revistas, iconografias e outros materiais que certamente contribuiriam para ampliação desse estudo.

Essas limitações nos fizeram trilhar por novos caminhos e escolher outras fontes, sendo necessário, para isso, visitar, além do Arquivo Público, algumas escolas que guardassem materiais similares, dentre eles: mapas de matrícula e frequência de alunos, livros de ponto de professores, contratos, livros e cadernos de alunos. Porém, os arquivos escolares, em sua maioria não guardaram a documentação referente ao início do século XX, dessas instituições encontramos documentos datados a partir da década de 1960.

Muitas dessas escolas (Sotero dos Reis, Barbosa de Godóis, Antônio Lobo, Almir Nina, dentre outras) durante sua existência passaram por várias reformas estruturais e/ou transferência até que fossem construídos, por ordem do governo, edifícios escolares de uso permanente, acarretando sucessivas perdas, extravios e descartes de documentos que nesta pesquisa se fazem valiosos por apresentar riqueza de detalhes sobre o cotidiano escolar, expressos por meio dos relatórios de alunos matriculados, notas, nomes de pais e responsáveis, nome de professores, contratos de funcionários dentre outros. Visitamos, ainda a Secretaria de Estado da Educação⁵, a Supervisão de Inspeção Escolar; a Secretaria

⁵Criada em 1946, por meio da Lei nº. 1435, de 20 de dezembro, responsável por elaborar, coordenar, monitorar e avaliar as políticas públicas no âmbito educacional, primando pela qualidade do ensino e acesso de todos à educação.

Municipal de Educação⁶, porém, nossa procura também foi frustrada, pois essas instituições guardam documentos datados apenas da segunda metade do século XX.

Sobressaem-se também, como desafios intrínsecos a toda pesquisa, algumas dificuldades que foram sendo colocadas, em princípio, como grandes obstáculos, mas que, por outro lado, transformaram-se em possibilidades de apropriação de novos suportes informacionais. Essas dificuldades se assemelham às mesmas destacadas por Castro (2007, p. 25): “O tempo, a má conservação e o vandalismo estabeleceram barreiras para compreendermos, a partir dos jornais, as formas de representação e as ideias que a sociedade maranhense tinha da instituição”, fato que nos preocupa na medida em que assumimos o compromisso com novas investigações, efetuando a digitalização das fontes nessas circunstâncias, analisando-as, descrevendo-as e interpretando-as.

1.1 Problematização

O Brasil, no final do século XIX, vivenciou inúmeros acontecimentos de ordem social, econômica e política, que influenciaram diretamente a configuração e redefinição da sociedade. A abolição da escravatura; a institucionalização de um modelo político, que em seus discursos exaltavam a “ordem e o progresso”; e a mudança de uma economia agrário-exportadora, onde essencialmente se utilizava a mão de obra escrava africana para a implantação de uma nova forma de geração de renda, baseada na industrialização⁷, impulsionou o Estado Republicano a adotar medidas que favorecessem a incorporação de ideias, hábitos e posturas que diferenciasssem o Brasil República, do Brasil Império.

Visando essas mudanças, os governantes passaram a perceber que uma das formas de acelerar o processo de redefinição das bases estruturais da sociedade seria investir nas áreas educacionais, principalmente no incentivo à instrução das primeiras letras. A forma de produção necessitava preparar pessoas (dando-lhes pelo menos o mínimo de instrução formal) para manusear as ferramentas de trabalho. Como no Maranhão do final do século XIX aproximadamente 85% da população não era escolarizada, o Estado pretendia, dentre suas

⁶Antes denominada “Instrução Pública Municipal”, por volta da década de 1910. Ao longo dos anos, a Secretaria obteve as seguintes denominações sucessivamente: “Departamento de Educação”, “Secretaria de Educação e Ação Comunitária”, “Secretaria de Educação e Cultura” e por fim, com o desligamento entre educação e cultura, passou a se chamar “Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Constituída nos termos da Lei nº. 1.847 de 10 de janeiro de 1996. Após ocupar diversos prédios da região central de São Luís, a Secretaria Municipal de Educação fixou sede à Rua 7 de Setembro, nº. 238, Centro, no ano de 2003.

⁷No Maranhão, a tentativa de implantar no estado um parque fabril nos últimos anos dos oitocentos, e nos primeiros do século XX, foi considerado por Meireles (2001) como pseudo-indústria.

reformas, disseminar o ensino, capacitando a população para assumir os novos postos de trabalhos advindos da industrialização.

Percebendo na educação uma forma de impulsionar o desenvolvimento econômico e social do Estado, os republicanos, em praticamente todas as localidades do País, começaram a investir nas reformas da Instrução Pública a partir da criação de leis, decretos e regulamentos, cada um propondo mudanças estruturais, como a disseminação de uma rede de Escolas Normais; implantação de modelos de ensino graduado, a partir da distribuição das matérias por nível de adiantamento e idade do aluno; estruturação do currículo, incorporando a ele, novas disciplinas; compra de materiais didáticos; estabelecimento e cumprimento da obrigatoriedade da frequência escolar; além da construção de prédios e estruturação física do espaço educativo, definidos como lugar onde provém o saber, a disciplina e o progresso. Nesse cenário, as escolas deveriam transmitir a imagem de uma instituição necessária. De certa forma, as ações implementadas buscaram remodelar o modelo vigente até então, caracterizado pela representação de escola desorganizada, como evidencia Souza (2009) e Gondra (2006).

Além das mudanças estruturais, os republicanos utilizaram como instrumento de dominação os discursos ideológicos, com o intuito de persuadir a população para a crença nos seus ideais. Para isso, passaram a investir na disseminação de mensagens que exaltassem os benefícios produzidos pela educação, ou seja, tal ação foi entendida como ferramenta estratégica que possibilitava a inculcação de valores, o incentivo ao patriotismo e o respeito às autoridades. A educação, neste período, foi considerada como a solução para todos os males existentes na sociedade brasileira (SOUZA, 2006; GUIRALDELLI JUNIOR, 2008; PEIXOTO, 1983; NAGLE, 2008).

Por se tratar de aspectos historicamente instituídos e dependentes de subjetividades, isto é, da forma como cada sujeito se apropriou dessas determinações, nem sempre a utilidade ou os efeitos promissores da educação foram destituídos de desconfiança, uma vez que as mudanças culturais não acontecem rapidamente e não podem ser simplesmente varridas como se fosse algo descartado. A aceitação ou não da obrigatoriedade do ensino público perpassa pelas marcas deixadas na história, onde frequentar alguma instituição de ensino não fazia parte do cotidiano de uma grande parcela da população. Desse modo, os valores, as tradições e os posicionamentos são historicamente adquiridos, assim como são culturalmente transformados. Sendo assim, Faria Filho (2007, p. 201), ao refletir sobre o dia a dia escolar argumenta como

[...] as culturas escolares não são passíveis de reforma, de mudanças e intervenções bruscas, justamente porque precisam ser construídas nas experiências e nas práticas escolares. Por isso mesmo, pensar a cultura escolar é pensar também as formas como os sujeitos escolares se apropriaram das tradições, das culturas em que estavam imersos nos diversos momentos da história no processo de escolarização (FARIA FILHO, 2007, p. 201).

Neste caso, o sucesso desse modelo dependia de um processo gradual de mudança do antigo formato educativo às novas propostas de organização do ensino público primário.

Os Grupos Escolares foram modelos de escolas graduadas, implantadas no Brasil a partir da Proclamação da República. Sua primeira finalidade era contribuir para a consolidação dos ideais de ordem e progresso, utilizando a educação para isso (SOUZA; FARIA FILHO, 2006). Esses grupos, do ponto de vista teórico, representavam a inovação em educação, símbolo de modernidade no ensino, “[...] em sintonia com expectativa em relação ao desenvolvimento social e econômico” (SOUZA, 2009. p. 30). Essas características foram rapidamente disseminadas e aceitas, não da mesma forma, nem com a mesma intensidade, principalmente por se afastarem do antigo modelo de escola isolada, típica dos períodos pretéritos, as quais se caracterizaram pela falta de professores habilitados; ausência de prédios próprios (construídos especialmente para realização das aulas); falta de materiais didáticos e de currículo estruturado para cada turma; além da ausência da graduação sistemática de ensino (VIDAL, 2006).

Por outro lado, tais inovações, ao se concretizarem, assumiram aspectos específicos em cada Estado, com características que dependiam das condições econômicas, socioculturais e de pretensões políticas do período estudado. Inicialmente, de acordo com Souza (2009) e Souza e Faria Filho (2006), São Paulo, Minas Gerais e o Pará se consagraram como Estados que conseguiram implantar escolas conforme os moldes dos Grupos Escolares, tendo em vista que os dois primeiros representavam o eixo econômico e político do Brasil (política do café com leite – Primeira República) e o último influenciado pela economia da borracha.

A Reforma da Instrução Pública realizada em São Paulo por Caetano de Campos em 1890, serviu como referência para que outros Estados modificassem ou também criassem regulamentos para a reestruturação da Instrução Pública Primária. Sua ênfase recaía na possibilidade de agrupar, em um mesmo espaço físico, várias escolas isoladas, fato que facilitava a fiscalização e avaliação do ensino, além de estruturá-lo gradualmente em séries e a elaboração racional do currículo de acordo com o pretendido neste período. Estas escolas, denominadas de Grupos Escolares, segundo Souza e Faria Filho (2006), fortaleceram as bases do regime republicano e, por isso, foram rapidamente disseminadas para outros Estados: na

última década do XIX foram criados grupos escolares em São Paulo, Pará e Rio de Janeiro. Posteriormente, foram implantados mais oito grupos, obedecendo à seguinte distribuição: Paraná e Maranhão (1903); Minas Gerais (1906); Bahia, Rio Grande do Norte e Espírito Santo (1908); e Mato Grosso (1910) (VIDAL, 2006).

No caso do Maranhão, embora os discursos republicanos exaltassem a eficiência dessas escolas, estas não apresentaram as mesmas vantagens dos Grupos Escolares implantados em São Paulo, Pará e Minas Gerais, devido, essencialmente, à fragilidade econômica e política vivenciada pelo Maranhão durante o período de sua criação. A realidade foi herdada de períodos pretéritos, onde mesmo sendo reconhecido como a quarta maior economia do País, em princípios do século XIX (fruto da produção agrário-exportadora da Província), os investimentos efetuados pelos governantes não foram suficientes para proporcionar melhorias na educação. O fato levou as escolas públicas de nível primário, no final do período oitocentista, a passarem por inúmeras dificuldades, como: instalações sujas e insalubres, que ofereciam risco à saúde física e mental dos alunos. Estes aspectos demonstravam a situação negativa da educação no Estado e que precisava ser transformada, motivação que proporcionou que no Maranhão também fossem implantados modelos de escolas consideradas modernas, ou seja, os Grupos Escolares.

Os estudos historiográficos sobre os Grupos Escolares têm se concentrado na Região Sul/Sudeste, a exemplo do que diz Souza (2006; 2008) e Faria Filho (2007; 2008). Na Região Nordeste, tais discussões centram-se, sobretudo, nos estudos de Pádua (2008), Pinheiro (2008) e Azevedo (2009). Sobre os Grupos Escolares no Maranhão, destaca-se o estudo de Motta (2006), e sobre a Instrução Pública, os trabalhos de Saldanha (2009), Castro (2007, 2009), Andrade (1999) e Leitão (2008), que contribuem para a compreensão da história da educação nesse Estado. Entretanto, ainda nos ressentimos de pesquisas que cooperem para o avanço das produções sobre essa temática em especial - os Grupos Escolares - e diminuam as lacunas, objetivo que esta dissertação busca minimizar.

Neste trabalho entendemos a Institucionalização dos Grupos Escolares no Maranhão a partir dos dispositivos que estabeleceram a sua implantação, organização e regulamentação, tais como a Lei nº. 323 de 1903 que trata de sua criação na Capital; o decreto nº. 36 de 1904 que autorizou a conversão das Escolas Estaduais em Grupos Escolares; o Regimento Interno de 1904, responsável por sua normatização; Lei nº. 363 de 31 de março de 1905, responsável pela criação dessas escolas no interior do Estado; Lei nº. 598, 1 maio 1911 e Lei nº. 618, 14 abril 1912 que se refere à extinção dos Grupos escolares; Lei nº. 804 de 1918

e Decreto, nº. 182 de 1919 que autorizou a reorganização do Ensino Público do Estado, criando 9 Grupos Escolares em São Luís e 1 Grupo no Interior do Estado.

A partir da análise desses dispositivos legais, podemos inferir que a criação dos Grupos Escolares no Maranhão pode ser dividida em duas fases: a primeira que ocorreu em 1903, quando foram criados 2 escolas na Capital e 3 no Interior, e que se estendeu até 1912, com a extinção dessas Instituições, por não conseguirem atenderem todas as recomendações que caracterizavam os Grupos Escolares como escola moderna. A segunda fase inicia-se em 1919, quando foram criados 9 Grupos na Capital e 1 no Interior, quando da avaliação negativa pelos governantes e educadores da Instrução Primária. Os Grupos da segunda fase se estenderam até 1970, época em que foram transformados em Unidades Escolares. Portanto esta dissertação centra-se na primeira fase e abrange de maneira lacunar a segunda, priorizando a criação dessas Escolas.

Acreditamos, assim, que os estudos dessa modalidade de ensino são imprescindíveis para a compreensão da história do ensino público no Brasil; para o entendimento do modelo de educação moderna⁸, implantado no Maranhão durante o Período Republicano; para detectar quais são as características específicas dessas “Escolas de Verdade⁹”; e para identificar as singularidades inerentes a um determinado contexto educativo, bem como compreender as permanências e mudanças relacionadas a esta cultura. De certa forma, é importante considerar os aspectos que caracterizam determinada escola como Grupo Escolar, e “interrogar sobre o processo de democratização da instrução pública acerca das [...] instituições de novas ideias e práticas pedagógicas e a imperturbável reprodução de procedimentos de ensino ao longo do tempo, o embate entre velho e novo, tradicional e o moderno em educação” (SOUZA, 2008, p. 56).

1.2 Objetivo do trabalho e Questões norteadoras

Diante da relevância dessa temática, e sustentando nossa investigação numa perspectiva historiográfica, centramos nosso estudo na análise dos Grupos Escolares, tendo

⁸Compreende-se por educação moderna o ensino caracterizado como laico e que se baseia na utilização do método intuitivo ou lições de coisas, abolindo com o método memorístico.

⁹As escolas de verdade, no Brasil, foram representadas pelos Grupos escolares. Instituição moderna, caracterizada pela sua estruturação arquitetônica e curricular. A partir da criação desses colégios foi preciso construir edifícios destinados ao ensino, com salas de aulas e espaços propícios para a realização das atividades pedagógicas, nessa perspectiva, quando se falava em grupos escolares, já se imaginava o local que esta ocupava, a representação dos prédios determinou uma nova forma de se pensar e conceituar uma escola. Esses Grupos, então, deveriam apresentar prédios próprios, mobiliário especializado, como as carteiras, mesas, quadros, mapas dentre outros recursos, professores habilitados e material didático (VIDAL, 2006).

como objetivo principal compreender o processo de institucionalização no período de 1903 a 1920. Para tanto, norteamos esta pesquisa a partir dos seguintes questionamentos: em que medida os dispositivos legais elaborados pelos governantes maranhenses contribuíram para a implantação dos Grupos Escolares em nosso Estado? Até que ponto os investimentos de ordem econômicos e políticos influenciaram a estruturação dessas escolas? E de que forma as normas estabelecidas no Regimento internos dos Grupos escolares modificaram o cotidiano desses grupos?

Essas são questões que precisam ser norteadas por um rigor científico capaz de destacar os aspectos inerentes e específicos dessas agrupações no Estado, tendo como eixo diretivo a história das instituições, suas representatividades e sua operacionalização para desmistificar um processo contínuo de cruzamentos entre falas e escritas, os reais sentidos do objeto em construção e seus múltiplos significados (CHARTIER, 2003).

Baseando-nos nos estudos historiográficos e apropriando-nos de instrumentos que nos permitam compreender como se efetivou o processo de criação dessas escolas, pretendemos - por meio de uma prática histórica que, segundo De Certeau (2003), depende dos instrumentos que se utilizam da sua operacionalização e do formato e intencionalidade da sua escrita - reconstruir o processo de Institucionalização dos Grupos Escolares maranhenses. Nesse processo, tentamos perceber, a partir do confronto entre a análise da documentação legal (leis, decretos e regimentos) e Relatórios dos Inspectores da Instrução Pública e Diretoria dos Grupos Escolares, cartas dos professores, plantas arquitetônicas, fotografias, recortes de jornais, mapas de frequência e avaliação de alunos, a forma como se deu esse processo.

Para tanto, foi necessário compreender as características peculiares desse investimento político, que teve como principal fim a garantia das condições fundamentais para a construção ou transformação da sociedade maranhense em um Estado moderno, civilizado e desenvolvido tendo como eixo de apoio, a educação. Igualmente, é importante o entendimento do passado que se enuncia nos discursos impostos a grupos majoritários e economicamente desfavorecidos, onde as relações de poder se entrelaçam e se diluem por ideologias estruturantes. Tal desmistificação ajuda a entender a verossimilhança em detrimento da verdade absoluta, defendida num historicismo forçado e da inteligibilidade, em contraposição a ideias pré-determinadas (PESAVENTO, 2007). Isto é, tenta-se, por meio dos instrumentos teóricos e práticos no campo da história e, especificamente, da história da educação, desvelar as verdades não ditas, as vozes apagadas e as realidades destoantes no anonimato do discurso histórico, do qual talvez só o tempo e a pesquisa sejam capazes de esclarecer e de entoar (CHARTIER, 2003).

Desse modo, é justificável ter como primeiro passo da pesquisa a compreensão dos condicionantes historicamente construídos, os quais determinaram a criação desses grupos. Por se entender que é necessário ter uma melhor apreensão de como se deu o processo de implantação e remodelação do sistema de ensino em uma determinada localidade, apropriamo-nos de um recorte ou contexto histórico para analisar o quadro geral da instrução pública brasileira no período oitocentista. Como foco, temos a implantação de novas formas e modalidades de ensino ao longo do século XIX.

Em uma segunda etapa, passamos para a compreensão do processo de institucionalização dos Grupos Escolares, a partir do entendimento do seu significado; e das suas representações, bem como, da análise dos discursos apresentados nas fontes citadas. Com estas informações, verificamos como e quais aspectos culturais¹⁰ modificaram o cotidiano educacional dessas escolas, isto é, como as práticas e experiências se traduziram em crenças, princípios, valores e ideais disseminados no espaço escolar.

Num terceiro momento, buscamos compreender esses aspectos na sua totalidade, a partir da análise da longa duração¹¹, uma vez que a cultura se relaciona aos valores, tradições, crenças e costumes enraizados na sociedade, o que dificilmente são percebidos em um curto espaço de tempo (NUNES, 2003), pois neles existe um enredo de sentidos e de significabilidades. Entretanto, na visão de Forquim (1993), a cultura da escola e a cultura escolar são duas categorias de análises que, ao mesmo tempo em que possuem pontos semelhantes, se confrontam quando aplicadas numa perspectiva historiográfica. Ao estabelecer um distanciamento do outro e das aparentes evidências, induz-se a uma vigilância epistemológica que, na visão bacharelina, auxilia o pesquisador a não esbarrar nos apriorismos ou reducionismos. É esse o grande desafio: reconstruir a história, tecer as pistas ou indícios deixados pelo discurso oficial e encontrar as suas contradições. Nesta perspectiva, o olhar do pesquisador deve estar apurado para que o mesmo não se arrisque a cair na primeira impressão (BACHELARD, 1996).

¹⁰ Busca-se perceber como as práticas e experiências se traduzem em crenças, princípios, valores e ideais.

¹¹ A *longa duração* é uma categoria intrínseca à primeira geração da Escola dos Annales, que objetiva a abordagem da história numa perspectiva histórico-cultural, buscando perceber as alterações das formas de pensar e agir do homem ao longo do tempo. Teve como seu precursor Le Febvre (1932). Significantes e significados só poderiam ser entendidos se estivessem atrelados ao contexto histórico em que o fato se registrou, isto é, os acontecimentos não poderiam ser descritos em sua totalidade, não existindo verdade absoluta e construindo uma versão sobre o passado somente a partir da análise das representações (PESAVENTO, 2007).

1.3 Metodologia

Os estudos científicos, segundo Gamboa (1995), se caracterizam pela utilização racional de todos os elementos constitutivos da pesquisa. A ênfase nos pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos são aspectos que tem permitido ao pesquisador utilizar os métodos, técnicas e instrumentos como fatores de qualidade, diferenciando-se de outras investigações puramente mecânicas ou, como diz Santos (1995), pautadas em modismos teórico-metodológico.

Corroborando com essa ideia, Gamboa (1995) explica que no trabalho científico o pesquisador deve evitar a pobreza teórica e a inconsistência metodológica, isto é, deve ter a clareza de que nem tudo aquilo que deseja investigar é epistemológico e metodologicamente viável. Assim, é preciso ter noção das relações em que as formas e sentidos se entrelaçam e se explicam (SANTOS, 1995), com prévia atenção e sutileza. Para isso, recorre-se à vigilância epistemológica defendida por Bachelard (1996), que começa desde a escolha e delimitação do tema, especificando os métodos, técnicas e quais os instrumentos devem ser utilizados para esclarecer as questões da pesquisa. Dessa forma, para compreender a história dos Grupos Escolares no Maranhão, acreditamos que neste primeiro momento foi necessário investigar o processo de institucionalização que se deu na primeira fase, isto é, entre 1903 a 1912, quando foram criados cinco Grupos Escolares no Estado; em seguida, focar no ano de 1919, que marcou um momento de avaliação negativa da educação não só na capital, mas também no interior. Nessa época, o governador resolveu implantar nove Grupos em São Luís e, em 1920, um em Caxias.

A partir da análise minuciosa das fontes pesquisadas, buscamos identificar os aspectos semelhantes ou antagônicos ritualizados nessas escolas e compreender as práticas culturalmente construídas nesses grupos, como o cotidiano escolar, as regras e as normas, que, mesmo legalmente instituídas, foram apropriadas de diferentes formas pelos alunos, professores, diretores e outros sujeitos diretamente ligados aos processos de ensino e disciplinamento.

As investigações centradas nesse estudo nos possibilitaram dar voz aos sujeitos silenciados pelos órgãos oficiais que exaltam, quase sempre, as ações planejadas oficialmente e deixam de lado as práticas cotidianamente construídas nessas escolas e que se transformam, com o tempo, em representações culturalmente e/ou coletivamente alicerçadas em normas, tradições, discursos, ritos e valores. Pautamo-nos, assim, na observação de fontes e na

utilização de instrumentos condicionados a novos posicionamentos, que produzam um olhar sobre a história da educação, como um objeto de investigação a ser revisitado e renovado.

Por meio do resgate histórico, baseado nas fontes documentais formais e oficiais, e do questionamento constante sobre as mesmas, podemos compreender a história das Instituições Públicas Escolares ao considerar as experiências históricas e culturais na sua singularidade, assim como a apropriação de modelos estrangeiros no seio de uma estrutura cultural diversificada e híbrida. No caso dos Grupos Escolares maranhenses, é interessante sinalizar que apesar dessa criação está baseada no modelo paulista, eles não apresentaram uniformidade na sua concretude, isto é, os métodos de ensino, os suportes educativos, as normas para acesso e permanência nessa escola estiveram imbuídos de valores e tradições típicas do que já era comum no Maranhão. As práticas educativas culturais, sejam elas educativas ou disciplinares, incorporaram ações próprias.

Neste estudo procuramos colocar em suspenso o que o discurso oficial defendia e disseminava como sendo verídico sobre a institucionalização dos Grupos Escolares maranhenses, tentando perceber, por meio do contraste com outras fontes (Relatórios e ofícios de Professores, Diretores e Inspetores de ensino), até que ponto podemos considerar que essas instituições significaram modelos de escola racional e moderna, já que em vários documentos analisados encontramos indícios com inúmeras críticas sobre a eficiência das mesmas.

Assim, faz-se indispensável destacar as obviedades que sustentam os arquétipos sobre o que significou os Grupos Escolares maranhenses, e, a partir desses indícios, refazer, recontar e reinventar as verdades disseminadas pelas instituições hegemônicas; verdades que, muitas vezes, produzem representações distorcidas do acontecimento em si e tentam esconder os reais fatos de uma dada realidade. Esta tem sido a principal dificuldade que os historiadores enfrentam ao desenvolver suas pesquisas. Tal impossibilidade na evidência dos fatos tem contribuído para a reprodução de “histórias verídicas”, ainda que estas sejam reinterpretadas e ressignificadas. É por isso que Velázquez Castellanos (2010, p. 54) aconselha que, para o entendimento das tramas históricas, fatos e acontecimentos de um passado que adquirem novos sentidos no presente, deve-se fazer:

[...] uma leitura de um hoje ausente, mediatizada pelo mental coletivo, expresso a partir de um passado morto e de uma prática viva, se sustenta na articulação com o lugar, condição para que uma coisa possa ser dita sem ser legendária ou edificante, possa ser analisada, sem ser a-tópica ou sem pertença.

A apropriação dos sentidos e as interpretações do cotidiano dos Grupos Escolares pressupõem uma variabilidade de formas de ler e de interpretar: “[...] distintos escritos, numa

sociedade modernizante em que ler e escrever se metamorfoseiam em símbolos de saber e poder” (VELÁZQUEZ CASTELLANOS, 2010, p. 55). A postura do investigador, neste sentido, deve ser de vigilância permanente, para que não seja induzido a acreditar no escrito como se este tivesse sentido em si mesmo, isto é, não se pode tratar o documento como se fosse um monumento, uma verdade incontestável. Se nos desviássemos das orientações de Bachelard (2006) sobre a falta de crença diante das primeiras impressões, acreditaríamos previamente que a criação dos Grupos Escolares no Maranhão ocorreu de forma efetiva, tendo em vista, a análise dos dispositivos legais que asseguram a sua criação, estruturação e regulamentação. É necessário, então, romper com as supostas imposições do texto escrito. No nosso caso, procuramos observar que lugar os autores e atores ocuparam ao relatar fatos referentes aos Grupos Escolares: a voz do Estado, do Diretor dos Grupos, de professores, da imprensa local.

A investigação a partir da história da educação - campo que se consagra como área a ser revisitada por apresentar, em sua existência, aspectos dinâmicos e polifacéticos - se refere a contextos específicos que, ao serem estudados em uma perspectiva histórica, podem ser compreendidos por meio de inúmeras interpretações e por quem organiza os sentidos e elege os instrumentos necessários para realizar determinadas pesquisas. De certa forma, o que se desejou foi manter uma aproximação com uma ação pretérita, que teve som e voz, embora suas representações possam ser destoantes ou apresentem significados diversos. Como podemos notar, os mesmos discursos em prol de melhorias educacionais, propagados pelos políticos nas primeiras décadas da República, foram concretizados de forma singular em cada localidade; alguns Estados investiram de forma mais efetiva na estruturação dos Grupos Escolares, porém outros, como no caso do Maranhão, não dispuseram de grandes recursos para conseguir a mesma empreitada.

A partir dessa abordagem, os historiadores da educação brasileira tem chamado a atenção para os processos constituintes da forma escolar de educação, implementados ao longo do século XIX. Estes estudos tem se desviado das explicações generalizantes sobre os supostos insucessos da educação brasileira no seu processo histórico, pois enfocam a heterogeneidade das formas de educação e de apropriação dos modelos educacionais. Eles enfatizam, também, a pluralidade das possibilidades históricas e usos diversos que os agentes fazem das instituições educativas, escolares e não-escolares, remodelam e reconstróem os espaços, os saberes e os tempos sociais.

De Certeau (2003, p. 32) esclarece que:

Através das relações entre fatos ou da elevação de alguns deles ao valor de sintomas para uma época inteira ou da lição (moral ou política) que organiza o discurso inteiro, existe em cada história um processo de significação que visa preencher o sentido da história.

Neste sentido, a pesquisa historiográfica da contemporaneidade tem fornecido subsídios para que possamos construir outras percepções sobre a diversidade de formas de educação e os múltiplos processos de socialização de indivíduos e grupos sociais ao longo do tempo. Conforme afirma Saviani (2006), foi preciso romper com os conceitos, até então hegemônicos, porque priorizavam a colonização, a Igreja e o Estado como agências centrais, quase exclusivas nos processos educativos. Tal concepção dedicou pouca atenção às outras formas de escolarização, como as oficinas de artistas e artesãos, os sistemas de aprendizagem agrícola e rural, os professores domésticos ou preceptores, entre outros (GONDRA, 2008).

Diante dessa reflexão, inferimos que, para um melhor entendimento do processo de *Institucionalização dos Grupos Escolares Maranhenses*, foi preciso definir os passos dados para elucidar tal pesquisa e responder aos questionamentos levantados por meio de uma explicação plausível em relação às etapas que foram realizadas. Portanto, foi preciso utilizar procedimentos que nos possibilitassem perceber as contradições contidas na documentação produzida pelas instituições escolares, como, por exemplo, os ofícios do Diretor da Escola Normal, responsável direto pelos Grupos; ofícios de professores; relatórios de frequência e notas de alunos, documentações importantes para a detecção de incoerências entre os discursos oficiais e não oficiais. Vale mencionar que a ausência de uma análise minuciosa dos registros escolares (pareceres de professores, livro de visita, diários de classe, etc.) incorre no risco de reproduzir apenas o conhecimento duto, criticado por Bachelard (1996), ou seja, reproduzir o que já está dito nos estudos atuais sobre essas escolas, sem condições de refletir sobre (tentaremos fugir desta tendência). No caso dos Relatórios de frequências, consideramos umas das fontes mais importantes para detectar contradições em relação ao sucesso ou fracasso dessas escolas; por meio deles foi possível identificar a discrepância entre o número de alunos matriculados nos primeiros anos de sua criação e a frequência média ao longo dos anos; as críticas em relação à falta de estruturação dessas escolas, no que se refere ao método de ensino, ao quadro de professores, aos materiais didáticos entre outros.

No caso da pesquisa histórica, tanto Santos (2005) como Castro (2007) estão afinados em suas conceituações. Se para o primeiro a pesquisa histórica “[...] envolve quatro aspectos, como investigação, registro, análise e interpretação de fatos ocorridos no passado, por meio de generalizações que auxiliam na compreensão do presente e na predição do futuro” (SANTOS, 2005, p. 28), o segundo, nessa mesma perspectiva, ressalta que “[...] toda

operação histórica é sempre condicionada pelas narrativas construídas, a partir das subjetividades dos sujeitos determinados pelo lugar de onde falam e pelas condições de produção que demarcam a objetivação das fontes em questão” (CASTRO, 2007, p. 32).

Em relação à tipologia da pesquisa, utilizamos o estudo bibliográfico e documental. O primeiro foi empregado não como uma mera repetição do que já foi dito e escrito sobre os Grupos Escolares, mas, conforme menciona Marconi (2007), como um exame de um tema sobre novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. Priorizamos, neste sentido, três eixos de análise:

1. Estudo do processo de institucionalização do Ensino Público brasileiro, os métodos, modelos de escolas, principais atos normativos referentes à organização do ensino público brasileiro. Para tanto, tomamos como referência principalmente os estudos de Saviani (2006, 2008), Alves (1942), Gondra (2008) e Guiraldelli Junior (2008).
2. Análise dos estudos de autores maranhenses que contribuíram para o registro da história desse estado, buscando entender, com mais ênfase, os aspectos políticos, econômicos e socioculturais que condicionaram a criação desses grupos;
3. Estudos dos autores da área da educação que abordam assuntos relacionados à história dos Grupos Escolares. Utilizamos os trabalhos de Souza (2006, 2008), Lopes (2006), Faria Filho (2000, 2007), Motta (2006), Vidal (2006), Azevedo (2009), Pinheiro (2006), dentre outros.

Em segundo lugar, recorreremos à pesquisa documental, compreendendo-a como um recurso indispensável para a interpretação de contextos, majoritariamente conhecidos apenas por meio do discurso oficial. Por isso, nos detemos na análise e escolha das fontes que constituem uma das etapas da investigação, simultaneamente complicada e indispensável, pois obedece aos critérios de cientificidade que permitem recuperar fatos aparentemente sem importância. Para esta escolha, é importante lembrar que nem todo registro histórico se configura como uma fonte histórica: a fonte não possui sentido em si mesmo, o que a caracteriza é o processo de pesquisa refletido na intencionalidade do pesquisador (VELÁZQUEZ CASTELLANOS, 2010).

Essa perspectiva nos impõe a utilização da pesquisa documental, visto que ela busca levantar os documentos primários que, muitas vezes, escondem informações inéditas, ajuda-nos a desvelar uma dada realidade, e contribuem para a compreensão das

representações, das deixas simbólicas sobre a escola e dos múltiplos significados que as práticas apresentam para os sujeitos envolvidos nesse processo.

Neste trabalho, na escolha das fontes priorizamos, em princípio, não descartar nenhuma documentação que fizesse referência à instrução pública primária do período em foco, pois, de acordo com Sâmara e Tupy (2007, p. 67), “[...] os dispositivos históricos que fundamentam os estudos [historiográficos] assumem hoje as formas mais diversas, abordam diferentes conteúdos e podem ser encontrados em lugares dos mais variados”. Essa iniciativa se justifica ainda pela falta de arquivos próprios dos Grupos Escolares, por serem dados manuscritos apresentam um alto grau de deterioração.

Para encontrar os documentos que nos proporcionassem a recuperação dessa história, tivemos que pesquisar todos os indícios possíveis de serem analisados. Em seguida, iniciamos com a identificação, seleção, análise e descrição dos documentos da Escola Normal (1903-1914), da Secretaria Geral da Instrução Pública Maranhense (1906-1910); relatórios dos Inspectores e Delegados da Educação (1903-1911), ofícios, notas fiscais de compra de materiais, fotografias, relatórios de Governadores do Estado (1903-1922), lista de frequência e de notas de alunos. Vestígios que exprimem o cotidiano escolar e as reclamações de professores, onde, a partir de uma análise minuciosa das entrelinhas, foi possível extrair aquilo que não é dito: as insatisfações das famílias (ao retirar seus filhos dos Grupos Escolares após o início do ano letivo); dos professores, dos alunos e diretores; a reclamação a respeito da falta de estrutura dos Grupos Escolares; a falta de pagamento e de material didático.

Foi possível ainda, detectar como o cotidiano escolar foi sendo constituído e identificar quais aspectos foram privilegiados na documentação e as suas formas de organização. Em suma, observou-se aquilo que, por certas razões, não podia ser expresso pelas fontes oficiais. Posteriormente, nos fixamos na análise dos documentos referentes à Instrução Pública e à Escola Modelo no período de estudo. O objetivo foi encontrar dados que nos auxiliassem na construção e no desvelamento do objeto da pesquisa, já que os Grupos Escolares seguiram o programa de ensino da Escola Modelo e também estavam sob a supervisão direta da Escola Normal.

Após esta etapa, recorreremos à análise das Mensagens e Falas de Governadores maranhenses; dispositivos estes que tinham a função de fazer uma descrição das atividades da administração pública (FARIA FILHO, 2000). Tal documentação tem se constituído como uma fonte fértil para os estudos da história da educação. Para isso, os assuntos eram divididos por área de interesse, como saúde, educação, transporte, urbanização, obras públicas, alfândega, além do relato de diversos acontecimentos em torno da Instrução Pública Estadual,

dificuldades de concretização da legislação e as possíveis soluções apontadas pelos governantes. Essas informações possibilitam, portanto, a visualização do debate educacional que a legislação trazia no seu conjunto de reformas.

Em relação a isso, é importante chamar a atenção para o fato de que esses documentos além de nos permitirem perceber a fala oficial autorizada, permitem-nos comparar e relacionar, no corpo mesmo do relatório, a instrução pública com as outras preocupações do governo provincial. É significativo, aqui, o fato de a instrução ocupar muito menos espaço do que, por exemplo, a questão das estradas, das fontes e da segurança, elementos diretamente relacionados à liberdade e ao controle da circulação (FARIA FILHO, 2000, p. 146).

Num outro momento, centramo-nos na análise da documentação gerada pela Secretaria Geral de Instrução Pública, órgão responsável pela fiscalização desses grupos; e na análise e interpretação do Regimento Interno dos Grupos Escolares. Ao utilizar o Regimento Interno, pretendeu-se compreender como foi instituída a organização do trabalho pedagógico, o currículo, o estabelecimento de horário de aula, os métodos de ensino, as regras, as penalidades e práticas de ensino, o processo avaliativo, os conteúdos a serem ensinados, as questões disciplinares, dentre outros fatores legalmente estabelecidos. Além disso, acreditamos que seja relevante analisar as leis, decretos e regulamentos, criados antes e durante a Primeira República, a fim de identificar até que ponto as determinações instituídas em leis influenciaram na criação dos Grupos. Essa identificação se deu quando compararmos a documentação oficial com os manuscritos produzidos pelos professores e diretores, ao fazerem solicitações ao governador do Estado sobre as dificuldades encontradas na ministração das aulas, nas instalações prediais, na falta de pagamentos, na solicitação de materiais didáticos, e em outros aspectos. Tais práticas nos proporcionou o entendimento do cotidiano dessas escolas.

Na última etapa, utilizamos os jornais e revistas que abordam a temática pesquisada, com a tentativa de apreender como as práticas culturais foram construídas em meio às mudanças realizadas no processo de institucionalização de modelos educacionais, considerados modernos, racionais e eficientes. Para tanto, foi necessário se debruçar sobre essas fontes, não como verdades definidas, mas como possibilidades de reconstrução de uma dada realidade.

1.4 Estruturação do trabalho

No primeiro capítulo abordamos, de forma cautelosa (dado à complexidade do assunto), o processo de institucionalização do ensino público primário brasileiro, com o

intuito de observar as variações de escolas, métodos e modalidades de ensino implantados a partir da vinda da família real para o País. Explicamos como o Estado começou a organizar legalmente a educação pública no Brasil recém independente, sintetizando a questão da centralidade, obrigatoriedade e descentralização da Instrução pública a partir das Reformas educacionais gestadas e instituídas ao longo do período Imperial. Abordamos ainda o panorama da educação pública maranhense no período oitocentista com vistas a entender quais estratégias locais relacionadas à educação contribuíram para a remodelagem do espaço educativo e que contribuíram para que o governador do Estado autorizasse a conversão das escolas estaduais em modelo de escola considerada moderna e eficiente para escolarização da população no início do novecentos.

No segundo capítulo apresentamos os novos ideais de escolarização do final do século XIX, expondo as principais mudanças ocorridas no âmbito educacional com a proximidade da Proclamação da República brasileira. Enfoca a educação como elemento de civilização e mecanismo indispensável para o progresso econômico e social do Brasil. Neste contexto, a escola transforma-se em uma instituição laica, obrigatória e gratuita, tornando-se símbolo da modernidade no ensino. Descreve quais os principais determinantes que levaram políticos e intelectuais da época a quererem investir na criação de instituições públicas primárias que fossem capazes de romper com a imagem negativa das escolas isoladas típicas do período imperial. Apresentamos os discursos políticos em prol da implantação dos Grupos Escolares, assim como as várias concepções dessas escolas em diferentes lugares do país. Por meio de análises dos referenciais teóricos sobre a temática, buscamos compreender os diversos aspectos que caracterizavam determinada escola como Grupo Escolar. Descrevemos, ainda, por meio de interpretações das fontes pesquisadas, o porquê essas escolas passaram a constituir, no país, um modelo de escola moderna e sinônimo de eficiência em educação, tomando como base para análise os teóricos Farias Filho (2006, 2008), Souza (2006, 2008), Vidal (2006), Motta (2006), Lopes (2006) e outros.

No terceiro capítulo, centramos nossas análises no processo de Institucionalização dos Grupos Escolares no Maranhão a partir de 1903. Visamos reconstruir, de acordo com a interpretação das fontes pesquisadas, quais os principais fatores que condicionaram a criação e estruturação dos Grupos Escolares maranhenses; quais as principais modificações ocorridas no cotidiano escolar. Nesta etapa serão expostas as formas de imposição e as estratégias de apropriação inerentes aos processos de ensino-aprendizagem, instituídos nos programas de ensino, nas regras, normas, deveres e penalidades, entendidas como práticas necessárias ao processo de socialização dos alunos, em virtude dos novos ideais de educação.

Acreditamos, dessa forma, que esta pesquisa se define como uma possibilidade de descobrir novas informações sobre este modelo de escola implantada no final do século XIX no Brasil que serviu base para a consolidação de ideais nascidas numa sociedade que pretendia caminhar para o progresso e para a civilidade.

CAPÍTULO 2

AÇÕES EM PROL DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NO OITOCENTOS



2 AÇÕES EM PROL DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NO OITOCENTOS

Os discursos em torno da criação dos Grupos Escolares em terras brasileiras remontam a um contexto educacional em descrédito, fruto de várias ações políticas desvinculadas de sua realidade e que, na sua concretude, não puderam ou não tiveram condições de realizar a maioria das determinações preconizadas nas leis e regulamentos. Em vários Estados a implantação dessas Escolas se deu num momento de avaliação negativa do ensino, no que se refere aos métodos, à formação docente, ao ambiente escolar e às representações que se tinha das Escolas Primárias gestadas no âmbito público até então. Nesse processo, podem-se perceber mudanças que, aparentemente, pareceram repentinas, mas que, na realidade, foram frutos de causas múltiplas encenadas pelos discursos de uma elite dominante, imbuída do papel de promover um ensino geral, unitário e necessário à consolidação de determinados propósitos.

Se considerarmos que, ao invés de rupturas, o que acontece de fato na evolução histórica, principalmente em se tratando de aspectos culturais, são continuidades de ações, ora desenfreadas, ora planejadas por parte dos agentes oficiais ou não, ao analisarmos a história da educação brasileira percebemos que a maioria das medidas governamentais via na escola um dos recursos indispensáveis para a moldagem dos valores e costumes de um povo. Esse aspecto pode ser melhor entendido quando verificamos a urgência de remodelar o espaço econômico, político e social a partir da vinda da família real para o Brasil (1808). Os investimentos se concentraram na construção do Jardim Botânico, Museu Real, Biblioteca Nacional, Imprensa Régia, dentre outras repartições públicas que amenizassem o estado de atraso vivenciado no período, pelos resquícios do passado colonial (PAIVA, 1987; SAVIANI, 2006).

Neste momento foi aberta uma grande discussão sobre a necessidade de criar Instituições Culturais, entre as quais, escolas, para atender à demanda educativa da recém-chegada elite portuguesa. As iniciativas no campo educacional priorizaram a criação de Estabelecimentos de ensino de nível secundário. Com o objetivo de colocar em prática esse projeto, D. João VI autorizou a construção do Colégio D. Pedro II (1837), no Rio de Janeiro; e dos Liceus nas outras províncias (no caso do Maranhão, foi criado um Liceu em 1838); além da criação de escolas técnicas ou de ensino profissional¹²(com a finalidade de formar mão de obra como os carpinteiros, sapateiros, espingardeiro (CASTRO, 2007)) e outras profissões

¹²A Casa de Educação de Artífice foi criada no Maranhão em 1841, com a Lei n. 105, de 23 de agosto. Era responsável pelo recolhimento de meninos pobres e desvalidos de toda a Província (CASTRO, 2007).

consideradas úteis e capazes de manter as crianças longe dos vícios, dos maus costumes e da vagabundagem. Essas iniciativas partiram dos intelectuais brasileiros, adeptos dos ideais iluministas, conhecidos como filhos das luzes¹³, e tinham como finalidade pensar a instrução no sentido específico de escolarização, como símbolo de controle e, num sentido mais amplo, como formação de sujeitos numa perspectiva de progresso e prosperidade (SAVIANI, 2006).

Conforme mencionado acima, as iniciativas educacionais não priorizaram o ensino público das primeiras letras. Uma das razões que motivou esse “*descuido intencional*”¹⁴ pode estar relacionada ao fato de que os maiores beneficiados seriam aquelas crianças, filhos dos pobres e desvalidos, que, na concepção da sociedade do período, pouco contribuiria para a remodelagem do espaço urbano e para o progresso da província, quanto às famílias ricas geralmente bancavam o ensino de seus filhos contratando professores particulares ou matriculando-os em escolas privadas ou internatos¹⁵. Aliado a isso, somava-se a ausência de professores habilitados pela Escola Normal para assumirem o magistério público, haja vista que na província do Maranhão não havia, sequer, uma escola de formação de professores, as denominadas Escolas Normais. Se a primeira instituição criada com esse objetivo surgiu somente em 1837, em Niterói, no Maranhão houve duas iniciativas de criação: uma pública (1840) e a outra privada (1870), esta última subvencionada pela Sociedade Onze de Agosto, as quais não tiveram o “resultado esperado”, segundo Velázquez Castellanos (2010). Apenas em 1890, 53 anos após a criação da Primeira Escola Normal brasileira, é que se concretizou o ensino normalista no Maranhão, tentativa latente desde a primeira metade do século XIX.

¹³Os filhos das luzes foram os letrados influenciados pelos ideais iluministas.

¹⁴Utilizo a expressão “Descuido intencional” para sinalizar que a criação de escolas primárias não foi alvo das propostas governamentais durante o período imperial, a concepção de escolinha da roça, fundo de quintal não foi vista como um atraso para o Império brasileiro, já que a força produtiva estava amparada na produção agrária extensiva, utilizando-se da mão-de-obra escrava africana, aspectos que condicionaram o Estado por muito tempo a se eximir da obrigação estabelecida na Constituição brasileira de 1824, Art. 179, § XXXII, responsável por determinar a gratuidade do ensino a todos os cidadãos (PAIVA, 1987).

¹⁵Dentre as escolas existentes em São Luís (até o início do século XX), destinadas ao ensino primário, a maioria foram criadas por iniciativas da Igreja ou de intelectuais da época. O Colégio Nossa Senhora dos Remédios foi o primeiro voltado à formação feminina, fundado no Maranhão em 1753. Compreendia os cursos de grego, latim, português, aritmética, álgebra, geometria, geografia, história, francês, inglês, alemão, retórica e filosofia, escrituração mercantil, desenho linear de figura, violão e flauta. Possuía os cursos primário, secundário, de belas artes, ginástica e esgrima; Colégio São Caetano, do Dr. João Batista, oferecia instrução primária e secundária, criado em 1860; Colégio São Paulo, fundado em 1877; Colégio Rayol; Instituto Gomes de Sousa; Colégio do Pires; Colégio Nossa Senhora de Nazaré, fundado em 1864 por Rosa de Parga Nina (Escola voltada para a formação dos filhos da elite, configurava-se num externato e internato. Manteve o curso primário e complementar: português, francês, inglês, desenho, pintura, matemática, história geral, religião, italiano, geografia, cosmografia, música, piano, conto); Instituto Rosa Nina, criado em 1907 pelo Dr. Almir Parga Nina; e o Seminário Nossa Senhora das Mercês, inaugurado em 1863, mantinha os cursos de humanidades, primário e secundário (JORGE, 1950).

Diante desse contexto, como forma de reverter o quadro da educação pública primária, as Províncias vão ampliar o estabelecimento de dispositivos legais (leis, decretos, regulamentos, estatutos, dentre outros) que, na sua totalidade, eram difíceis de serem levados a cabo pelos fatores econômicos, ausência de professores e de materiais escolares, necessários à expansão e melhoria das condições de ensino e de aprendizagem (CASTRO, 2007).

2.1 Primeiras iniciativas para a formalização do ensino público primário no século XIX

Em 1823, no discurso de inauguração da Assembleia Constituinte, “[...] o Imperador do Brasil destacou a necessidade de uma legislação especial sobre instrução pública” (SAVIANI, 2008, p. 119), visando conter o aumento do analfabetismo entre a população pobre, aspecto que remetia ao mesmo cotidiano ou à mesma realidade vivenciada ou que vinha se arrastando desde o Período Colonial. Na tentativa de criar uma representação mais civilizada da sociedade, os responsáveis legais pelo Brasil elaboraram um projeto de educação para as crianças, validado por uma comissão composta por cidadãos que apresentavam considerável prestígio moral perante a sociedade. O debate pela instalação de um projeto de instrução se fazia urgente e prioritário. Num primeiro momento, ele foi pensado em nível geral: tentava-se criar meios de implantação das escolas subsidiadas pelo poder público, de forma igualitária, para todo o Brasil, com um “plano comum” de ensino, proposta essa que não logrou o êxito esperado (PAIVA, 1987).

Com a primeira Constituição Brasileira de 1824, oficializam-se, por meio da criação de leis, decretos e regulamentos, ações no campo educacional com a finalidade de adequar e estruturar o Império brasileiro. É importante salientar que mesmo antes da elaboração da Constituição de 1824 houve uma primeira iniciativa, em 1810, quando D. João VI ordenou ao Ministro Antônio de Araújo que elaborasse um Plano de Instrução para o estabelecimento e organização do ensino público no Brasil (SAVIANI, 2008). O plano foi criado pelo professor de Matemática da Academia Real da Marinha, Francisco Stockler, em 1816, porém não se concretizou na metrópole. Este insucesso se deveu, principalmente, à sua onerosidade, pois o ensino seria organizado da seguinte forma:

- a) a escola de primeiro grau se dividiria em três classes graduadas e a cada ano o conteúdo das matérias seria aprofundado e ampliado;
- b) cada turma contaria com dois professores: um para ensinar as matérias do primeiro e segundo ano, e o outro para o terceiro;

c) o ensino seria gratuito a toda população, porém não seria obrigatório (SAVIANI, 2008).

O programa de ensino preconizado no plano de Stockler assemelha-se à organização do Ensino Público dos Grupos Escolares no Período Republicano no que se refere à graduação do ensino, pois seria dividido em três classes, cada uma funcionando sob a responsabilidade de um professor, como trataremos no capítulo 4 da dissertação.

O Plano Geral da Instrução Pública foi viabilizado com a Constituição do Império de 1824, que determinou a criação de Escolas de Primeiras Letras em todas as localidades mais populosas e instituiu sua gratuidade a todos os cidadãos. A Lei de 1827 é considerada a primeira lei da educação no Brasil. Nela foi instituída a adoção do *ensino mútuo*¹⁶, oficializado no Brasil em 1827. Baseava-se no aproveitamento dos alunos (decuriões) mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas (VEIGA, 2007).

Alguns professores foram enviados à sede do Governo Central (Rio de Janeiro) ou a países da Europa para que aprendessem as novas técnicas de ensino, formação esta financiada pelos próprios professores ou pelos cofres provinciais. Sendo uma realidade amplamente defendida e praticada nas províncias do Brasil, o Maranhão, visando dar condições de realização das propostas de implantação do ensino mútuo, enviou à França Felipe Conduru para aprender o método de Lancaster e, ao retornar ao Maranhão, repassar os conhecimentos adquiridos aos professores locais.

A fragilidade dessa norma consistia na disseminação do ensino público sem o investimento na criação de escolas ou na formação de professores, medidas sempre à frente das reais condições do País recém-emancipado¹⁷ ou centradas em realidades estrangeiras. Nesse último caso, as melhorias no ensino de outros países se deram num processo de aperfeiçoamento, lento e nem sempre planejado, mas fruto de pressões econômicas, políticas, como também sociais e ideológicas. Para Saviani (2008), o risco de abalar os ideais de uma determinada elite trouxe como herança a formulação de discursos, decretos e leis que, em sua maioria, não se efetivaram concretamente e privilegiaram apenas o interesse de uma minoria. Essa prática esteve por muito tempo dependente de favores políticos e aliada a uma vontade econômica que quase sempre deixou (e ainda deixa) o assunto em segundo plano, principalmente quando se refere à instrução pública primária.

¹⁶Sobre o método mútuo, ver Faria Filho, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTA, Marcus Levy. (Org.). *Cultura escolar, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

¹⁷É importante salientar que, mesmo com a Independência do Brasil (1822), o País permaneceu sob forte influência de comerciantes e políticos portugueses e ingleses (FREYRE, 1974).

Para que vigorasse o critério de instalação de cadeira do ensino preliminar, segundo a Lei de 1827 era necessário que a localidade somasse uma população entre 500 a 600 habitantes e um número mínimo de 20 alunos, com frequência regular comprovada pelos mapas controlados pela Inspeção da Instrução Pública¹⁸. Se o número de estudantes regulares diminuísse para menos de 20, a escola poderia ser fechada.

Segundo Veiga (2007, p. 161), “[...] geralmente a legislação estabelecia duas modalidades de ensino primário, definidas de acordo com o índice populacional”. Nas localidades de menor população existia a chamada Escola de Grau Inferior ou Elementar; já nas vilas e cidades, as de Segundo Grau ou Ensino Primário e Médio, também denominado de Superior, com maior número de disciplinas e professores normalistas, os quais recebiam melhores salários (SAVIANI, 2008; SOUZA, 2008).

Apesar da gratuidade da instrução pública, instituída na Constituição de 1824, ela não foi adotada com as mesmas qualidades e eficiências em todas as localidades do País: as condições de pobreza, a falta de materiais didáticos e estruturais e os prédios inadequados eram problemas comuns enfrentados por estas escolas em meados do século XIX, realidade que o projeto republicano pretendia superar com a instalação dos “Grupos Escolares” criados em São Paulo a partir de 1893. Estes fatores contribuíram para que grande parte da população tivesse uma imagem negativa desses ambientes caracterizados pelo aspecto mal cuidado, sujo, sem proveito prático e sem utilidade para o trabalho ou para a vida diária (SOUZA, 2009). Essas impressões construídas e transformadas ao longo do tempo em arquétipos foram se consolidando e se transformando numa representação histórica de que as escolas públicas foram (e em alguns casos continuam sendo) as menos desejadas pela população. A cultura de não frequentar as aulas se tornou uma das preocupações centrais dos governantes, a qual necessitava ser amplamente debatida e sanada urgentemente.

Ao nos referirmos às escolas públicas maranhenses, apenas a Escola Modelo, criada em 1896 para servir como laboratório da Escola Normal, e os Grupos Escolares, institucionalizado a partir de 1903, foram vistos como parâmetros de escolas organizadas, estruturadas e, conseqüentemente, bem vistas pela população. Porém, elas não serviram (pelo menos inicialmente) à população de baixa renda e, sim, às famílias mais conceituadas do Estado (MOTTA, 2006). Os filhos dos trabalhadores, sem opção, se conformavam com as escolinhas de fundo de quintal, isso quando tinham oportunidades de estudar.

¹⁸No Maranhão a Inspeção de Instrução Pública foi criada oficialmente em 1843, mas entrou em exercício bem antes, 1840, tendo como primeiro Inspetor o Professor Sotero dos Reis (JORGE, 1950).

Não podemos descartar a responsabilidade do Estado em relação à situação decadente do ensino brasileiro ao analisar sua trajetória. A falta de recursos suficientes para a construção ou adequação de locais propícios ao aprendizado de um grande número de alunos a baixo custo e a adoção do ensino mútuo sem garantir as bases para sua implementação de forma efetiva foram alguns dos aspectos negativos que dificultaram a implementação de ações para a adequação e desenvolvimento da instrução pública no País. Conforme explicita Lima (1981, p. 54), “[...] o nosso sistema escolar foi sempre uma tentativa de imitação desbotada do sistema escolar europeu”, e, segundo Saviani (2006):

A ineficácia do método lancasteriano [mútuo ou tutorial] atribuída, sobretudo, à falta de instalações físicas adequadas à prática do ensino mútuo; e a ausência de fiscalização por parte das autoridades do ensino, o que tornava frequente nos relatórios a demanda pela implantação de um serviço de inspeção das escolas.

O método de ensino mútuo preconizava o ensino memorístico. As conversas eram um ato de indisciplina duramente repreendido, pois, de acordo com o entendimento de Lancaster, era impossível uma criança falar e aprender ao mesmo tempo (SAVIANI, 2008).

A preocupação com a educação infantil tinha como desafio a promoção da identidade nacional, a qual possibilitava a unidade do País e o ideário comum de patriotismo, já que o movimento da independência ainda precisava ser solidificado. Esse processo visava, principalmente, promover o desenvolvimento econômico, a manutenção da ordem e o cumprimento do dever (VEIGA, 2007).

Diante da impossibilidade de adotar um plano nacional de educação, a Coroa Portuguesa resolveu descentralizar o ensino, criando o Ato Adicional de 1834, que estabelecia como responsabilidade das províncias a Instrução das Primeiras Letras e do Ensino Secundário, deixando o Ensino Superior sob a responsabilidade do Império. Essa ação levou a resultados ainda mais diferenciados, pois a maioria das Províncias, tomando como base outras realidades, simplesmente copiavam projetos sem se dar conta de que, embora estando no mesmo território, os contextos políticos, econômicos e sociais variavam de uma região para outra. Nesse sentido, o “Ato Adicional de 1834, ao descentralizar o ensino, transferindo para os Governos Provinciais a responsabilidade pela educação popular, apenas legalizou a omissão do Poder Central nessa matéria” (SAVIANI, 2006, p. 17). Essa descentralização pretendia facilitar a fiscalização das aulas de primeiras letras, onde várias províncias programaram modelos e modalidades de ensino, cada um de forma autônoma, para assegurar suas determinações com a criação de regras e regulamentos.

Por outro lado, os filhos dos cidadãos de classes abastadas recebiam aulas em suas próprias casas, dadas pelos professores contratados pelos seus responsáveis, ou frequentavam as escolas particulares. Por esse motivo, os colégios públicos primários recebiam, em sua maioria, filhos de famílias pobres (VEIGA, 2007), portadores de hábitos e valores rudes, não afeitos às normas e deveres, e passíveis de serem “civilizados¹⁹”.

Outro fator descrito como entrave para a implantação de um sistema geral de ensino primário no Brasil pode estar associado à sua extensão territorial, com culturas e tradições diversas, e realidades destoantes, o que levou à aceitação (ou não) da possibilidade de frequentar as escolas públicas. Nessa perspectiva, Lima (1981, p. 90) comenta que “[...] nenhuma lei refere-se ao problema do arquipélago cultural num País de oito milhões de quilômetros quadrados. As reformas de ensino [foram] feitas de pranchetas, muito eruditas e pouco realistas, dirigidas a uma parcela pouco representativa da nação”.

Dando prosseguimento às reformas educacionais, foi criada a obrigatoriedade do ensino primário, estabelecida na Reforma²⁰ de Couto Ferraz²¹ (com o decreto n.º. 1331 – A, de 17 de fevereiro de 1854). O regulamento instituído para a reforma do ensino primário do município da Corte determinava multa de 20 a 100 mil reis aos pais ou tutores de crianças com idade acima de sete anos que não frequentassem a escola. Esse Decreto buscava aumentar a assiduidade e a permanência da população nas escolas públicas primárias (SAVIANI, 2008; PAIVA, 1987), privilégio do qual estavam excluídos os escravos e os alunos que não pudessem se vestir decentemente²².

No que se refere à organização do ensino primário, Saviani (2006, 2008) acrescenta que com a reforma de 1854 o ensino ficou dividido em duas classes: a primeira era denominada de Escola das Primeiras Letras (conhecidas também como Escolas Preliminares, Unitárias, Isoladas, Provisórias ou Ambulantes); e a segunda compreendia a Instrução Primária Superior, na qual os alunos eram agrupados em turmas. Uma das maiores inovações dessa Reforma, segundo as determinações do artigo n.º. 46 desta lei, diz respeito à organização dos alunos em turmas, características que se não se assemelhavam ao ensino seriado, pelo

¹⁹Não quero aqui atestar que a população desvalida, sem instrução, seria analfabeta por sua condição, e tida como passiva ou incapaz, embora o Estado a nomeasse assim.

²⁰É importante sinalizar que tanto a Reforma de Couto Ferraz, quanto a de Leôncio de Carvalho referiam-se à corte, outras províncias criaram suas próprias leis da educação, ainda que estivessem baseando-se nestas.

²¹Ministro do Império.

²²A imposição de vestes era uma prática de exclusão comum na sociedade oitocentista. Em pesquisa realizada em 2008 sobre a História da Biblioteca Pública do Maranhão Provincial, pôde-se constatar que um dos critérios para poder frequentar este recinto seria a condição de portar roupas limpas e adequadas. Essa adequação se referia ao terno, gravata, bengala e cartola para os homens; e no caso das mulheres, quando estas pudessem ir a esse espaço que era público, teriam que se apresentar com vestidos rendados, com babados, chapéus e sapatos, condições que apenas uma parcela da população poderia satisfazer (SILVA, 2008).

menos serviram para separar os alunos por idade e nível de adiantamento, aspectos que se diferenciavam do ensino mútuo, onde os alunos eram distribuídos em um salão único para receberem o mesmo ensino, independente do grau de desenvolvimento instrutivo, e aprenderem a ler ou a escrever em períodos diferenciados.

O primeiro nível de ensino oferecia uma educação bem elementar, composta por ensinamentos morais e religiosos, leitura e escrita, e princípios elementares de Português e Matemática. Nas escolas localizadas no interior das províncias, o ensino se resumia ao ato de ler, escrever, contar e crer, constituindo-se num ensino de nível mais básico. As escolas de Segundo Grau, ou conhecidas como Complementares, eram reservadas às capitais e cidades mais prósperas. No Maranhão, este ensino estava restrito a São Luís, Caxias, Rosário, São Bento, Codó, Viana e Itapecuru, onde as disciplinas ganhavam um teor mais rico e abrangente. Destacavam-se, além das disciplinas já citadas, o ensino de Aritmética aplicada à prática, as Ciências Físicas e a História Natural aplicada aos usos da vida, a Geometria Elementar, a Agrimensura, o Desenho Linear, a Música, o Canto, a Ginástica, os Pesos e as Medidas (SAVIANI, 2008).

Em todas essas disciplinas se nota a necessidade de promover as noções de moralidade e higiene, tema que no início do regime republicano configurou-se como uma das principais preocupações no processo de civilização da população. Por exemplo, um dos requisitos indispensáveis para a matrícula de alunos nas Escolas Públicas era a comprovação do estado de boa saúde dos educandos, condição esta, instituída legalmente no final do século XIX para a matrícula nos Grupos Escolares.

A Reforma de Leôncio de Carvalho, de 1879, manteve a obrigatoriedade do ensino público primário para as crianças entre 7 e 14 anos. Esta Reforma trazia como inovação a criação de Jardins de Infância, de Bibliotecas e de Museus Escolares, estrutura característica das escolas ditas modernas neste período. A criação de jardins da infância para crianças entre 3 e 7 anos foi duramente criticada por Abílio Borges, em 1880, para quem a escolarização de crianças nessa faixa etária era “[...] coisa que [repugnava] a natureza e, portanto, absurda, tendo além disto seu lado ridículo” (ALVES, 1942, p. 153). Para Abílio Borges (o Barão de Macaúbas), as famílias eram as únicas responsáveis pelo ensino de seus filhos. Em suas observações sobre como melhorar o ensino primário, ele recomendava a adoção dos métodos novos (aprendidos intuitivamente) da pedagogia moderna, capazes de aguçar a curiosidade e o empenho das crianças, fazendo-as ter prazer em frequentar a escola ao invés de odiá-la (ALVES, 1942).

Esse método se baseava nas lições de coisas²³, fundamentando-se na percepção do aluno, isto é, o ensino partia das demonstrações das partes de um problema sem aparente solução, a partir de uma perspectiva racionalista, na qual o estudante, ao relacionar os aspectos conhecidos, poderia entender a complexidade do todo (ALVES, 1942). Compreender o todo significava romper com a indução que colocava o professor como o senhor da verdade, aquele que repassava os conteúdos aos alunos para que estes os memorizassem sem compreenderem a resolução de suas dúvidas. O modelo intuitivo foi considerado revolucionário, apesar de que, da dificuldade na sua implementação.

Esse novo método pressupunha que os professores buscassem se habilitar em utilizar imagens, símbolos e signos para exemplificar os conteúdos ensinados (SOUZA, 2006). A implantação deste método não pressupunha apenas o esforço dos professores em aprenderem as técnicas de ensino, mas dependia também de altos investimentos para a compra de materiais específicos, como equipamento para montagem de laboratórios de física, química; plantas, cartas e mapas geográficos. De acordo com Saviani (2008), foi a reforma de Leôncio de Carvalho (1879) que sinalizou a adoção do método intuitivo, visando prioritariamente conter o problema do ineficiente método memorístico.

Lentamente a escola foi se tornando um espaço privilegiado para instruir os futuros cidadãos. Com as mudanças ocorridas no final do século XIX, especialmente quanto à implantação da República Brasileira, a Instrução Pública foi assumindo um papel de suma importância no que se refere à padronização de valores, regras e cultura: “[...] incentivada pela revolução científica e tecnológica, a sociedade brasileira vivencia novas formas de sociabilidade, a invenção de novos e revolucionários artefatos mecânicos, científicos, [surgem como mecanismos] capaz[es] de prover o saneamento físico e moral das populações” (VEIGA, 2007, p. 207).

Os novos ideais de educação se vinculavam aos interesses estatais que visavam à consolidação de um Estado democrático e acessível a “todos”. A partir de então, a preocupação com a formação popular toma novos rumos, que, de acordo com a concepção de Paiva (1987, p. 34),

[...] como processo sistemático quando a revolução industrial na Europa passou a exigir o domínio das técnicas da leitura e da escrita por parte de um maior número de pessoas, embora sua difusão se fizesse também com base em motivos religiosos; tornou-se ainda mais importante quando o desenvolvimento do capitalismo permitiu percebê-la como um importante instrumento de ascensão social. Por outro lado, a educação passou a ser vista como um instrumento capaz de facilitar a

²³Sobre o método intuitivo ver: VALDEMARIN, Vera Teresa. *Estudando as lições de coisas*: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. Campinas: Autores Associados, 2004.

conscientização das massas e do poder político, bem como a maximização da produção de bens e serviços que pudessem permitir a elevação do padrão de vida das sociedades.

O debate em torno da implantação da República, no final do século XIX, defendia a remodelagem do Estado e, conseqüentemente, a formação de um cidadão que se adequasse aos ideais políticos defendidos pelos republicanos. Neste sentido, a população menos favorecida teria que compreender seu lugar nesta conjuntura que se tentava firmar, onde estavam bem definidas as posições sociais. Inicia-se, portanto, a propagação de ideais de ensino para a organização e estruturação de um Estado laico e democrático.

2.2 Panorama da educação maranhense no oitocentos

No Maranhão, o panorama da educação popular, antecedente à Proclamação da República brasileira, assim como em algumas localidades do País, passava por inúmeros problemas de ordem estruturais. A autonomia das províncias, preconizadas no Ato Adicional de 1834, cooperou para que as dificuldades se tornassem ainda mais aparentes, transformando a situação de cada região em uma realidade ímpar, especialmente ao se considerar os aspectos econômicos, sociais e políticos locais. Todos esses pontos contribuíam para que a divisão de interesses e práticas administrativas traduzisse, ao mesmo tempo, “[...] num oportuno pretexto para a discriminação social; [e em um] disfarce do governo, ao eximir-se, na realidade, das responsabilidades com a educação popular, para dar sustento ao ensino das elites” (VELÁZQUEZ CASTELLANOS, 2010, p. 126).

No que tange ao ensino primário, este teve que enfrentar, por um longo tempo, a ausência de recursos próprios para a criação de escolas, somada à falta de formação de professores. Foi “[...] somente a partir de 1870, com a expansão do capitalismo industrial, [que] as ideias liberais de democratização, secundarização e obrigatoriedade da instrução pública vão se consolidando por tornar-se necessário [...] a integração ao mercado de trabalho” (VELÁZQUEZ CASTELLANOS, 2010, p. 127). Antes disso, não era difícil encontrar escolas desprovidas de professores habilitados, preocupação que começa a ser sanada a partir da criação efetiva da Escola Normal no Maranhão, em 1890. Até então, a ministração das aulas era efetuada por pessoas sem a competência necessária para o exercício do magistério. Muitas destas não possuíam as primeiras letras, porém apresentavam as qualificações essenciais para serem aceitas: os critérios de moralidade sobressaíam como virtudes básicas para a formação dos alunos.

Com esta deficiência, o ensino primário foi aos poucos se estabelecendo como ineficaz e atrasado. As condições insalubres contribuíram para o insucesso dessas instituições, como se pode constatar na visão de Freitas:

Zombando do passado, as escolas imperiais foram tidas, nos anos finais do século XIX, sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do “mofo”. Mofadas e superadas estavam as idéias e práticas pedagógicas, a má formação ou ausência de formação especializada, o tradicionalismo do velho mestre-escola. Casas de escolas foram identificadas à pocilga, pardieiros, estalagens, escolas de improviso – impróprias, pobres, incompletas, ineficazes. Pretendia-se (re)inventar a nação, inaugurar uma nova era, novos tempos (FREITAS, 2005, p. 165, grifo nosso).

Pode-se dizer que esta realidade foi condicionada, em grande parte, pela situação econômica da província que, no período, era essencialmente agrária, fato determinante para que muitas famílias não considerassem a instrução primária como necessária ao exercício das atividades práticas. Estas, em sua maioria, eram efetuadas pelos escravos, filhos de pessoas pobres e desvalidos da sorte (CASTRO, 2007). Em relação aos negros escravos, estes foram legalmente excluídos do processo de escolarização, conforme Lei de 1827.

O analfabetismo, após a independência do Brasil, foi um assunto tratado com mais afinco em todas as províncias brasileiras. Desejava-se a garantia da escolarização para uma grande parcela das crianças por meio da frequência nas aulas, as quais eram realizadas, em sua maioria, nas casas de professores ou em locais impróprios (sem iluminação, sem bancos, sem carteiras, sem livros e sem cartilhas) (SALDANHA, 1992). Essas escolinhas foram reconhecidas como colégios de fundo de quintal, onde a maior parte dos professores não era habilitada e as aulas eram ministradas por meio do método individual. Todos esses aspectos fizeram com que as escolas primárias, não somente no Maranhão, mas em outras localidades do País, durante o Período oitocentista, fossem entendidas como símbolo de ineficiência e de atraso.

No Maranhão, dentre os incentivos públicos para a educação, destacamos a Lei de nº. 55, de 22 de maio de 1838, que estabelecia o pagamento de um adicional aos professores que deixassem de utilizar o método ordinário (método individual utilizado neste período, nas escolas públicas de nível primário, que consistia na instrução singular de cada aluno) e passassem a desenvolver o ensino mútuo. Essas iniciativas foram constantemente defendidas e expressas em lei, conforme podemos destacar na fala do Exm^o. Presidente da Província do Maranhão, Honório Pereira de Azeredo Coutinho, à Assembleia Legislativa Provincial, por ocasião de sua instalação no dia 7 de setembro de 1850.

Cabe aqui ponderar, Senhores, que havendo a referida Lei nº. 267 dividido em três categorias os professores de 1^{as}. Letras, fixando o número de alunos como condições

para que no ensino se siga o método individual, simultâneo ou lancastrino, e marcando na mesma proporção os ordenados e gratificações, não exigiu novas e diversas habilitações dos professores, como parece necessário: de sorte que o professor que até agora só tinha 20 ou 30 alunos era equiparado ao que tinha 100 ou 150, ensinava pelo método individual, e percebia as mesmas vantagens que o outro: mas se esse mesmo professor conseguir elevar o número de seus alunos a mais de 80, passará por esse só fato a perceber o duplo ou mais dos vencimentos que tinha antes da Lei e será obrigado a ensinar pelo método lancastrino, sem que aliás se mostre para isso habilitado. Nos relatórios de meus antecessores, a par da insuficiência dos ordenados, tem sido constantemente consignada a incapacidade dos professores, que salvas honrosas exceções mostram-se destituídos de zelo, e dos demais requisitos apropriados à melindrosa e difícil tarefa de ensinar e educar a mocidade. Parece de razão que tendo-se removido um dos obstáculos que se opunham ao desenvolvimento da instrução primária, qual a insuficiência dos ordenados; se trate também e com mais eficácia de melhorar o pessoal existente, sem o que improfnas serão quaisquer disposições legislativas por mais acertadas que sejam (MARANHÃO, 1850).

A equiparação mencionada pelo Presidente de Província já havia sido estabelecida na Lei de nº. 267, de 17 de dezembro de 1849, instituída no Regulamento da Instrução Pública, segundo a qual os professores deveriam utilizar um dos três métodos de ensino, os quais seriam adotados, conforme a frequência média de cada aula: a mínima, constituída pela junção de 10 a 39 alunos; a média por 40 a 79 e a máxima, 80 a 160. O uso desse método influenciaria nos vencimentos dos professores: 300\$000 + 3\$000; 450\$000 + 3\$000 e 600\$000 + 3\$000 respectivamente. Essa foi uma das formas que o governo encontrou para incentivar a adoção do ensino mútuo, segundo os representantes políticos, era o mais adequado para a escolarização de um grande número de crianças.

O governo provincial criou, em 1843, os cargos de Inspetor e Secretário da Instrução Pública, medidas que poderiam favorecer a fiscalização das escolas, das aulas, das frequências de alunos e dos professores. Esses profissionais eram responsáveis por fazer os relatórios semestrais e enviá-los ao Secretário da Instrução, relatando as melhorias, as deficiências e as necessidades básicas que estivessem dificultando o aprendizado do alunado²⁴.

Seguindo as melhorias, foram criados vários regulamentos da Instrução Pública Maranhense, como, por exemplo, o de 1854, que no seu artigo nº. 27 estabelecia quais conteúdos deveriam ser ensinados nas Escolas Públicas Primárias (instrução moral e religiosa; leitura; escrita; noções essenciais de gramática; sistema de pesos e medidas; aritmética e suas operações práticas; leitura do evangelho; elementos de história e geografia; gramática da língua nacional; geometria elementar; agrimensura; e desenho linear). O art. 28 deste mesmo

²⁴MARANHÃO. Relatório do Presidente de Província, 1844

regulamento estabelecia que as aulas públicas elementares fossem divididas em duas classes: 1º e 2º graus, esta última realizada apenas nas vilas e cidades mais populosas.

A falta de professores habilitados era uma das principais carências enfrentadas em todos os períodos da história da educação primária brasileira. Diante dessa realidade, o governo provincial autorizou no artigo nº. 33 do Regulamento de 1854 que os professores do primeiro grau também ministrassem as aulas de 2º grau, mesmo sem comprovar a devida competência. Isso era possível porque no Maranhão, até esse momento, não havia nenhuma escola de formação de professores, apesar de a Lei nº. 267, de 17 de dezembro de 1849, regulamentar a Instrução Pública e preconizar, em seu Art.8º, a criação de Escolas Normais de ensino mútuo em cada província. Como já mencionado, das três tentativas de implantação de escolas preparatórias para a docência no Maranhão, apenas prosperou a iniciativa de 1890, pois a primeira delas criada em 1840 não apresentou os resultados esperados, conforme pode assegurar Velázquez Castellanos (2010, p. 138):

Na primeira tentativa, em 1840, instalou-se uma aula de pedagogia baseada no método de Lancaster numa das salas do Convento do Carmo, [...]. A aula era sustentada pelo sistema de ensino por monitoria e oficialmente recomendada pela Instrução Pública para todo o País, denominando-se “Escola Normal”. Cadeira da qual os professores primários foram obrigados pelo governo a participar, muitos deles recusando-se a frequentá-la, primeiro por acreditarem que esta nova prática de ensino terminaria prejudicando ainda mais a situação de precariedade em que a educação maranhense se encontrava, segundo por temerem a exposição de suas fraquezas no plano profissional [...]. Se, no primeiro ano de funcionamento tiveram seu primeiro contato com a didática 22 alunos-mestres, em 1844 a demanda era inexistente, o que levou esse primeiro intento de formação de professores a desaparecer.

Com a escassez de docentes habilitados, as aulas primárias estiveram por um bom tempo sob a direção de professores leigos. Mas foi no Art. 36 do Regulamento da Instrução Pública Maranhense, de 1854, que o governo pretendeu garantir a frequência dos alunos nas escolas. Nele ficava estabelecido que todos os pais, tutores, curadores ou protetores que tivessem em sua companhia meninos maiores de sete anos sem impedimento físico ou moral deveriam, obrigatoriamente, garantir que eles frequentassem as escolas de 1º grau. O descumprimento deste regulamento incidiria no pagamento de multa no valor de \$10.000 (dez mil contos de réis).

Com a proximidade da Reforma política de 1889 aumentava a credibilidade no poder da educação como fórmula básica para remodelagem do espaço urbano do Brasil; desse modo, os grupos políticos dominantes começaram a propagar a obrigatoriedade do Ensino Público Primário pelo País, mesmo sem investirem de forma efetiva nessa modalidade e sem garantirem as condições necessárias para a sua estruturação, especialmente quando esta se

referia às massas analfabetas. Dr. João Francisco Correa Leal, Inspetor da Instrução Pública Maranhense de 1895, fortalece a ideia de que a educação pública primária era a válvula de escape para o progresso da nação:

Sem necessitar aglomerar provas nem argumento que ponham em evidência a máxima importância da instrução, o maior elemento da civilização, o mais enérgico fator do progresso, termômetro de valor moral dos povos, atalaia das mais sagradas liberdades, é a instrução o objeto que mais reclama a atenção dos governantes nos países organizados democraticamente onde essa instrução é uma necessidade absoluta para que o cidadão reconheça a lei que é árbitro supremo da vida social²⁵.

As iniciativas em prol do ensino público primário começaram pelas reformas educacionais. No Maranhão, de 1890 a 1900 foram editadas 5 leis referentes à sua organização e estruturação. A primeira delas foi a Reforma José Tomaz de Porciúncula, de 1890, que estabelecia a gratuidade, facultatividade e liberdade do ensino, dividindo-o em primário, secundário, técnico ou profissional, onde as técnicas adotadas no aprendizado dos alunos eram empregadas aleatoriamente.

Na Reforma Lourenço de Sá, de 1891, o ensino primário (livre, laico e gratuito) foi instituído como obrigatório. Já a Reforma Cunha Martins, criada após dois anos, estabelecia que o ensino primária seria facultativo, uma vez que não havia escolas e professores formados pela Escola Normal em número suficiente para uma população de aproximadamente 350.000 pessoas por todo o Estado. As decisões políticas oscilaram entre a declaração de facultatividade e obrigatoriedade do ensino, porém, poucos avanços se deram em termos de criação de escolas determinando que as escolas isoladas coexistissem juntamente com as propostas de mudanças e de adequação de modelos e modalidades de ensino considerados modernos.

A Reforma Benedito Leite, de 1895, trouxe de volta a obrigatoriedade do ensino primário, isentando aqueles que apresentassem alguma doença contagiosa, os deficientes e indígenas (SALDANHA, 1992). Após essas determinações, foi criado mais um dispositivo legal responsável por regular o ensino público no Estado, o Regulamento da Instrução Pública, elaborado por Benedito Pereira Leite em 1896, com vistas a cumprir as especificações da lei de 1895, criada pelo mesmo autor.

Todas essas reformas tentaram corrigir os insucessos e dar prosseguimento a suas antecessoras, ora instituindo a obrigatoriedade, ora declarando sua facultatividade. As ações

²⁵MARANHÃO. Secretaria da Escola Normal, São Luís, 1895.

apresentadas, mesmo não garantindo mudanças substanciais do ponto de vista qualitativo, foram os primeiros passos rumo à ordenação do Ensino Público Primário no Estado.

As propostas de Benedito Leitões foram constantemente divulgadas e lembradas nos seus discursos. Para ele, o progresso econômico e social só poderia ser alcançado caso os Estados, em conjunto com a força municipal e nacional, investissem em educação. É claro que por detrás desses discursos, Benedito Leite queria conseguir o reconhecimento político por meio da criação de projetos que oportunizassem algum benefício para a massa de votantes.

Está sem dúvida na consciência de todos que a instrução popular é o meio mais importante de todos os elementos do desenvolvimento das nações. Dai instrução ao povo, derrame-a em abundância pelas classes populares e, se nada mais puderdes fazer, podeis depois disso cruzar os braços, tranquilos, confiantes e satisfeitos por que daí há de brotar a maior soma de benefícios que a vossa imaginação concebe (LEITE, 1895 apud VIVEIROS, 1960, p. 167).

Benedito Pereira Leite foi um dos grandes políticos federalistas do Maranhão, e um dos mais animados com as Reformas da Instrução Pública do Estado. Bacharel em Direito pela Escola de Recife, legislava em várias Comarcas do Maranhão, foi nomeado para exercer o cargo de Inspetor do Tesouro Público, membro de duas Juntas Governativas, congressista, Deputado Federal e Governador do Estado de 1906 a 1910; faleceu em 6 de março de 1909, não terminando seu mandato (VIVEIROS, 1960). Durante sua caminhada política, angariou prestígio no cenário político nacional, comprometendo-se com as questões de ordem social. Formulou decretos para a recriação da Biblioteca Pública do Maranhão, em 1895, e para a reorganização do Ensino Primário nesta mesma década. Leite compreendeu que, no Maranhão, de nada valeria investir no Ensino Superior enquanto a escola básica não fosse uma realidade. Conforme assevera Viveiros (1960, p. 166):

Apesar de reconhecer o valor da instrução superior, Leite compreendeu que no Maranhão de nada valeriam as Academias enquanto suas escolas primárias não fossem uma realidade. E certo de que a construção de um edifício deve começar pelo alicerce, foi pelas escolas de primeiras letras que deu início a momentosa obra, que seria a mais brilhante página de sua vida de estadista e que lhe daria a imortalidade no coração do professorado maranhense. A reforma não era fácil de executar-se. Visava seu planejamento uma escola normal servida por um corpo docente, selecionado e aparelhado com material didático adequado, selecionado, e uma escola de aplicação, a fim de que os novos professores dignificados pelo preparo profissional e estimulados pelas melhorias e vantagens traduzidas na carreira, substituíssem os antigos mestres das escolas maranhenses, aplicando-lhes os novos métodos do ensino moderno.

A falta de investimento no campo educacional maranhense determinou que a força dos discursos republicanos, registrados nas Reformas, Leis e Regulamentos da Instrução Pública chegassem a apresentar o cenário deficitário do final do século XIX. De acordo com

Viveiros (1960, p. 163), “[...] durante todo o segundo reinado, o Maranhão não pôde solucionar o magno problema da instrução pública”. Os investimentos na criação dessas escolas se deram especialmente na abertura de novas cadeiras tanto no interior como na capital; esses números nem sempre representavam a quantia exata de escolas existentes. De 1888 a 1899 houve um crescimento aproximado de 26,66% de colégios para o sexo masculino, enquanto 20,33% eram destinadas ao sexo feminino. Essas cadeiras em sua maioria eram isoladas e ofereciam um número limitado de disciplinas; no caso da cadeira feminina, quase sempre se restringiam a formação básica e a aprendizagem de prendas domésticas. Em relação ao total de escolas, em 1888 as cadeiras masculinas representavam cerca de 60,4% do quantitativo existente, diminuindo para 49,56% em 1899, enquanto as do sexo feminino chegava a 39,59% 1888, e em 1899 alcançou aproximadamente 30,86% de um total de 230. Ambos os sexos diminuíram seus percentuais, e isto se deu em função de o Estado investir na criação de escolas mistas e determinar aos municípios que as criassem em suas jurisdições.

Em realidade, a criação de cadeiras isoladas ou mistas não resolveu o problema da falta de vagas nas escolas públicas primárias e talvez tenha, por outro lado, contribuído para que muitas outras ações – criação de prédios destinados ao ensino e formação de professores - não ganhassem espaços nos projetos emergentes, pois muitos governantes se esqueceram de garantir as condições basilares para sua estruturação, principalmente quando se tratava de melhorias no ensino primário. Sobre este assunto, J. Palhano de Jesus, cronista caxiense, argumentava no Jornal “A Pacotilha” (1904) que seria utópico crer que as reformas políticas seriam suficientes para o Estado “entrar no regime de desenvolvimento e de paz, pois toda reforma política, que não tivesse por base a reforma dos costumes (reforma moral), seria como um monumento sem alicerce e não teria estabilidade. Portanto, era intuitivo que a reforma moral se apoiasse na instrução pública”.

Esta assertiva pode ser melhor entendida quando analisamos a criação do Fundo Escolar, gerenciado pelo Tesouro Público Maranhense, instituído pela Lei nº. 58, de 17 de maio de 1893. O Fundo era formado pelas verbas especiais, votadas pelo Congresso Legislativo do Estado, composto de multas, emissão de documentos escolares, donativos ou legados. Essas arrecadações deveriam ser empregadas nas melhorias das escolas, das aulas, em reforma da estrutura física, na compra de objetos e instrumentos didáticos (livros, mapas, revistas e materiais para o ensino de lições de física, química, desenho) e específicos para as aulas práticas de prendas femininas ou “ciências da casa” como bem denomina Gondra (2008).

No entanto, encontramos fortes indícios que comprovam a má aplicação desses recursos, pois, no final do século XIX e durante as primeiras décadas republicanas faltava quase de tudo nas escolas estaduais: carteiras, lousa, professores habilitados, prédios próprios. As escolas em sua maioria estavam localizadas nas casas dos professores; em galpões de comércio; em varandas de casas; em locais insalubres, inadequados, mal iluminados e sem ventilação (SOUZA, 2006; SALDANHA, 2009). Em relação a essa realidade, Viriato Corrêa relata a impressão das escolinhas primárias do interior do Maranhão, ressaltando a aparência desagradável que desanimava os educandos: “[...] os meus olhinhos inquietos percorriam os cantos da sala, à procura de qualquer coisa que me consolasse. Nada. As paredes sem caiação, a mobília polida de preto – tudo grave, sombrio e feio, como se a intenção ali fosse entristecer a gente” (FERRO, 2010, p, 28).

Fazia-se necessário que o discurso se convertesse em práticas efetivas, iniciando pela construção de prédios próprios para o ensino primário; formação e contratação de professores correspondentes ao número de alunos matriculados e instruídos para determinado fim; e compra de mobília e materiais didáticos em número suficiente para serem utilizados nas aulas.

No que se refere à contratação de professores, estes eram nomeados por meio de concurso público, de acordo com a Lei nº. 56, de 15 de maio de 1893; ou indicados interinamente pela Inspetoria da Capital e pelas Comissões Escolares do Interior, conforme determinação da Lei nº. 119, de 2 de maio de 1895; ou escolhidos dentre os formados pela Escola Normal. Os homens menores de 21 anos e as mulheres menores de 18 anos eram impedidos de concorrer ao cargo de professores, pois estas eram as idades mínimas. As pessoas que praticavam atos obscenos ou pervertidos, como os divorciados, adúlteros e os que fossem dispensados do magistério por crime indisciplinar, não podiam exercer essa profissão.

Esse era o cenário da educação primária e as principais disposições estabelecidas em lei para a melhoria dos trabalhos docentes e, conseqüentemente, para a estruturação do ensino público primário maranhense, contexto que, segundo os republicanos, precisava ser mudado urgentemente. Por isso foram implantados os primeiros Grupos Escolares maranhenses, assunto que será discutido nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 3

NOVOS IDEAIS DE
ESCOLARIZAÇÃO NO FINAL
DO SÉCULO XIX



3 NOVOS IDEAIS DE ESCOLARIZAÇÃO NO FINAL DO SÉCULO XIX

O processo educacional brasileiro, ao ser analisado numa perspectiva histórica, pode ser compreendido a partir de um conjunto de características que foram sendo incorporadas e concretizadas ao longo do tempo (SOUZA, 2006). Estas tiveram o papel de aperfeiçoar os modelos educativos já existentes, a fim de melhor contribuírem para a consolidação dos ideais de uma elite hegemônica.

No Brasil, a valorização da educação foi tardiamente percebida como um recurso indispensável para a prosperidade de uma nação: até o século XIX, o que existia no País eram escolas isoladas²⁶, fruto da descentralização do ensino que ficava a cargo de cada província. A não uniformidade dos conteúdos disciplinares, a falta de material didático e a precariedade da qualificação profissional só começaram a mudar efetivamente a partir da transição da política imperial para a republicana, quando as ideias referentes à educação básica tiveram o propósito de contribuir para o progresso do País. Nesse período, o problema da educação, segundo o parecer de Rui Barbosa (1882), “[...] era focado a partir de uma posição realista: não podemos falar, aí, em ‘Entusiasmo pela Educação’, mas somente no reconhecimento da importância da difusão do ensino para a construção de uma nação de ‘progresso’” (PAIVA, 1987, p. 27).

A República brasileira ao ser Proclamada foi marcada por mudanças, que em sua maioria se fizeram superficiais, pois a estrutura econômica, política e social precisariam de um certo período para que as primeiras transformações ocorressem de fato. O slogan que marcou esse movimento “Ordem e Progresso” precisaria inicialmente ser transmutado para uma nação que já se fazia independente desde a década de 1820.

Gilberto Freyre em seu estudo “Ordem e progresso” afirma que

[...] nenhum regimen ou sistema, nem econômico – como o de trabalho – nem político – como o de governo – se deixa substituir de todo por outro, da noite para o dia, e na vida das instituições essa transição dura às vezes tanto, em suas contemporizações de natureza sociológica, que as datas de registro do fim deste regimen ou de começo daquele sistema, não significam, em sua pureza ou rigidez cronológica, senão mudanças de superfície. As verdadeiras transformações se verificam num ritmo que não sendo nem cronológico nem se quer lógico é principalmente psicológico, além de sociológico (FREYRE, 1974, p. 387).

²⁶O ensino graduado em classe ou série é considerado recente, até a segunda metade do século XIX em muitos países era comum o ensino individual, aquele que no qual, a professora ensinava a vários alunos, de diversas faixas etárias e supostos graus de adiantamento, individualmente. Tentava-se estabelecer uma certa organização pedagógica, já que, até então nas escolas primárias não havia horários estabelecidos para o descanso de alunos ou professores; horários de aula, ritmos e intervalos (SOUZA, 2009).

Quando falamos em mudanças de regime, podemos inferir que ao invés de transformações, fala-se mais acertadamente em continuidades. De acordo com Carvalho (1990) já havia partidos republicanos antes mesmo da instauração do novo regime.

É nessa conjuntura que a educação começa a ser utilizada como elemento de civilização; seguindo uma ótica modeladora, a escola passa a ser adotada como meio eficaz para ensinar a população, ou parte dela, a conter os maus hábitos, estimular o amor a pátria e o respeito às autoridades; surge o que Nagle (2003) e Peixoto (1983) chamam de Entusiasmo pela Educação²⁷, isto é, a crença de que com a criação quantitativa de escolas poderia conter a chaga do analfabetismo e apresentar o Brasil como uma nação civilizada perante os Países desenvolvidos (EUA, França, Inglaterra e outros). A Igreja deixa de ser a instituição responsável pela moralização do povo e o Estado, elege a escola como uma instituição laica, de uso obrigatório, gratuito e capaz de disseminar os novos moldes do sistema que se queria implantar. De acordo com Souza (2009, p. 43) “[...] por toda parte do País verifica-se a uniformidade dos discursos em torno da importância dessas escolas, vinculando a sua criação às expectativas de desenvolvimento econômico, de progresso, de modernização e de manutenção do novo regime político”.

Os rituais cívicos garantiriam “[...] às crianças apropriarem-se dos ideais republicanos de civismo, ordem e desenvolvimento, tão importantes aos olhares dos administradores públicos da época” (AZEVEDO, 2009, p. 78). Segundo Carvalho (1990, p. 10), no que tange os aspectos sociais, ressaltando a educação, os símbolos (como a bandeira e o hino) se tornaram de uso quase obrigatório.

[...] o extravasamento das visões de república para o mundo extra-élite ou a tentativa de operá-lo [...] não poderia ser feito por meio do discurso inacessível a um público com baixo nível de educação formal. Ele terá de ser feito mediante sinais mais universais, de leitura mais fácil, como as imagens, as alegorias, os símbolos, os mitos [...]. É por meio do imaginário que se podem atingir não só a cabeça mas, de modo especial, o coração, isto é, as aspirações, os medos e as esperanças de um povo.

Havia, desse modo, o cuidado expresso com a saúde pública, a higiene, a limpeza, a cortesia, os costumes, o cuidado com o corpo, a disciplina e a manutenção da ordem (AZEVEDO, 2009). A Higiene objetivava evitar a proliferação de doenças contagiosas, como gripe, sarampo, varíola, e criar hábitos saudáveis para a sociedade, estes deveriam ser cultivados desde a infância e a escola primária ficou encarregada de transmitir essas novas virtudes.

²⁷Sobre Entusiasmo da Educação daremos mais destaque no último tópico do capítulo 4.

É nesse contexto que a educação passa a ser alvo das políticas públicas do Estado, face “[...] a necessidade de escolarização da população, principalmente das camadas populares, denunciava a esperança de se implantar um País que rumaria ao progresso e ao desenvolvimento social. Regenerar o povo, era a tarefa da educação” (CARVALHO, 1989, p. 7), uma vez que esta “[...] apresentava-se como a possibilidade de realização da reforma da ordem [...] e via adequada para se eliminar os vícios e difundir as qualidades do novo Regime [político]” (MONARCHA, 1989, p. 44). Neste sentido, “A escola no imaginário republicano foi signo da instauração da nova ordem, arma para efetuar o progresso” (CARVALHO, 1989, p. 7) e em virtude dessa importância o Estado traçou métodos para assegurar a obrigatoriedade instituída desde 1854.

Souza (2009) esclarece que o debate em torno do papel ou missão da escola popular foi cenário de discussão por todo ocidente, durante a segunda metade do século XIX, entre as pastas de discussão estavam incluídas a questão dos conteúdos curriculares e os métodos de ensino, além “[...] da defesa da inclusão de conhecimento úteis fundamentados nas ciências naturais e sociais e nas noções de moral e educação cívica” (SOUZA, 2009, p. 73).

Dentre as ações políticas destaca-se o parecer de Rui Barbosa apresentado ao parlamento brasileiro em 1882. Esse parecer tinha como foco principal identificar os problemas existentes do ensino no Brasil a fim de traçar estratégias para solucioná-los. Além de sugerir a laicidade e a obrigatoriedade, Rui Barbosa aludiu ainda, que o ensino primário devesse ser realizado em 8 anos, sendo dividido em 3 cursos: Elementar, Médio e Superior. Segundo esse parecer o ensino primário apresentaria a seguinte formatação: Jardins de Infância, Escola Primária Elementar, Média e Superior, seguindo certa característica de graduação escolar.

Com a Proclamação da República em 1889, a educação básica começa a ser percebida como um dos principais problemas do Brasil. A meta prioritária desse modelo de gestão política preconizava a eliminação imediata do analfabetismo, por meio da transformação e expansão do sistema educacional existente, abstendo-se dos problemas relativos à qualidade do ensino ministrado, conforme podemos constatar com Paiva (1987, p. 28, grifo nosso):

Se a educação era o único problema nacional, seu corolário era a atribuição de todos os problemas à ignorância de nossa população. Associa-se à posição o preconceito contra o analfabeto, como elemento incapaz responsável pelo escasso progresso do País e pela impossibilidade do Brasil participar do conjunto das ‘nações de cultura’. No início da Primeira República, o Brasil contava com uma população de 8 milhões

de habitantes livres e quase 2 milhões de escravos, 20% da população total não era automaticamente considerada para fins educacionais. Dos 80% restantes, calculou-se a população escolar em torno de 15%. Diante dessa realidade, a falta de educação era tida como responsável por todos os problemas sociais, inclusive os relativos à saúde coletiva, pois *‘o analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com as suas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime’*.

No período que sucede imediatamente à Proclamação da República, muitos tinham esperança na realização dos ideais democráticos e defendiam a difusão do ensino básico. Vale ressaltar que, apesar de vários debates em torno da estruturação de um sistema de ensino para o País, sua descentralização foi mantida até a Primeira Guerra Mundial.

[...] a ideia de riqueza como virtude e fonte de prestígio [...] consolida-se uma sociedade laica e individualizada, que via na associação entre profissão e dinheiro a base para o sucesso ou fracasso na competição por oportunidade econômica. Aos poucos a aquisição de conhecimento se tornou um importante diferencial para obtenção de prestígio na sociedade (VEIGA, 2007, p. 34).

Tal situação contribuiu para que o Estado percebesse a importância da instrução básica no desenvolvimento econômico e na manutenção dos preceitos políticos, o que refletia no empenho de controlar o ensino, direcionando-o para a realização dos seus próprios interesses. O conhecimento, que já não estava mais apoiado nos saberes divinos, traduzia as formas de pensar e agir de uma sociedade laica, que começava a colher os frutos da economia capitalista, pois, a ciência não se finda em algo completo ou acabado; ele representa, porém, configurações múltiplas, de acordo com o período histórico vivenciado (PAIVA, 1987).

Entendemos que essa estruturação do ensino se baseava na manutenção da moral e dos bons costumes e, principalmente, na sustentação da ideologia elitista que condicionava o progresso econômico e social ao ensino. A burguesia, por exemplo, acreditava que o desenvolvimento viria pelo trabalho, disciplina, ordem, virtudes e que a educação era a responsável por promover todos esses atributos, sendo assim,

[...] o poder atribuído à ciência e à técnica na criação de um novo padrão civilizatório do País faz com que a educação seja apontada como uma alternativa importante na solução desses problemas, pois cabe a ela preparar o indivíduo para o exercício da cidadania (PEIXOTO, 2005, p. 14).

Neste contexto, republicanos começaram a disseminar a ideia de que a educação era algo prioritário e que o Estado deveria assumir o papel de possibilitar e democratizar o seu acesso. De fato, o que podemos perceber é que a educação brasileira não se diferenciou dos modelos implantados no restante do mundo. No que se refere à questão ideológica, ela foi utilizada como uma tentativa de controle social.

É importante destacar que, ao analisarmos a documentação legal referente às estratégias de afirmação do Estado por meio da educação, concordamos com Tompson (1992)

e De Certeau (2003) ao ressaltarem que, embora o poder da superestrutura dominante imponha seus ideais, a infraestrutura nem sempre os recebe de forma passiva, sem revolta ou sem reflexões efetuadas pelos indivíduos sem rosto e sem voz. Ao impor condições de aprendizagem e de participação nas áreas sociais, o povo também vê nisso um ato discriminatório e, ao mesmo tempo, revoltante.

A determinação dos lugares de ensino, com a indicação do que, quem e para quem se deveria transmitir conhecimentos, revela o preconceito e a divergência existente entre os níveis de escolarização. Nas escolas primárias, geralmente os docentes desabilitados eram os responsáveis pelo ensino, oferecido, em sua maioria, nas suas próprias casas, o que revelava a deficiência e a ausência de escolas e de professores.

A ação dos governantes, ao longo do processo de escolarização primária, não aconteceu de forma escamoteada, mas, implicitamente declarada, tentando esconder o preconceito e a falta de compromisso do Estado com a população de menor poder aquisitivo que, em meios aos discursos republicanos, tiveram seu grito de revolta abafado ou simplesmente esquecido (VELÁZQUEZ CASTELLANOS, 2010).

O contexto de ensino, no final do século XIX, marcado pela precariedade, elitização e altos índices de analfabetismo por todo o País, deveria ser transformado de acordo com os princípios democráticos propagados pela República nos primeiros anos de sua implantação. No intuito de promover uma nova configuração do campo educativo, o Estado se preocupou, essencialmente, em garantir a criação de leis que proporcionassem a *Institucionalização* do ensino. Como consequência, criou-se a reforma do 1º Ministro da Secretaria da Instrução Pública, Correios e Telégrafos do Rio de Janeiro - Benjamin Constant (1890), constituindo-se como ação estratégica para impulsionar as reformas e melhorar a educação. Shiroma (2000, p. 35) declara, porém, “[...] que o sistema educacional nunca foi destinado ao povo, ao longo de nossa história [...]”. Mesmo com inúmeras dificuldades estruturais, a nova ordem vigente tentou implantar um sistema de ensino capaz de consolidar o Regime Republicano.

Em todo o País, o ideal liberal democrático republicano fez surgir novas bandeiras de luta e entre elas estava a de expandir o ensino. O tema da educação popular passou a frequentar mais assiduamente o discurso político e a educação a ser proclamada remédio para todos os males que afligiam a nação (SALDANHA, 1992, p. 12).

O remédio deveria ser distribuído a todos os enfermos para que estes também gozassem de saúde. A saúde - que os republicanos metaforicamente se referiam - tratava-se da sujeição dos indivíduos até então ausentes das propostas governamentais, e que passava a

ganhar espaços nas ações do legislativo a partir da implantação de um modelo de sociedade pautado nos princípios democráticos.

Como mencionado anteriormente, as reformas educativas são contraídas com a sucessão de movimentos e ações incorporadas na realidade social. A transformação de um País que só a 67 anos deixava de ser colônia e já vivenciava os ares de República (1889) trazia um estilo de vida quase tão universal, uma revolução da economia e da sociedade quase tão profunda quanto as que marcaram os períodos antecedentes (PAIVA, 1987). Neste cenário, os dispositivos legais, configuraram-se como estratégias que visavam conter o avanço decadente da educação pública primária existente até 1889, embora, saibamos que estes instrumentos, não podem mudar o estágio cultural de uma determinada sociedade, uma vez que as mudanças ocorrem de forma gradual, sendo entendidas mais como continuidades, do que como rupturas.

Assim como as duas Reformas anteriormente citadas trouxeram inovações no campo educativo do País (a de 1854 consagrando a obrigatoriedade e a de 1879, sugerindo a implantação do ensino mútuo), a Reforma Benjamim Constant implantada em 1890 estabeleceu a gratuidade, a liberdade e o caráter laico²⁸ do ensino. De acordo com essa Reforma, o Ensino Primário foi dividido em dois graus, distribuído de acordo com a idade e a graduação. Nesse sistema de organização escolar, as Escolas de Primeiro Grau eram compostas por três cursos: Elementar (6-9 anos); Médio (9-11 anos) e Superior (11-13 anos); o Segundo Grau compreendia três classes graduadas e se destinava a alunos de 13 a 15 anos.

Em São Paulo, as mudanças se deram a partir da Reforma de Caetano de Campos, cujas propostas traziam mudanças substanciais, definindo a escola como um dos principais símbolos da República, ou seja, principal mecanismo para a consolidação dos seus ideais, “[...] pois a instrução do povo era o elemento básico para o progresso do País” (VEIGA, 2007, p. 242). Em 1892, o ensino primário no Estado ficou dividido em dois cursos, ambos de quatro anos: o primeiro abrangia alunos de 7 a 12 anos e correspondia ao preliminar; e o segundo era o complementar, voltado à formação de professores das escolas elementares.

De acordo com Veiga (2007), Souza (2006, 2008), Vidal (2006) e Faria Filho (2007), o projeto que mais merece destaque na reforma instituída em São Paulo, em 1893, foi o novo modelo de organização do ensino primário que se disseminou pelo Brasil: os Grupos Escolares, símbolo de modernidade, ancorando-se nas inovações básicas (organização das classes em séries; cada série em uma sala; um professor em cada série; organização do ensino

²⁸Em 1890, no decreto 119 A, depois confirmado pela Constituição de 1891, determinava a separação entre Igreja e Estado (SALDANHA, 1992).

gradual; reunião de 4 ou 5 séries num mesmo prédio; contratação de funcionários, como porteiros, serventes, diretores, cada um desempenhando atribuições específicas). Além dessas inovações, a adoção do método intuitivo (implantado nos Estados Unidos e em alguns países europeus, como Alemanha e Inglaterra) aumentava ainda mais a crença na eficácia dessas escolas. O ensino, nesse contexto, deveria atender aos anseios da conjuntura republicana nascente, que segundo Mello (1911) apud Silva (2006, p. 222) deveria fundamentar-se,

[...] num programa de ensino, cuja orientação [...] é ensinar a fazer, fazendo, e não, ensinar a fazer, dizendo como se faz, [...] é Lei fundamental da pedagogia, que, em aquisição de conhecimento, os fenômenos devem sempre partir do consciente para o inconsciente, mediando, entre essas duas fases extremas da evolução físico-psíquica, o termo médio concreto para tingir ao abstrato, mediante a transição natural pelo concreto-abstrato.

O discurso educacional brasileiro, neste período, propagado pelos políticos defendia que a educação era a salvação para todos os problemas da sociedade e, para isso, era necessário adotar modelos e conteúdos disciplinares modernos e eficazes para a escolarização de um número considerável de pessoas. Souza (2008) comenta que “[...] os governantes preocupavam-se em oferecer essencialmente os saberes úteis à vida moderna e a educação do povo” (SOUZA, 2008, p. 22). Essa preocupação com “o que ensinar”, segundo a autora, foi fruto de um longo processo de transformação que influenciou a reconfiguração de práticas sociais, culturalmente instituídas, e que, no contexto republicano, deveriam apresentar conotações que servissem aos anseios do sistema político que se desejava implantar. Desse modo,

[...] a maioria dos países ocidentais introduziu novas matérias nos programas do ensino primário, ampliando a formação científica e social. Por toda parte a língua materna, a matemática, as ciências, a história, a geografia, a educação física, a instrução moral e cívica, o desenho e os trabalhos foram considerados conteúdos válidos para a instrução popular, adquirindo em cada País, conotações peculiares moldadas pela realidade nacional (SOUZA, 2008, p. 21).

As ações políticas se voltaram para a formação de um novo cidadão, isto é, era parte dos ideais republicanos “desemburrar²⁹” o homem, proporcionando-lhe os saberes elementares que garantissem a sua participação nas ações políticas e econômicas, nascentes no final do século XIX.

Podemos destacar que, se antes o sistema de produção era essencialmente agrário e a maioria da população pobre acreditava ser desnecessário qualquer tipo de instrução formal para o exercício da atividade no campo, com o advento da República surgem as primeiras

²⁹Utilizamos o termo desemburra para dar ênfase aqueles indivíduos que não possuíam conhecimento das primeiras letras.

tentativas de implantação de um parque fabril, sendo indispensável à formação de mão-de-obra que pudesse atuar na produção em larga escala, com o mínimo de desperdício. Na esfera política, observou-se que, para o povo ser considerado cidadão, era necessário exercer o direito ao voto, o que só era possível aos que possuísem os conhecimentos básicos das primeiras letras: ler, escrever e contar. Tais práticas foram formalizadas com a criação da Lei Saraiva³⁰, que restringia o voto aos instruídos, priorizando não mais as rendas anuais de cada indivíduo e, sim, a formação elementar. A própria população começou a ver, nessas condições, fatores mais excludentes que estimulantes (PAIVA, 1987), e de ordem sócio-cultural: o povo deveria agora ser domesticado, ou melhor, moldado para a vida em sociedade. Uma das preocupações dos governantes se referia à contenção dos maus hábitos, dos vícios e maus costumes, considerados inaceitáveis. Era preciso, então, disciplinar o povo para que aprendesse a se comportar em público, além de ressaltar o respeito às autoridades e a valorização da pátria. Desta forma, considera-se que “[...] educar o povo tornar-se-ia a preocupação central do projeto educacional republicano. Sendo assim, o desafio de construir a nação brasileira passou pela necessidade de regenerar o povo, combatendo os maus costumes, o vício, a indolência. Caberia à escola primária [essa função]” (SOUZA, 2008, p. 36).

Vê-se, a partir desse discurso, a crença que vários republicanos depositaram na educação popular, porém, como garantir sua efetividade? Como transformar uma cultura a partir da simples criação de leis, uma vez que as mudanças pretendidas não dependem apenas do querer fazer, mas estão diretamente associadas aos fatores econômicos, políticos e principalmente culturais, pois, havia muitos pais de família que se recusavam a mandar seus filhos para a escola. Foi nesse quadro que nasceu a proposta de se adotar um modelo de ensino racional, moderno, eficaz e adequado, implantado em São Paulo desde 1893 e que correspondia aos anseios de uma elite política nascente, capaz de romper com os velhos métodos educativos, considerados arcaicos.

[...] rompendo com o ensino dogmático, coercitivo e sem nenhum apelo à razão, com preceitos disciplinares e castigos aos infratores [...] novas práticas, enfim surgiram na decadência das antigas, ressaltando a cultura das faculdades de observação, a espontânea atividade da criança. Daí o valor das *lições de cousas*, para proporcionar conhecimento exato das propriedades e visíveis ao aprendiz [...] insista-se, aí, portanto, em lhes transmitir [saberes concretos] e vivas, quanto possíveis, substituindo verdades abstratas pelas representações concretas (VIVEIROS, 1960, p. 284 grifo do autor).

³⁰A Lei Saraiva foi criada inicialmente em 1882 e incorporada à Constituição Federal de 1891. Com esta lei, elimina-se o direito do voto pela renda e restringe o direito àqueles que dominassem as técnicas da leitura e da escrita (PAIVA, 1987).

O método intuitivo se configurava como o mais eficaz para o aprendizado, estruturando e adequando as aulas a uma lógica rígida, e abolindo com a prática memorística, considerada ineficiente para o alcance dos objetivos propostos pelos republicanos, que consistia em ensinar “fazer-fazendo”, a aprendizagem, nesse processo, partia do particular para o geral (VALDEMARIN, 2006). Justo Jansen, um dos intelectuais maranhense da época, propunha a adoção desse método em voga na Alemanha. Ele enfatizava que o mesmo seria capaz de superar as práticas tradicionais consideradas atrasadas e sem utilidade prática.

Antes de adentrarmos na abordagem dos Grupos Escolares maranhenses, é importante entender que a adoção dos Grupos Escolares foi fruto de transformações não recentes, mas do envolvimento e da dependência dos contextos e mudanças no campo político, e, principalmente, no econômico, ao longo da história da educação brasileira e maranhense. Por isso, os Grupos assumiram características divergentes, estreitamente relacionadas aos contextos em que estavam inseridos.

3.1 Os Grupos Escolares no Brasil

Visando dar suporte à implantação de um novo modelo de ensino, os republicanos começaram a investir na criação de instituições públicas primárias que fossem capazes de romper com a imagem negativa das escolas isoladas típicas do Período Oitocentista, que em sua maioria, funcionavam em lugares insalubres e inapropriados, instaladas geralmente em varandas das casas das professoras; em salas desprovidas de ventilação e de luz, com alunos agrupados em galpões de comércio, sendo o professor muitas das vezes responsável pelo aluguel dessas repartições públicas (SOUZA; FARIA FILHO, 2006). Com a proximidade da República, o cenário social e econômico ganha um formato que exigia da população, novas posturas diante do ideário de nação que se queria consolidar. Aos poucos, a realidade educativa brasileira foi sendo substituída por modelos escolares modernos, assumindo valores práticos e necessários ao desenvolvimento da nação. Começa-se a adequar o ensino para garantir, de fato, a inculcação de valores e tradições considerados essenciais à vida em sociedade.

Esperava-se da educação que essa viesse regenerar a população brasileira, núcleo da nacionalidade, tornando-os saudáveis, disciplinados e produtivos. Regenerar o brasileiro era dívida republicana a ser resgatada pelas novas gerações. Por isso caberia à educação ‘disciplinar os indivíduos, pela incorporação de novos hábitos e pela vigilância sobre suas condutas [...] os Grupos Escolares vão corresponder a uma nova modalidade escolar, que podemos chamar de escola republicana (AZEVEDO, 2009, p. 49).

Nesse contexto, era necessário e urgente adotar o modelo de escola graduada³¹ em voga na Europa (Bélgica, Suíça, Espanha, Prússia e EUA) desde a metade do século XIX. Segundo Felgueiras e Silva (2006), nestas localidades, estas escolas foram denominadas de Centrais por estarem instaladas na zona principal da cidade. A primeira escola graduada de Portugal foi criada em Lisboa, no ano de 1869, e simbolizava uma escola estruturada, prática e eficaz ao ensino popular, pois representava o que havia de mais moderno e inovador no campo educacional, em termos de estruturação administrativa e pedagógica. Sendo assim, os Grupos Escolares ao serem implantados no Brasil configuraram-se como um “novo modelo de escola primária, símbolo de modernização de ensino, em sintonia com expectativas em relação ao desenvolvimento social e econômico” (SOUZA, 2009, p. 30).

Uma das principais características que a diferenciava de outras instituições com a mesma modalidade de ensino, era a construção de prédios próprios, com espaço reservado às salas de aulas, sala de professores, diretoria, secretaria, pátios, cantinas ou refeitórios, além de contar com um corpo docente especializado, de boa reputação moral e prestígio público. No caso dos professores, estes deveriam ser formados pelas escolas normais e receberiam melhores salários. A graduação do ensino em séries, fortalecia ainda mais a sua eficiência. Tais aspectos ressaltavam a superioridade educacional em relação às antigas instituições, conhecidas como isoladas, preliminares, domésticas ou unitárias, também existentes em Portugal.

No Brasil, os Grupos Escolares ao serem apresentados como símbolo de modernidade no ensino público primário obtiveram rápida aceitação da sociedade, emergindo no bojo do discurso republicano, “[...] na defesa da escola laica, da liberdade de ensino, na obrigatoriedade da instrução do ensino elementar, do Estado e da família em oferecê-la” (VIDAL, 2006, p. 10).

Souza descreve aspectos que bem caracterizam essas escolas:

A escola graduada pressupunha o agrupamento dos alunos mediante a classificação pelo nível de conhecimento, o edifício escolar dividido em várias salas de aulas, a divisão do trabalho docente, a ordenação do conhecimento em programas distribuídos em séries, o emprego do ensino simultâneo, o estabelecimento da jornada escolar e correspondência entre classes, sala de aula e série (SOUZA, 2006, p. 26-27).

³¹Segundo Viñao Frago (2000) existe uma grande diferença entre escola graduada e graduação escolar; a primeira se refere a um modelo organizativo de escola reunindo vários professores e um diretor, enquanto a graduação escolar de ensino pressupondo a segmentação vertical do ensino em cursos, níveis, seções ou divisões.

O uso do método simultâneo e intuitivo fortalecia a eficácia desse ideário, pois ao serem adotados, educadores percebiam que o aprendizado dos alunos era facilitado, fato que decreta a falência do ensino individual; técnicas e métodos que, tradicionalmente, eram utilizados nas escolas primárias do período oitocentista e nas escolas estaduais e municipais existentes, principalmente, nos interiores dos Estados.

A primeira experiência brasileira com o modelo dos Grupos Escolares se deu em São Paulo, com a Reforma da Instrução Pública de 1893, quando foi criada a Lei nº. 169, de 7 de agosto de 1903, concretizada pelo decreto nº. 248 de 26 de julho de 1894. A partir da criação dessa última data, eles começaram a ser disseminados por todo o Estado de São Paulo, chegando a contar, em 1910, com 101 escolas (24 na capital e 77 no interior) (SOUZA, 2009). O ensino ficava a cargo do professor sob a supervisão de um diretor. Com os Grupos Escolares foi possível estabelecer um modelo de ensino simultâneo, pois os alunos se reuniam em um estabelecimento estruturado, com salas de aula que facilitavam o controle e o aprendizado, sendo o professor capaz de ensinar a ler e escrever ao mesmo tempo. Buscava-se, com isso, “investir na educação ou escolarização de massa” (SOUZA, 2007, p. 4). Para essa autora, a implantação dos Grupos Escolares em São Paulo fez com que os outros Estados brasileiros, como Pará, Paraná, Maranhão, Sergipe entre outros, se animassem com essa iniciativa e passassem a substituir as antigas escolas isoladas, também conhecidas como unitárias ou singulares, por essa nova modalidade de ensino: graduado.

Dentre os Estados brasileiros que adotaram este tipo de escola, destacamos Minas Gerais, por conseguir implantar modelos de Grupos estruturados, em conformidade com as representações divulgadas sobre essas escolas em 1906 quando foram instituídos os primeiros grupos neste Estado. Os Grupos representavam para a sociedade um modelo de escola moderna que desenvolveria um ensino primário organizado, capaz de dar lugar a uma nova caracterização arquitetônica de escola. Os “pardieiros” (nome pejorativo atribuído por Faria Filho (2006) às antigas escolinhas localizadas em casas de professores ou em galpões de comércio) foram sendo substituídos pelos “Palácios”, que apresentavam condições salubres de funcionamento e espaços diferenciados para a realização dos trabalhos docentes: salas de diretores, secretaria, salas de aula, museus e laboratórios escolares, bibliotecas, espaços para aulas de física e pátios para as crianças descansarem e ao mesmo tempo se distraírem. A separação entre as atividades escolares, pressupondo a hierarquização das funções, assemelhava-se à organização “[...] fabril, com processos de especialização idênticos e a mesma segmentação do trabalho docente por série” (VELÁSQUEZ CASTELLANOS, 2010, p. 109).

Consequentemente, essas escolas apresentaram formatos diferenciados, de acordo com as localidades onde foram instaladas. Os Estados economicamente mais ricos disponibilizaram maior soma de recursos para a estruturação física, curricular e administrativa. Isso explica, quando observamos a construção de palácios ou templos de civilização, como em Minas Gerais (FARIA FILHO, 2006) e em São Paulo (SOUZA, 2006).

Embora os governantes propagassem em seus discursos a sua responsabilidade com o ensino público, alguns Estados como Piauí e Maranhão, contrariamente, disponibilizaram poucos recursos para que esses investimentos pudessem ser realizados. O fundo escolar, criado no Maranhão no final do século XIX, embora estivesse legalmente determinado, ficou dependente da conscientização dos comerciantes que nem sempre repassavam os valores dos impostos cobrados por suas mercadorias, recurso que seria investido em melhorias nas escolas públicas. Aliado a isso, os investimentos estatais na instrução pública eram quase irrelevantes, pois os valores mal davam para o pagamento de professores.

Tal realidade dificultou a especialização de um corpo docente que soubessem transmitir os conteúdos aos seus alunos utilizando-se do raciocínio lógico indutivo apregoados nas constantes reformas educacionais criadas no final do oitocentos e início do novecentos. A adequação das aulas pressupunha a compra de equipamentos e de materiais específicos para o ensino das lições de coisas, fato que condicionou que este método no Maranhão fosse limitado à Escola Modelo e aos dois Grupos Escolares existentes, já que a onerosidade dos equipamentos, aliado à falta de professores habilitados para o ensino dificultavam a sua ampliação para outras escolas de nível primário.

As disposições sobre a ordem disciplinar impostas aos alunos – asseio, obediência, prêmios e castigos – foram destacadas no Regulamento Interno dos Grupos Escolares instalados no Brasil, bem como o respeito aos mais velhos e o amor à pátria. Esses eram considerados aspectos culturais que demonstravam ou faziam refletir sobre até que ponto os sujeitos envolvidos neste processo se apropriavam ou resistiam a essas indicações de civilidade. Tais indivíduos eram obrigados a respeitar e a obedecer todas as determinações preconizadas nos regulamentos quando fossem matriculados nesses estabelecimentos. A imposição dessas práticas, culturalmente estabelecidas, tinha como objetivo maior formar um cidadão culto, civilizado e, principalmente, obediência aos princípios patrióticos do regime republicano.

É interessante observar, a ênfase dada às penalidades e deveres que teriam que ser obrigatoriamente seguidos nas instituições de ensino. Considerando que o não dito é mais

expressivo do que aquilo que está declarado (DE CERTEAU, 2003), tendemos a crer que havia uma verdadeira desordem no ambiente escolar, pois analisando os regulamentos e regimentos dos Grupos Escolares, é possível constatar a frequência com que os atos punitivos aparecem na documentação. Os deveres e obrigações são frequentemente expressos e as penalidades constantemente aplicadas. Vale ressaltar que a imagem da criança defendida nos estatutos, é apresentada de forma frágil, e por isso necessitavam de uma rede de agentes públicos e privados que lhes garantissem proteção (família, escola, governantes) inviolável. Essa é uma constatação que foi ganhando força a partir de meados do século XX, porém, até então, os castigos, censuras, constrangimentos eram atos corriqueiros a qualquer pessoa menor de idade, muitos pais autorizavam as pessoas mais velhas, o direito e dever de disciplinarem seus filhos, principalmente os professores que eram vistos como segundo pai ou mãe (AZEVEDO, 2009).

Os aspectos não estruturais como moralização, disciplinamento, ordenação social, inculcação de valores cívico-patriótico e ordenação social, foram práticas instituídas pelos discursos, e transmitidas e aceitas como projeto civilizador pelos sujeitos sociais envolvidos no processo de escolarização. A unanimidade, segundo essa autora, é limitada, pois cada pessoa age como ator de seus atos e as apropriações dos discursos são efetuadas de formas múltiplas e diferenciadas.

As representações dessa escola foram fortalecidas pela imagem de um sistema orgânico, racional e moderno: imagem legitimada pelo número significativo de instituições multiplicadas no Estado [de São Paulo] e pelo conjunto de dispositivos materiais e simbólicos postos em visibilidade: a construção de prédios próprios para a escola, compreendendo uma arquitetura imponente, mobiliário escolar moderno e importado, materiais didáticos, sistema de inspeção técnica, número de escolas e alunos matriculados, publicação de periódicos educacionais – revistas e anuários do ensino – realização de festas e comemoração cívicas, dando publicidade da ação escolar no meio social (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 30).

Esses autores explicam que somente os Estados onde a economia, no início do século XX, apresentava índices positivos, implantaram ou puderam criar um sistema “moderno de ensino, ampliando vagas e multiplicando instituições modelares. Além de São Paulo e Minas Gerias, destaca-se o estado do Pará” (SOUZA, 2006, p. 30). Alguns Estados, na pressa de criarem esses modelos de escolas, “[...] pressupondo a ordenação dos conteúdos e caracterizado notadamente pelos outros investimentos, foram levados a adotarem as escolas que reduziam gastos de instalação, mas mantinham o modelo multisseriado” (VIDAL, 2006, p. 8).

No Piauí, a proposta de criação dos Grupos Escolares nasceu em meio à Reforma da Instrução Pública do início do século XX, “[...] quando em mais um momento de avaliação

negativa que o governo estadual fazia da instrução primária, tachada de lastimável” (LOPES, 2006, p. 82). Dentre as diversas medidas sugeridas, propunha-se a criação de três Grupos Escolares em 1905. Os políticos dessa época, ao que parece, apesar da indicação da lei e da recomendação de se implantar um novo modelo de escola (em moda no período), preferiram criar os colégios agrupados, economicamente mais viáveis.

Para Lopes (2006), nesse primeiro momento, as 14 escolas existentes na capital do Estado foram ajuntadas em um mesmo prédio, porém não se caracterizavam como Grupo Escolar. Em realidade, as escolas reunidas, segundo o autor, serviram como transição entre as antigas casas e eram consideradas ineficazes perante um modelo de escola pública primária moderna.

[...] sua constituição não foi imediata e conviveu, mesmo no seu período áureo, com as casas-escolas e as escolas reunidas. Estas eram a opção mais viável para o Piauí: eram, no seu começo, eram junções de escolas, antes isoladas, em um espaço físico, implicando apenas a figura do diretor e porteiro. O Grupo Escolar, por sua necessidade de instalações apropriadas e pelos recursos materiais que exigia e que o tornavam mais onerosos, foi concretizado somente em 1927 (LOPES, 2006, p. 82).

Se para Lopes (2006) as escolas reunidas eram uma simples junção de três ou mais escolas em um mesmo espaço, sob o comando de um diretor, os Grupos Escolares apresentavam uma estruturação mais orgânica e racional: suas características evidenciavam a reunião de várias escolas isoladas, agrupadas pela proximidade, e pela aquisição de um corpo docente capacitado (diretor, secretário, porteiro e servente), tendo ainda em seu espaço arquitetônico a departamentalização do trabalho docente. Diante disso, os governantes piauienses - cientes que para implantarem uma escola, com a denominação de Grupo Escolar, era necessário investir em recursos suficientes para a contratação de funcionários habilitados, construção de prédios e compra de matérias viáveis à prática pedagógica -, resolvem criar, no Piauí, as escolas reunidas, ao invés do Grupo Escolar.

No caso do Maranhão, a ação precipitada dos republicanos do início do século XX, levou à criação de leis e regulamentos que instituíam, oficialmente, os Grupos Escolares maranhenses, mesmo diante de um quadro político, econômico e social em decadência, onde os ideais republicanos ainda precisavam ser consolidados e a economia e a desordem social deveria ser restaurada. Nesse período havia sido decretada a falência das fábricas e o campo social foi atingido pelos graves surtos de doenças infectocontagiosas, o que impediu a frequência às escolas em muitas localidades do Estado.

As medidas implantadas no Piauí, em relação ao Maranhão, foram mais cautelosas, como se pode demonstrar com as análises de Lopes (2006) ao mencionar que, em

1911, o governo disponibiliza “prédios confortáveis e adaptados” para três escolas reunidas. No Maranhão, por outro lado, não houve essa transição, pois os governantes simplesmente aproveitaram os prédios das escolas públicas estaduais que já apresentavam inúmeros problemas (instalação em casarões antigos) e instalaram as escolas ditas modernas.

No caso do Piauí, Lopes (2006) assegura que apenas na década de 1920 é que foram criados Grupos Escolares no Estado, quando as condições eram mais propícias. Em 1925, essas escolas foram instaladas em prédios construídos especialmente para esse fim, tomando aspecto de escola urbana e moderna no município de Parnaíba – cidade comercial mais importante do Piauí na época, economicamente ativa e subvencionada pela municipalidade, preocupada em promover o desenvolvimento econômico, antes disso, o que houve foi a transição entre as escolas isoladas, escolas reunidas ou agrupadas, e, finalmente a instalação de Grupos Escolares.

Da mesma forma, na Paraíba, os Grupos Escolares só foram criados alguns anos após a solicitação feita em 1908. A proposta de criação de uma escola moderna data de 1908, quando o governador solicitou à Assembleia Legislativa uma Reforma no Ensino Público, motivado pela existência desses grupos em outros Estados e por confiar que este era o ideal da educação popular. Portanto, em 1910, a Escola Modelo foi transformada em Grupo Escolar. Apesar de possuir prédio próprio, Pinheiro (2006) explica que ele não era adequado para o funcionamento de uma escola desse porte, pois não possuía as condições mínimas de higiene e de salubridade exigidas pela Repartição de Higiene e Saúde Pública do Estado.

Pinheiro (2006) ressalta que, apesar da Escola Modelo ter sido chamada de Grupo Escolar naquela data, o Primeiro Grupo só foi criado em 1916, pelo decreto nº. 778 de 19 de julho, conforme descrição a seguir: “O Grupo Escolar Dr. Thomaz Mindello foi constituído, inicialmente, por a) três escolas mistas de 1º grau para crianças de cinco a sete anos, b) uma escola de 2º e 3º graus para o sexo masculino e c) uma escola de 2º e 3º graus para o sexo feminino [...]” (PINHEIRO, 2006, p. 112). A inauguração dessa escola foi marcada por uma grande festividade, ressaltando a representação, significabilidade e importância da instituição para a sociedade.

A festividade de inauguração contou com o regular comparecimento de famílias e pessoas gradadas, além das presenças do presidente do estado, do arcebispo, do diretor do Lyceu Parahybano, bem como de muitos professores. Toda a solenidade foi acompanhada pela banda musical da força pública. A organização da solenidade ficou a cargo das alunas e professores da escola normal (PINHEIRO, 2006, p. 114).

As festividades de inauguração dos Grupos Escolares serviam para demonstrar e concretizar os ideais de educação propagados pelos políticos da época. As letras dos hinos e a

recitação do juramento à bandeira ressaltavam os valores pátrios e nacionalistas, necessários à consolidação dos ideais republicanos.

A exemplo dos demais Estados, onde foram implantados Grupos Escolares, em Sergipe, estes foram apresentadas também como símbolo de eficiência no ensino. Para a sua instalação o Governador Rodrigo Dória, Influenciado principalmente pelas escolas ou pela estrutura dos Grupos Escolares de São Paulo, solicitou a vinda do diretor deste último, o professor Carlos da Silveira, para que ajudasse a modelar a instrução pública e orientar a construção de prédios escolares. No projeto inicial, as escolas isoladas continuaram coexistindo com os Grupos Escolares, uma vez que

São justamente os Grupos Escolares que podem fomentar com segurança os progressos da instrução popular. O ensino é trabalhoso, requer duplicado esforço do professor e não poucas vezes deixa as coisas em meio caminho. Não quero dizer que se pense em acabar de vez com o ensino isolado, pois este se impõe, por enquanto, na maioria das casas, mas que a criação de grupos é uma necessidade, onde que se possam reunir pelo menos seis escolas (ASSIS, 1919 apud NASCIMENTO, 2006, 158).

Diferentemente da primeira fase do processo de implantação dos Grupos Escolares do Maranhão, em Sergipe foi destinada verba especial para a construção de um prédio para a reunião desses institutos, sendo inaugurado em 1916 com o nome de Dr. Thomaz Mindello. Em 1917 foi inaugurada outra com esta denominação, o Grupo Escolar Barão de Maroim, com festividades e enaltecimento desse empreendimento conforme podemos verificar na descrição do prédio destinado à esta escola:

A fachada principal do Grupo Escolar Barão de Maroim era em estilo clássico, com oito colunas jônicas e seis janelas. Na parte central superior da fachada havia a data a construção (1917) e o nome do grupo. Nas laterais e na parte central haviam escadas que davam acesso ao edifício. O prédio também correspondia aos novos preceitos pedagógicos, uma vez que as janelas eram altas, para evitar a distração dos alunos. Outros sinais da preocupação com a aprendizagem eram as salas amplas, confortáveis e arejadas, a iluminação adequada e o pátio para recreio (NASCIMENTO, 2006, p. 160).

Praticamente, em todos os estados brasileiros, essas escolas foram instaladas na parte central das cidades, demonstrando a imponência, o poder, o progresso, o desenvolvimento e a civilidade dessas escolas.

Na Bahia, os Grupos Escolares nasceram no bojo das reformas políticas. A proposta inicial data de 1895, porém sua inauguração só ocorreu em 1908 com a instalação do Grupo Escolar da Penha, sendo destinado uma verba de \$50.000.000 (cinquenta mil contos de réis) para a construção de um prédio próprio, espaçoso e bem arejado.

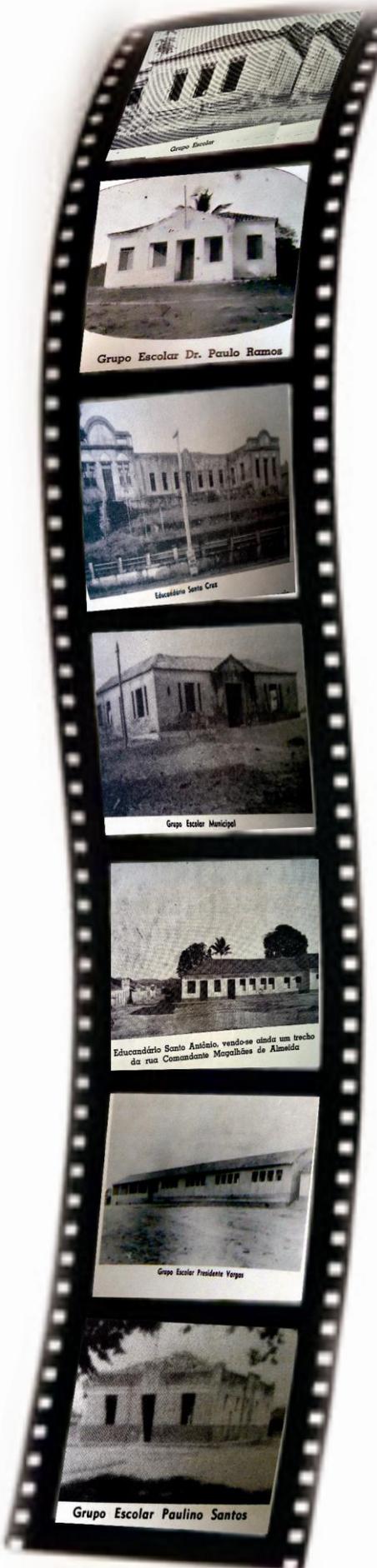
Em 1911, em sua mensagem à Assembléia Geral Legislativa, o governador João Ferreira de Araújo Pinho salientava que esse grupo compunha-se de cinco escolas: uma infantil, cujo programa visa o ensino intuitivo do jardim de infância, duas elementares e duas complementares, uma de cada categoria para cada sexo (BAHIA, 1911 apud ROCHA; BARROS, 2006, p. 118).

Assim como nos outros Estados do Brasil, em Natal os Grupos Escolares também representaram símbolo de modernização escolar. A criação dessas escolas fazia parte das políticas de renovação socioeducativa que visavam dar visibilidade e credibilidade às propostas de governo para o campo educacional. Desse modo, foi criado o Grupo Escolar Augusto Severo, em 12 de junho de 1908 (ARAÚJO; MOREIRA, 2006).

A inauguração do Grupo Escolar Augusto Severo inquestionavelmente foi pensada para ser uma espetacular festa pública cívica. A festa esteve abrilhantada pela orquestra do teatro Carlos Gomes, que entoou hinos do Rio Grande do Norte, da Proclamação da República e a Bandeira Nacional. O cerimonial da festa cívica foi assistido por autoridades políticas e educacionais, entre elas o Governador Alberto Maranhão, o Diretor Geral da Instrução Pública professor Francisco Pinto de Abreu, o Diretor do Grupo Escolar Augusto Severo e na Escola Normal professor Ezequiel Benigno de Vasconcelos Júnior, além de professores e alunos das escolas públicas e os concidadãos (ARAÚJO; MOREIRA, 2006, p. 197).

Esses Grupos eram aceitos pela população como modelo de instituição inovadora no ensino público primário no Estado do Rio Grande do Norte, fato que possibilitou a criação de mais 25 Grupos Escolares no período de seis anos (1908 - 1913). O agrupamento de escolas isoladas funcionava como uma alternativa viável para a educação pública primária neste período, uma vez que a junção dessas possibilitava que os investimentos fossem centralizados em uma única repartição, contribuindo para a fiscalização e estruturação da mesma.

A expansão desse modelo de ensino foi uma medida que nasceu da proposta de disseminação de instrução pública em conformidade com as políticas republicanas do final do século XIX. Essa alternativa visava, principalmente, romper, como dito anteriormente, com a representação ineficaz de escolas isoladas de períodos pretéritos. Da mesma forma que havia urgência em mudar a configuração do espaço urbano brasileiro no final do século XIX, a adoção de Grupos Escolares fazia-se imprescindível para que os Estados da nação passassem a posicionarem-se como civilizados e dispostos a abraçarem os ideais de progresso propagados pelos republicanos.



Grupo Escolar

Grupo Escolar Dr. Paulo Ramos

Educatório Santa Cruz

Grupo Escolar Municipal

Educaçãoário Santo Antônio, vendo-se ainda um trecho da rua Comendante Magalhães de Almeida

Grupo Escolar Presidente Vargas

Grupo Escolar Paulino Santos

4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO MARANHÃO

4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO MARANHÃO

Mesmo com inúmeras reformas no cenário educacional maranhense durante o limiar do século XX, o número elevado de analfabetos era uma questão preocupante para um Estado que possuía o codinome de “Atenas Brasileira³²”. Aliado a isso, somavam-se a falta de escolas e a ausência de professores habilitados ao ensino. Segundo o anuário estatístico do Maranhão de 1900, dentre uma população de 498.308 pessoas, sendo 245.751 homens e 252.557 mulheres, apenas 99.919 sabiam ler e escrever; 188.175 eram considerados analfabetos; e 210.214 não tinham declaração de instrução. Esses dados demonstravam o quanto seria difícil implantar ou transformar a cultura escolar em uma sociedade acostumada a não ler³³.

Os republicanos maranhenses, reconhecendo a eficiência dos Grupos Escolares paulistas, decidiram implantar um meio rápido e eficaz para superar as dificuldades herdadas desde o Brasil Colônia, e projetar o Estado na senda do desenvolvimento e da civilização. Essa superação viria por meio da criação de escolas que fossem vistas pela população como símbolo de renovação educacional. Para Azevedo (2009, p. 45), “[...] com o nascimento da República no Brasil, a educação vai ser destacada entre os alvos preferenciais das políticas públicas do Estado”. Foi com essa crença que políticos e educadores maranhenses levantaram a bandeira em prol da criação de uma Escola Moderna, onde fosse estabelecido o que (conteúdos), como (metodologia) e quem (professores habilitados formados pela Escola Normal) deveria ensinar (SOUSA, 2008).

No Maranhão, os Grupos Escolares ainda eram inexistentes até o início do século XX, apesar do discurso dos políticos como Benedito Leite em 1896, ressaltarem a necessidade de se implantar modelo de escola considerada eficaz, conforme as criadas em São Paulo, em 1893. As instituições públicas de ensino, existentes tanto em São Luís como no interior do Estado, consistiam, em escolas isoladas ou mistas que ofereciam um ensino rudimentar e não mais aceito nessa sociedade que desejava se enquadrar no rol do progresso e desenvolvimento pretendido pelos republicanos desse período. No perímetro de São Luís, por volta de 1903,

³²Apelido herdado em virtude do Estado, no início do século XX, contar com um grupo de literatos maranhenses reconhecidos nacionalmente. São Luís foi um dos locais que apresentou intensa atividade intelectual no Período Imperial Brasileiro. Segundo Martins (2008) não somente São Luís mereceu, ao longo do século XIX, o cognome de “Atenas Brasileira”; várias outras “Atenas” surgiram em outras províncias e capitais do país – Fortaleza, Olinda, Recife, Salvador, Rio de Janeiro.

³³Utilizo o termo acostumado para explicar que não era costume, não era comum a maioria da população frequentar a escola até meados do século XX, principalmente a população menos abastada.

havia somente seis escolas estaduais de nível primário, dentre as quais apenas duas apresentavam condições de funcionamento, além da Escola Modelo Benedito Leite.

A Escola Benedito Leite foi criada em 1896, a partir da Lei nº. 155, e era destinada à formação pedagógica de meninos e meninas entre a faixa etária de 6 a 12 anos de idade e de campo de estágio para as(os) alunas(os) da Escola Normal. De acordo com Saldanha (2009, p. 127), apesar de ter sido criada em 1896, a escola só foi ser inaugurada em 1900, “quando o governo do Estado (José Tomás de Porciúncula) pôde, enfim, equipá-la. [...] Caracterizava-se [como] elitista, [...] chegou a ter aula de francês e professores de piano. Seu curso, [a princípio] com duração de sete anos, [foi] reduzido a seis em 1906 [e em 1926, a 5 anos] ”.

As matrículas eram preenchidas pelos filhos das famílias abastadas, superando as das Escolas Estaduais. Esse número aumentou ainda mais quando foi criada uma segunda cadeira do 2º ano na Escola Modelo. A preferência por essa instituição era em virtude do seu programa e de sua estruturação curricular; pela adoção do método intuitivo e por conter em seu quadro docente, professores habilitados pela Escola Normal ou pelo Liceu Maranhense.

No período de implantação e estabilização das bases republicanas, o cenário educacional maranhense não favorecia a consolidação dos ideais preconizados pela política vigente. Desse modo, pretendia-se criar uma representação de “Escola de Verdade” (VIDAL, 2006; SCHUELER, 2006) ou “Casas de Ensino” como denominou J. J. Seabra em mensagem publicada no Jornal a Pacotilha, ao criticar a Instrução Pública maranhense, salientando que a mesma “caminhava para trás; [...] [contrariando] a evolução natural a que deveria obedecer a este fato singular”. Como sugestão para solucionar tal problema, J. Seabra declarou que “bastaria apenas transformar com mão forte todos as atuais Escolas Primárias em verdadeiras Casas de Ensino, afastando do magistério, os pseudos professores, sem competência e sem amor ao trabalho”³⁴. Segundo ele, as novas Casas de Ensino deveriam inculcar valores para conter a resistência quanto à implantação do projeto político e, ao mesmo tempo, contribuir para o fortalecimento das bases desse sistema, por meio da valorização dos símbolos nacionais, respeito às autoridades e defesa aos valores morais e bons costumes.

Para transformar tal realidade e garantir a concretização dos ideais republicanos, Alexandre Collares Moreira Junior, governador do Estado (1902-1906), resolveu determinar a criação de Grupos Escolares no Maranhão, ao constatar que as Escolas Estaduais de nível primário apresentavam uma série de inadequabilidade ao sistema recém adotado,

³⁴JORNAL A PACOTILHA, n. 168, de 16 de julho de 1904, p. 4.

especialmente relacionadas ao método de ensino implantado, à falta de seriação e graduação e a presença de professores inabilitados. Isso o levou a autorizar a conversão das seis escolas localizadas no perímetro de São Luís em dois Grupos Escolares, cada um, composto por 3 escolas (Lei nº. 323 de 26 de março de 1903) regulamentados em 1904, pelo decreto nº. 36 de 1º de julho.

Art. 1 – Ficam instituídos nesta cidade dois grupos escolares, compondo-se cada um deles por três escolas de instrução primária, mantidas pelo Estado.

Art. 2 – Os grupos escolares serão de regime misto e denominar-se-ão Primeiro Grupo Escolar e Segundo Grupo Escolar, e funcionarão nos edifícios que pelo governo lhes forem designados.

Art. 3 – O programa do ensino que nele será ministrado abrangerá, como na Escola Modelo Benedito Leite, os Cursos Elementar, Médio e Superior, e será lecionado observando-se os métodos seguidos neste último Instituto.

Art. 4 – Além desses cursos terão os Grupos Escolares um outro especial, consagrado ao trabalho manual para as alunas e executarão jogos e exercícios ginásticos próprios a formar e desenvolver a educação física.

Art. 5 – As cadeiras que constituem os grupos escolares denominam-se primeira, segunda e terceira cadeira, correspondendo a primeira ao curso elementar, a segunda ao médio e a terceira ao curso superior³⁵.

Ao transformar as Escolas Estaduais em Grupos Escolares, o Governador Collares Moreira determinou, por meio do Art. 1º de julho de 1904, que fossem criadas 2 Escolas Estaduais de regime misto no Centro de São Luís; a Primeira seria instalada no bairro de Sant’Aninha e a 2º no bairro de São Pantaleão, nomeadas as senhoras Baselina Galvão A. e Zila Angela Reis, respectivamente³⁶.

As representações dos Grupos escolares foram marcadas pelos discursos empolgados dos políticos e defensores³⁷ do novo regime, pois, a partir da criação das “Casas de Ensino”, bastava esperar a produção dos frutos, como dizia Benedito Leite. Inevitavelmente, o sucesso do modelo de escola paulista ultrapassou os muros do Estado e configurou-se como símbolo de eficiência educacional. No entanto, se em São Paulo a maioria dessas escolas contaram com o apoio financeiro do Estado, no Maranhão as leis novamente antecederam ao processo que garantiria a manutenção das condições basilares para sua implantação.

De acordo com alguns estudiosos sobre Grupos Escolares no Brasil, como Souza (2006, 2007, 2009), Faria Filho (2000), Azevedo (2009), Motta (2006), Vidal (2006) e Lopes

³⁵MARANHÃO. Decreto n. 36, 1 de julho de 1904.

³⁶MARANHÃO. Códice n. 1101, 1 de julho de 1904.

³⁷Dentre os políticos e defensores da implantação dos Grupos Escolares no Maranhão, destacamos Benedito Leite, Collares Moreira, no campo político e entre os intelectuais, Antônio Lobo, Barbosa de Godóis, Ribeiro do Amaral e João Nepomuceno de Sousa Machado.

(2006), os grupos se distinguiam das Escolas Estaduais e Isoladas por apresentarem alguns aspectos que os diferenciavam das outras formas de instituição escolar. Essas características ressaltavam o modelo de escola graduada, que consistia em um

Sistema de organização vertical do ensino por cursos ou níveis que se sucedem. As características principais da escola graduada são: a) agrupamento dos alunos, segundo um critério nivelador que, pelo geral, é a idade cronológica para obter grupos homogêneos; b) professores designados a cada [classe]; c) equivalência entre um ano escolar do aluno e um ano de progresso instrutivo; d) determinação prévia dos conteúdos das diferentes matérias para cada grau; e) aproveitamento do rendimento do aluno, determinado em função do nível estabelecido para o grupo e o nível em que se encontra; f) promoção rígida e inflexível dos alunos grau a grau (SOUZA, 1998, p. 32).

Para manutenção dessa estrutura – rígida e inflexível – foi designado como diretor dos Grupos Escolares no Maranhão o Sr. Barbosa de Godóis; neste período ocupava o mesmo cargo na Escola Normal e da Escola Modelo. Dentre suas atribuições, destaca-se a incumbência de organizar, fiscalizar, dirigir e coordenar o ensino e outras atividades educativas (em sua maioria disciplinares) efetuadas nesses recintos, como, por exemplo, a disciplina, a ordem e o respeito, além dos serviços do porteiro, do servente, os horários de aula e assinatura do livro de ponto.

O professor Barbosa de Godóis foi o responsável pela elaboração do primeiro Regimento Interno dos Grupos e em 9 de junho de 1904 submeteu-o para a aprovação do governador Alexandre Collares Moreira Junior. O documento, após ser avaliado e aprovado, foi publicado no Jornal “O Estado do Maranhão”³⁸, o qual regulamentava as normas de funcionamento dos mesmos, como a definição dos horários de aulas, os conteúdos disciplinares, normas para efetuação de matrícula, processos avaliativos dos educandos, funções, direitos, deveres e penalidades de alunos e funcionários.

A notícia de criação dos Grupos Escolares maranhenses foi aceita como se fosse uma dádiva divina ou obra milagrosa pelos entusiastas da educação³⁹. Essas escolas eram consideradas símbolo de eficiência, conforme mencionou o governador Collares Moreira: “A criação deste estabelecimento foi uma medida de grande alcance para o ensino primário, que não só melhoraria consideravelmente o método adotado, como se acha sujeito de uma fiscalização mais pronta e eficaz por parte do Diretor da Escola Normal”.⁴⁰ Com o ideário de escola moderna, os Grupos Escolares foram se consolidando como representação e inovação

³⁸ JORNAL O ESTADO DO MARANHÃO, n.º. 9292, ano, XXXV, 1 ago. 1904.

³⁹ Benedito Leite, Collares Moreira, Antônio Lobo, Barbosa de Godóis, Ribeiro do Amaral e João Nepomuceno de Sousa Machado, entre outros.

⁴⁰ _____. Mensagem apresentada ao Congresso do Estado em 16 de fevereiro de 1905, pelo Exmo. Sr. Coronel Alexandre Collares Moreira Junior, 1905.

escolar, e se constituindo como forte referência para os demais estabelecimentos de ensino, já que:

[...] a inovação representada pelos Grupos Escolares significou uma transformação importante na organização e constituição dos sistemas estaduais de ensino público no País. Esse tipo de escola exigia altos investimentos, pois supunha a edificação ou arrendamento de espaços próprios e adequados, professores habilitados, mobiliário moderno e abundante material didático. A racionalidade e uniformidade permeavam todos os aspectos da ordenação escolar, desde o agrupamento homogêneo das crianças (alunos) em turmas mediante à classificação pelo grau de conhecimento consolidando a noção de classe e série, o estabelecimento de programas de ensino (distribuição ordenada das atividades e saberes escolares), a atribuição de cada classe a um professor, a adoção de uma estrutura burocrática hierarquizada – uma rede de poderes, de vigilância e de controle envolvendo professores, alunos, porteiros, serventes, inspetores, delegados do ensino. Perpassava também a ordem disciplinar impingida aos alunos – asseio, ordem, obediência, prêmios, castigos (SOUZA, 2009, p. 125).

A implantação desses grupos pressupunha altos investimentos, pois não bastava apenas abrir uma sala e nomear um professor: o Estado teria que incluir na verba do orçamento estadual, recursos exclusivos para a sua manutenção. Se nas Escolas Estaduais havia uma única professora, responsável pelas classes multisseriadas, com a criação dos Grupos Escolares, havia a necessidade de contratar três professores, um para cada cadeira, além de um porteiro, um servente, um secretário e um diretor. Outro motivo do aumento de orçamento foi a adoção do método intuitivo, que para ser implantado eficazmente necessitava de materiais didáticos, como laboratórios e museus escolares, cartas e mapas geográficos, dentre outros utensílios, esses aspectos implicava na construção de prédios estruturados à ministração das aulas.

Por conta do alto custo para a realização desse empreendimento, no Maranhão foram criados, entre 1903 a 1912, apenas dois Grupos Escolares em São Luís. No interior do Estado, a proposta de implantação dessas escolas surgiu a partir da Lei nº. 363 de 31 de março de 1905, incentivada pelos discursos de João Nepomuceno de Sousa Machado, Inspetor Geral de Instrução Pública e Diretor do Liceu, que enviou a Collares Moreira a seguinte mensagem: “[...] o ensino primário tem sido o objeto de atenção dos poderes públicos, todavia a maioria das escolas do interior não apresenta o menor grau de prosperidade”⁴¹. Tal realidade deveria ser mudada urgentemente, uma vez que o Modelo de Escola Estadual graduada já havia sido criada em São Luís, por isso, era necessário expandi-lo para outras localidades do Estado.

A interiorização desse projeto se deu inicialmente no município de Rosário, em 20 de abril de 1906. Para o cargo de professora foi nomeada Enedina Leal Leite, Raimunda

⁴¹Idem. Ibidem.

Esteves Leite e como secretária (e também professora) Joanna Raimunda de Mello, responsáveis pela 1ª, 2ª e 3ª Cadeiras respectivamente. Nesse mesmo ano, instalou-se um Grupo Escolar na cidade de São Bento, criado em 31 de março. Luís Viana e Laura Guterres de Sousa eram os professores responsáveis pela Primeira e Segunda Cadeira.

No Grupo Escolar de São Bento funcionavam apenas duas classes, que estavam dispostas em dois salões. Havia 166 alunos e apenas 92 carteiras e 108 cadeiras; no momento da instalação desse grupo, foi designado o Secretário da Instrução Pública, Tancredo Serra Martins⁴², para averiguar se todas as recomendações disposta em Lei foram seguidas a contento; nesta ocasião, além da montagem das cadeiras, houve o conserto da sentina⁴³ e de duas estantes para a guarda de materiais escolares.

Durante a primeira década republicana, o último Grupo Escolar criado, dos três existentes no interior do Estado, foi o do município de Codó, em 21 de maio de 1908, sendo nomeada como professora a normalista Filomena Catharina Moreira. De acordo com o comentário a seguir, o grupo de Codó foi criado com grandes dificuldades, dentre elas a ausência de professores.

O governador do Estado, tendo em vista que o município de Codó, conforme comunicação do respectivo intendente, tem uma verba para auxiliar um Grupo Escolar que será assim mantida pelo Estado e pelo município, e considerando que não há necessidade de instalarem-se desde já por falta de professores as três cadeiras de que se compõe o Grupo Escolar, resolve criar na cidade de Codó a primeira cadeira de um Grupo Escolar e prover nela a professora normalista dona Filomena Catharina⁴⁴.

De acordo com o exposto acima, Estado e Município caminharam *pari passu* na tentativa de ampliar o número de escolas modernas. Na cidade de Codó, como se pode notar, houve grandes dificuldades na implantação e manutenção desse empreendimento. Embora houvesse um acordo firmado entre ambos poderes públicos, visando o fortalecimento da educação primária, os poucos recursos destinados à sua instalação não foram suficientes para manter o status de escola estruturada, capaz de oferecer um ensino gradual. Dessa forma, foi criada apenas a primeira cadeira do Grupo Escolar, sendo designada uma única professora para tomar conta de todas as atividades docentes e administrativas. Tal fato evidencia que essas iniciativas foram resultado de decisões precipitadas por parte dos governantes e, antecederiam as possibilidades ou não de se instalar Grupos escolares nas cidades maranhenses,

⁴² Intelectual e músico maranhense.

⁴³ Privada que ficava nos fundos dos estabelecimentos.

⁴⁴ MARANHÃO. Códice de 21 de maio de 1908.

em conformidade com a Lei de 1905, que autorizava a criação dessas escolas no interior do Maranhão.

Se na capital do Estado os Grupos escolares representavam símbolo de prosperidade e desenvolvimento, nas outras cidades do Maranhão não foi diferente. As representações conferidas a esse novo modelo foram mais expressivas, principalmente ao se considerar o retrocesso e decadência do sistema educacional vivenciado e fruto do período oitocentista. O progresso atribuído ao ensino com a criação desses institutos de ensino foi tão aprovado pela sociedade que, apesar de terem sido instaladas em prédios alugados, com estruturas deficitárias, representavam um símbolo de modernidade, principalmente pela organização gradual e pela presença de professores normalistas. A indicação do nome de um professor ou professora para lecionar nos Grupos Escolares era visto como uma honra, pois fazer parte de um projeto reformador e inovador como este, não era para todo mundo, já que os critérios restringiam e descartavam aqueles professores não possuíam formação adequada.

Nesta primeira fase de implantação de Grupos Escolares, São Luís, Rosário, São Bento e Codó, não apresentaram em seu orçamento os recursos suficientes para a manutenção e implantação satisfatória do método intuitivo, o qual dignificava a eficiência dessas escolas - conforme ofício de 21 de maio de 1908, encaminhado à Secretaria Geral da Instrução Pública do Estado. O Grupo Escolar de Codó, por exemplo, não conseguia adotar a maioria das determinações preconizadas na Lei de 1905, que regulamentava as normas de ensino.

Além das estruturas ineficazes, esse último foi acometido neste período pelo surto da varíola e da peste bubônica, fato que dificultou a frequência dos alunos às aulas. Para resolver este entrave, foi recomendado que todos os professores normalistas do Estado recebessem aulas de fisiologia para auxiliar os médicos higienistas, sendo os mesmos responsáveis em transmitir as suspeitas de qualquer irregularidade orgânica nos alunos, voltando sua atenção para o cuidado com os sanitários, depósitos, refeitórios, vasilhas, lavadouros, mobília e material didático; práticas que serviam para a prevenção de doenças⁴⁵.

De acordo com Souza (2009, p. 44), “[...] a incipiente tentativa de desenvolvimento da instrução popular esbarrava em inúmeros obstáculos, tais como a falta de verbas, despreparo dos professores para a aplicação devida do método intuitivo, inexistência de instalação adequada [...] e carência de materiais escolares [...]”. Diante desses problemas, colocamos em reflexão se, de fato, a criação dos Grupos Escolares mudou o quadro deficitário de ensino no Estado da forma como acreditavam os políticos republicanos e defensores desse

⁴⁵MARANHÃO. Secretaria da Escola Normal. São Luís, 1910.

modelo. Será que a configuração de escola eficiente ficou apenas na imaginação dos políticos e/ou personificados em seus discursos? Essa é uma das razões pela qual nos habilitamos a investigar e desvendar nos próximos tópicos da dissertação.

4.1 O Ensino nos Grupos Escolares

Um dos símbolos de eficiência dos Grupos Escolares foi marcado pela fixação do período de matrícula. Se antes os responsáveis pelos educandos tinham o costume de procurar, a qualquer tempo, as Escolas Públicas Primárias para o registro dos seus filhos nessas escolas, com a Instituição dos Grupos, esse período ficou restrito de 2 a 25 de janeiro. Havendo procura, este prazo poderia ser estendido por mais 20 dias consecutivos. A partir dessa determinação, tentava-se disciplinar e corrigir o problema da evasão escolar; antes havia uma grande dificuldade em identificar o número de alunos matriculados e a quantidade que concluíam o Curso.

O livro de matrícula era um dos dispositivos de controle utilizado tanto nas Escolas Públicas, quanto nas Particulares. Por meio dele, era possível elaborar relatórios ou mapas que identificassem o crescimento ou diminuição da assiduidade ou evasão escolar. Para efetuar a inscrição nessas escolas, os pré-alunos teriam que atender aos seguintes critérios, conforme Art. 7 do regimento interno:

- a) prova de já ter sido a criança vacinada, bastando para a satisfação dessa exigência e inspeção das cicatrizes da vacina, feita pela mesma professora;
- b) declaração da idade exata ou presumível da criança com mais de 6 anos e menos de 12, havendo a dúvida, que surja a prova pelo aspecto, verificado pela professora, a menos que pelo interessado seja exibida a certidão de idade;
- c) a afirmação que ela verificará pelo aspecto da criança de não sofrer esta de moléstia contagiosa, cumprindo-lhe exigir atestado médico, quando tenha a menor suspeita a respeito⁴⁶.

Esses critérios assumiam um caráter excludente, na medida em que restringiam o acesso para aqueles que cumprissem obrigatoriamente todos os requisitos. A determinação da vacina e da constatação do aspecto físico saudável das crianças eram uma das condições mais difíceis de serem cumpridos, pelo fato de que no Maranhão, no início do século XX, as condições salubres de água, luz e esgoto eram raras, contribuindo para a frequente infestação por doenças contagiosas. Não era incomum encontrar crianças adoentadas, mal cuidadas e com mau aspecto, principalmente aquelas de nível social menos favorecido, que, além de não

⁴⁶MARANHÃO. Regimento Interno dos Grupos Escolares, 1904.

possuírem condições para se prevenirem, não possuíam conhecimento dos riscos aos quais estavam submetidas.

O hábito de lavar as mãos, cortar as unhas, pentear os cabelos e portar roupas limpas eram preocupações que muitas famílias não se davam conta que precisavam exercitar. Em vários artigos do Regimento Interno dos Grupos Escolares, esses aspectos eram constantemente mencionados como obrigatórios para a efetivação da matrícula e como deveres a serem cumpridos ao longo do Curso, caso contrário eram alvos de punição severa, sendo, inclusive, motivo para suspensão de alunos.

Nos Grupos Escolares a subdivisão do ensino em classe, turmas e graus era efetuada logo nos primeiros dias de aulas, onde o professor, responsável direto pelo ordenamento dos alunos, observava-os e classificava-os em seções, de acordo com a sua instrução: os mais e os menos desenvolvidos, os mais ativos, os mais atentos, os de raciocínio mais rápido, os mais lerdos, os mais inquietos e os mais difíceis de serem domesticados. Essa classificação também era efetuada após os exames avaliativos, quando se poderia definir e julgar, com mais certeza, o grau de adiantamento de cada aluno e ordená-los em uma das séries. “Essa organização conseqüentemente levou a escola a adotar critérios seletivos para matrícula em classe homogênea; supunha o favorecimento dos melhores em detrimento dos mais fracos” (SOUZA, 2006, p. 45).

As aulas tinham início às nove horas e finalizavam as treze exatamente, exceto quando houvesse aulas de trabalhos manuais para as meninas, cujo horário encerrava-se às quatorze horas. O tempo das aulas era controlado pelos professores e funcionários. Aos serventes cabia a incumbência de tocar o sino, indicando o momento de entrada e encerramento das aulas, do recreio e do descanso dos alunos. O que evidencia todo um processo de ritualização existente no cotidiano escolar.

Visando a garantia da organização eficaz das aulas, especialmente no que se refere à ordenação das classes em séries, disposição das disciplinas, uso do método intuitivo e dos critérios de seleção dos alunos, por meio dos processos avaliativos, Arthur Quadros Collares Moreira, Governo do Estado do Maranhão em 1909 autorizou a ida do professor João Lourenço aos Estados Unidos, a fim de averiguar o andamento das atividades nas escolas graduadas americanas para que as mesmas fossem adotadas nos Grupos Escolares locais.

Em várias escolas, observei que as aulas principiavam por um exercício de abertura [...]. E pela manhã assistem todas as classes em comum a um sinal de sineta, todos os alunos se levantam e, em atitude de continência à bandeira nacional, à desfraldada, prometem fidelidade à bandeira nacional e à república: uma nação indivisível, com liberdade e justiça para todos. Segue-se um hino com

acompanhamento de um piano. Por fim o professor explica rapidamente os deveres, direitos e dignidade do cidadão americano, ou questões Moraes em que procura combater a ociosidade e duplicidade, a irreverência, evitando assuntos sectários como estabelece o regulamento.

[...] até agora, os nossos governantes, ainda não se resolveram a pôr em prática tão útil medida, cujos resultados serão melhores do que quantas reformas se possam fazer teoricamente no papel dos decretos. Talvez que o motivo desta esteja no justificável receio de criar novas despesas com uma providência que só executada em larga escala produzirá imediatos e visíveis benefícios. Mais valia, porém, despende com tal fim, do que gastar com a frequente multiplicação de uma escolinha defeituosa e ineficaz, sem edifícios próprios, desprovidos de professores capazes e em permanente conflito com os modernos métodos pedagógicos⁴⁷.

A ênfase na educação cívica e patriótica inteirava o desejo de se implantar uma cultura de amor à pátria e de respeito às autoridades políticas. As atividades diárias começavam pela inspeção e cântico dos hinos nacionais e Estaduais, com exceção das sextas-feiras, que começavam com a aula de educação física. Havia um horário especial, duas vezes por semana, destinado às prendas femininas, ministradas nas segunda e terceira cadeiras. As aulas nos Grupos eram ministradas de segunda a sexta-feira, desde que não fossem dias de festas santas, feriados nacionais, estaduais ou municipais; carnaval ou quando o Diretor da Escola Normal assim determinasse. O currículo era comum a todos os Grupos, tanto da capital como do interior.

| Horas | 2ª a 4ª feira | Horas | 3ª e 5ª feiras e sábado | Horas | 6ª feira |
|----------------|-----------------------------|----------------|-------------------------|----------------|-----------------------------|
| 9:00 às 9:15 | Entrada, inspeção e cântico | 9:00 às 10:00 | Educação física | 9:00 às 9:15 | Entrada, inspeção e cântico |
| 9:15 às 10:15 | Língua materna | 10:00 às 10:25 | Trânsito e descanso | 9:15 às 10:15 | Língua materna |
| 10:15 às 10:25 | Descanso | 10:25 às 10:55 | Língua materna | 10:15 às 10:25 | Descanso |
| 10:25 às 10:40 | Instrução cívica | 10:55 às 11:05 | Descanso | 10:25 às 10:40 | Cálculo |
| 10:40 às 10:55 | Exercícios orais | 11:05 às 11:25 | Cálculo | 10:40 às 11:00 | Desenho |
| 10:55 às 11:05 | Descanso | 11:25 às 11:55 | Recreio | 11:00 às 11:10 | Descanso |
| 11:05 às 11:25 | Lugar | 11:55 às 12:25 | Exercícios gráficos | 11:10 às 11:25 | Tamanho |
| 11:25 às 11:55 | Recreio | 12:25 às 12:35 | Canto | 11:25 às 11:55 | Recreio |
| 11:55 às 12:25 | Exercícios gráficos | 12:35 às 12:50 | Forma | 11:55 às 12:25 | Exercícios gráficos |
| 12:25 às 12:35 | Canto | 12:50 às 13:00 | Cântico | 12:25 às 12:35 | Canto |
| 12:35 às 12:50 | Forma | 13:00 | Despedida | 12:35 às 12:50 | Ensino objetivo |
| 12:50 às 13:00 | Cântico e despedida | | | 12:50 às 13:00 | Cântico e despedida |

Quadro 1: Horário das aulas da Primeira Cadeira dos Grupos Escolares

Fonte: Regimento Interno dos Grupos Escolares, 1904.

⁴⁷MARANHÃO. Diário Oficial do Estado do Maranhão. Ano 4, 21º da República, n. 28, 4º feira, 5 de fevereiro de 1909. p. 3

| Horas | 2ª, 4ª e 6ª feira | Horas | 3ª feira | Horas | 5ª feira e sábado |
|----------------|-----------------------------|----------------|-----------------------------|----------------|-----------------------------|
| 9:00 às 9:15 | Entrada, inspeção e cântico | 9:00 às 9:15 | Entrada, inspeção e cântico | 9:00 às 9:15 | Entrada, inspeção e cântico |
| 9:15 às 9:55 | Língua materna | 9:15 às 10:00 | Educação física | 9:15 às 9:55 | Língua materna |
| 9:55 às 10:15 | Desenho | 10:00 às 10:25 | Trânsito e Descanso | 9:55 às 10:15 | Exercícios orais |
| 10:15 às 10:25 | Descanso | 10:25 às 11:00 | Língua materna | 10:15 às 10:25 | Descanso |
| 10:25 às 10:50 | Cálculo | 11:00 às 11:10 | Descanso | 10:25 às 11:00 | Cálculo |
| 10:50 às 11:05 | Descanso | 11:10 às 11:25 | Forma | 11:00 às 11:10 | Descanso |
| 11:05 às 11:25 | Ensino objetivo | 11:25 às 11:55 | Recreio | 11:10 às 11:25 | Forma |
| 11:25 às 11:55 | Recreio | 11:55 às 12:25 | Exercícios gráficos | 11:25 às 11:55 | Recreio |
| 11:55 às 12:25 | Exercícios gráficos | 12:25 às 12:35 | Canto | 11:55 às 12:25 | Exercícios gráficos |
| 12:25 às 12:35 | Canto | 12:35 às 12:50 | Instrução cívica | 12:25 às 12:35 | Canto |
| 12:35 às 12:50 | Lugar | 13:00 | Cântico e Despedida | 12:35 às 12:50 | Instrução cívica |
| 12:50 às 13:00 | Cântico e despedida | | | 12:50 às 13:00 | Cântico e despedida |

Quadro 2: Horário de aula da Segunda Cadeira dos Grupos Escolares.
Fonte: Regimento Interno dos Grupos Escolares, 1904.

| Horas | 2ª, 4ª e 6ª feiras | Horas | 3ª feira | Horas | 5ª feira e sábados |
|----------------|-----------------------------|----------------|---------------------|----------------|-----------------------------|
| 9:00 às 9:15 | Entrada, inspeção e cântico | 9:00 às 10:00 | Educação física | 9:00 às 9:15 | Entrada, inspeção e cântico |
| 9:15 às 9:45 | Língua materna | 10:00 às 10:25 | Trânsito e descanso | 9:15 às 9:45 | Trânsito e descanso |
| 9:45 às 10:15 | Desenho | 10:25 às 11:00 | Língua materna | 9:45 às 10:15 | Língua materna |
| 10:15 às 10:25 | Descanso | 11:00 às 11:10 | Descanso | 10:15 às 10:25 | Descanso |
| 10:25 às 10:55 | Cálculo | 11:10 às 11:25 | Ensino objetivo | 10:25 às 10:55 | Ensino objetivo |
| 10:55 às 11:05 | Descanso | 11:25 às 11:55 | Recreio | 10:55 às 11:05 | Descanso |
| 11:05 às 11:25 | Ensino objetivo | 11:10 às 11:25 | Exercícios gráficos | 11:05 às 11:25 | Tamanho |
| 11:25 às 11:55 | Recreio | 11:25 às 11:55 | Canto | 11:25 às 11:55 | Recreio |
| 11:55 às 12:25 | Exercícios gráficos | 11:55 às 12:25 | Canto | 11:55 às 12:25 | Exercícios gráficos |
| 12:25 às 12:35 | Canto | 12:25 às 12:35 | Lugar | 12:25 às 12:35 | Canto |
| 12:35 às 12:50 | Lugar | 12:35 às 12:50 | Cântico e Despedida | 12:35 às 12:50 | Lugar |
| 12:50 às 13:00 | Cântico e despedida | 12:50 às 13:00 | | 12:50 às 13:00 | Cântico e despedida |

Quadro 3: Horário das aulas da Terceira Cadeira dos Grupos Escolares.
Fonte: Regimento Interno dos Grupos Escolares, 1904.

As disciplinas eram intercaladas com o horário de descanso, recreio e canto. Medidas necessárias para facilitar o aprendizado dos alunos, os quais permitiam que os mesmos relaxassem antes de começarem outra atividade que exigisse esforço mental, como o cálculo e o ensino objetivo referentes às disciplinas de física, química, ciências naturais,

forma, tamanho e música. Para o descanso eram dados dez minutos, sempre na primeira metade do horário.

O recreio possuía um período de tempo maior: exatamente trinta minutos que eram reservados para o lanche e diversões entre os alunos. Em relação ao horário das aulas do ensino objetivo, Antônio Lobo⁴⁸, Inspetor da Instrução Pública em 1911, criticou o currículo da Escola Modelo, elaborado por Barbosa de Godóis, ao permitir que este ensino pudesse ser ministrado nos últimos horários de aula, ressaltava que este ato ia de encontro com os preceitos da higiene escolar.

E a tal ponto chegava à ignorância ou à disidia desse funcionário por semelhantes preceitos que montava ao cúmulo de mandar ensinar cálculo na última hora de aula [...] [essa] deveria ser a primeira ou uma das primeiras lições do dia numa escola primária, atento o grande coeficiente de fadiga que tal ensino acarreta [...] outra irregularidade foi a promoção legal de alunos de uma classe para outra [...] em benefício de filhos seus⁴⁹.

O ritual cotidianamente executado pelas professoras era iniciado a partir da chegada antecipada na escola, a fim de fiscalizar e vistoriar todas as dependências da instituição; inspecionavam os alunos, examinando as mãos, unhas, roupas, cabelos e calçados, e verificando se estes apresentavam os critérios de higiene dispostos no Regimento Interno de 1904; assinavam diariamente o ponto antes de iniciarem as aulas; observavam o roteiro e o horário das disciplinas, e seguiam a orientação do Diretor da Escola Normal sobre a adoção de livros, compêndios e materiais de ensino.

Ao iniciarem as aulas, as professoras faziam a chamada dos alunos, marcando um “F” para os ausentes e um “P” para os presentes. Em seguida, toda a turma efetuava o canto inaugural dos trabalhos de aula, geralmente com algum hino pátrio. Durante o período em que estes permaneciam na escola, tinham que se portar com todo o respeito e guardar o maior silêncio; prestar toda a atenção às lições que estavam sendo dadas e não distrair seus companheiros; pedir licença à professora para se retirarem do estabelecimento, principalmente antes do fim das lições, quando alguma necessidade os obrigasse a isso⁵⁰. A despedida consistia no encerramento com cântico e com formação de fila. “A vigilância naturalmente não eliminou as quebras de condutas devidamente punidas” (AZEVEDO, 2009, p. 85).

⁴⁸Antônio Lobo assumiu o Cargo de Inspetor da Instrução Pública e do Liceu Maranhense em 7 de julho de 1910. Antes, estava na direção da Biblioteca Pública do Maranhão (1898-1910), na qual criou projetos de cunho artístico e social para incentivar a frequência da mesma (SILVA, 2008).

⁴⁹MARANHÃO. Inspetoria Geral da Instrução Pública do Estado do Maranhão, 1911.

⁵⁰MARANHÃO. Regimento Interno dos Grupos Escolares, 1904.

A primeira classe abrangia os rudimentos do ensino e era indicada para aqueles que não tinham conhecimento de leitura, escrita e cálculo. Nesse nível, os professores possuíam uma das tarefas mais difíceis de ser concluída: a de moldar os hábitos das crianças, tirando-lhes os maus costumes, tradições que diariamente eram praticados em casa, como os modos de se sentarem, falarem, comerem e dialogarem com os adultos. Eram os professores quem os ensinavam a obedecer às regras da escola e a ter os cuidados com a higiene. É importante destacar que ao se referir à higiene escolar, não nos referimos apenas a limpeza pessoal do aluno, mas também, ao cuidado com os materiais escolares: os cadernos dos alunos deveriam ser apresentados diariamente aos professores rigorosamente limpos, com a lição transcrita corretamente, utilizando o determinado tipo de letras indicados pelos professores, sem rasuras, riscos, sujeiras, folhas dobradas; de igual modo, os outros recursos didáticos como livros, folhas, mata borrão, dentre outros, deveriam ser mantidos com total higiene.

Os programas de ensino eram fechados e não abriam espaço para as sugestões dos professores. Estes teriam que seguir todas as recomendações descritas nos manuais, dispositivo que orientavam a prática de como ensinar.

Havia uma intensa fiscalização dos conteúdos e da forma ou método instrutivo. Esses aspectos, de forma alguma, poderiam ser alterados. Segundo Lobo, esse fato estava acontecendo na Escola Modelo, onde os professores colocavam em prática, teorias que não eram autorizadas pelo Governador do Estado, aprendidas durante o Curso de Formação de Professores. Segundo Azevedo (2009), os métodos visavam tornar os conteúdos mais fáceis de serem assimilados, por exemplo:

[...] para o ensino da aritmética devem ser usados objetos conhecidos pelos alunos, como sementes, palitos de fósforos pintados de vermelho, botões, moedas etc.; para a geografia deve-se começar com o desenvolvimento de noções de localização a partir da carteira, da sala de aula, da escola, que o ensino de história deve começar pelo início da escola, seguindo-se o da localidade para só então ter início o estudo do Estado e do País [...] (AZEVEDO, 2009, p. 163).

Assim como em Sergipe, os Grupos Escolares maranhenses repetiam as disciplinas das séries subsequentes: “[...] percebe-se uma centralização maior de conteúdo nos dois primeiros anos de estudos, o que leva à reflexão sobre a influência que isso podia exercer nos índices de aprovação dos alunos” (AZEVEDO, 2009, p. 163).

O ensino cívico e moral tinha função previamente definidas: a de ajudar na consolidação do Regime Político vigente, direcionando o aprendizado para o ensino dos símbolos pátrios, da língua, da origem do povo, da pátria e de seu governo atual, da divisão política do país, dos direitos e deveres do cidadão e da Constituição Republicana

(PINHEIRO, 2006). O ensino de música também transmitia os valores patrióticos da nação, ajudava a adoçar os costumes e civilizar as classes inferiores. Por meio do ensino dos hinos nacionais como do Estado. Godóis (1914, p. 4) explica que a

Educação moral infundir na criança a noção clara e precisa do bem, por todos os meio adequados, que ocorram para gerar-lhes essa compreensão; incutir-lhes os bons costumes e fazer com que os cultive de modo a se lhe tornarem um hábito (*); criar nella a repugnância pelo vício, sob qualquer das suas formas.

O programa do ensino primário foi estruturado com base na ideia de educação integral – educação física, intelectual e moral –, apresentado por Rui Barbosa, em 1890, em seu relatório sobre a situação do ensino público no Brasil (SOUZA, 2009; SAVIANI, 2006). O programa deveria compreender as seguintes matérias: “[...] educação física, música e canto, desenho, língua materna, rudimentos das ciências físicas e naturais, matemática e taquimetria, geografia e cosmografia, história, rudimentos à economia política e cultura moral e cívica” (SOUZA, 2009, p. 77). A ginástica encontrava sua justificação por se constituir em um meio de correção de posturas e da constituição de corpos saudáveis e fortes (SOUZA, 2009). Barbosa de Godóis (1914) explica os benefícios desse tipo de ensino, ressaltando que, por meio dele, seria possível promover o desenvolvimento harmônico do organismo e a correção de gestos, manifestado em posições viciosas e propícias à deformidade.

Fortalecer o organismo e dar-lhe destreza, resistência, energia, saúde e, com esses predicados, imprimir no indivíduo um bom porte e atitudes corretas, eis a função a que se destina a educação física. [...] mas o seu fim principal, o objetivo que a caracteriza é o desenvolvimento regular e metódico do organismo. Todo o órgão fortifica-se pelo exercício e enfraquece e atrofia-se, por vezes, pela inércia (GODÓIS, 1914, p. 3).

A educação física buscava incentivar o trabalho e despertar o ânimo dos educandos, afastando a preguiça, além de corrigir o modo de sentar-se, manter-se de pé e principalmente permanecerem quietos e obedientes às regras impostas no ambiente escolar.

4.2 Método de ensino

O método intuitivo fez parte das propostas de modernização do ensino elaboradas por Rui Barbosa em 1883, época em que o governo brasileiro visava adotar medidas que remodelassem o contexto educacional. Como resultado, solicitou uma investigação sobre a situação da instrução pública no país. A partir desse diagnóstico, concluiu-se que os métodos e conteúdos de ensino, utilizados nas escolas primárias, não estavam dando os frutos esperados, pois eram vistos como atrasados e inúteis. Frente ao cenário de mudanças políticas

e econômicas no qual passava a sociedade brasileira, fazia-se urgente a adoção de um modelo de ensino moderno que se diferenciava do memorístico, predominantemente utilizado no Brasil até o final do século XIX. Para Rui Barbosa, o método intuitivo se configurava “[...] como o elemento mais importante de toda reforma [...]. Somente ele poderia triunfar sobre o ensino verbalístico, repetitivo, enraizado à memória e nas abstrações inúteis, praticado nas escolas de primeiras letras” (SOUZA, 2009, p. 75).

Para garantir que o Brasil caminhasse rumo ao progresso, os republicanos investiram na adoção desse método logo no final do século XIX, começando pelas escolas de São Paulo, Estado que na época possuía altos rendimentos advindos da indústria e da produção cafeeira, e que disponibilizava recursos para a implementação das Escolas Modernas (Grupos Escolares). Consequentemente, com a adoção do método intuitivo, passou-se a investir na “[...] importa[ção] de numerosos materiais para os Grupos Escolares: carteiras, cartas de Parker, mapas geográficos entre outros (SOUZA, 2009, p. 112).

As mudanças estruturais no Brasil começaram pela Escola Normal, onde os conteúdos disciplinares buscavam preparar um corpo docente especializado e capaz de transmitir o conhecimento com a utilização de materiais apropriados e especializados.

Dentre os manuais criados para auxiliarem o mestre na aplicação do ensino intuitivo, destaca-se o de Norman Allisson Calkins, que defendia que a aprendizagem mais eficaz era aquela que utilizasse os sentidos humanos (VALDEMARIN, 2006). Essa possibilidade de aprendizagem, por meio da experiência - tocar, cheirar, ver, ouvir ou até mesmo saborear -, permitia ao aluno partir do real, do concreto e das sensações para as formulações de entendimento abstrato. Dessa forma, a aprendizagem seria mais rica e consistente.

As operações por meio dos sentidos [...] exigiam, por sua vez, observação e experimentação, o que fazia com que a aprendizagem ocorresse de forma prática, concreta, para só então se caminhar para a abstração em um processo no qual os alunos teriam a possibilidade de pensar e criar cientificamente e não apenas apropriar-se de conhecimentos já fabricados pelos homens em outros tempos (AZEVEDO, 2009, p. 18).

De acordo com o manual Calkins, para o ensino de geografia era recomendado o uso dos mapas, cartas geográficas e globo terrestre. Na falta desses recursos, o professor recorria à sua criatividade, utilizando os conhecimentos dos próprios alunos sobre aquilo que eles já conheciam. Por exemplo, para a orientação do espaço, exercitava-se a noção de direção ao trabalhar os membros das crianças, quando era explicado sobre onde ficava o lado direito e o esquerdo; e para a localização dos pontos cardeais, recorria-se à observação do sol e da lua.

De fato, com esse método, o aluno era submetido à aprendizagem por meio da experiência e não da repetição: “Esperava-se, com a adoção do método intuitivo, romper com os modelos caducos e imperfeitos que levavam a criança ao cansaço e ao desprazer em frequentar a escola” (AZEVEDO, 2009, p. 52).

Nas escolas maranhenses, o ensino intuitivo era defendido principalmente pelos políticos⁵¹, que sempre discursavam em prol da instalação da nova metodologia de aprendizagem. Além disso, criavam leis e decretos para determinar o uso do método nas Escolas Públicas Primárias do Estado. Alexandre Collares Moreira Junior, por exemplo, no ano em que determinou a criação dos Grupos Escolares na Capital do Maranhão, ressaltava que o Estado passava por inúmeros problemas de ensino, e que essa realidade se dava, principalmente, em função do método utilizado e da má formação de professores. Nesse caso, segundo o governador, era necessário:

[...] acompanhar as nações mais adiantadas do globo que, a exemplo da Alemanha, já adotaram o ensino intuitivo ou da observação como o mais racional. Desejo que todos os professores maranhenses abandonassem completamente o abominável método que só procurava desenvolver a memória do aluno, sobrecarregando-a de definições abstratas e de nomenclaturas extensas; condenem esse sistema como inteiramente improdutivo, elimine-o das nossas escolas com a mesma perseverança com que procederem acerca do uso da fêrula [...] resvalar para a rotina, contando com a complacência e mesmo o aplauso dos pais dos alunos, que ainda hoje, em número crescido, não se resignam de bom grado a um ensino sem a memorização de regras e um ferrancho de livros, que a criança leva horas inteiras estudando, sem nada compreender. Em muitas localidades, os professores passam por um verdadeiro suplício, suportando frequentemente as reclamações e exigências que a ignorância lhes apresenta, insistindo para que ponha de lado os novos métodos e processo e entre na vida escolar antiga, a começar pela aplicação das palmatórias (ANDRADE, 1984, p. 62-63).

No entanto, investir no ensino intuitivo pressupunha a aplicação de recursos para a formação de professores e para a compra de materiais. Alguns educadores acreditavam que não valeria investir em mudanças e inovações curriculares se não houvesse recursos necessários. É importante sinalizar que houve mudança de atitude e no modo de exercer o magistério por meio da influência de uma formação especificamente direcionada às novas propostas educacionais que já circulavam na época (AZEVEDO, 2009).

Diante dessa obrigatoriedade – implantar o ensino intuitivo – Barbosa de Godóis foi pessoalmente a São Paulo em 1904, a fim de aprender essa nova técnica e transmiti-la aos seus alunos da Escola Normal. Segundo o Art. 8º do Regimento Interno dos Grupos Escolares maranhenses (1904), as professoras deveriam assistir aula duas vezes ao mês, a fim de compreenderem os métodos e técnicas de ensino praticadas na Escola Modelo. Essas aulas

⁵¹Alexandre Collares Moreira, Benedito Leite, Arthur Quadro Collares Moreira entre outros.

seriam ministradas pelo próprio Diretor. Podemos verificar, pelo decreto nº. 23 de 28 de janeiro de 1903, a forma como deveria ser ensinada a disciplina de francês no curso de Pedagogia, a partir das orientações intuitivas:

Art. 5 – a língua francesa na Escola Normal se dará no 1º, 2º e 3º ano em 3 horas por semana, no 1º e 2º ano em 2 horas no 3º;

Art. 6 – programa dessa disciplina

1º ano – método real ou intuitivo, associando diretamente os sons estrangeiros a objetos realmente vistos, a ações realmente executados ou em imagem;

Conversação, leitura e interpretação de pequenos trechos franceses. O professor exporá em língua materna o assunto e em seguida lerá e fará ler pelos alunos lenta e distintamente os trechos, explicando o sentido das frases e vocábulos. Feito isso, abandonará a língua materna e formulará perguntas na língua francesa, relativos ao assunto do trecho, memorização de pequenos trechos franceses em prosa e verso.

No segundo ano deveria ser aplicado o exercício de elocução e redação; no 3º ano os estudos se baseariam sistemático da gramática francesa e complementação dos estudos práticos feitos no 2º ano⁵².

Apesar dessas orientações, muitos professores desconheciam a forma correta de transmitir os conteúdos aos seus alunos, não havendo uniformidade; na dúvida, recorriam as suas próprias formas, isto é, utilizavam os métodos tradicionais pelo qual foram ensinados. O processo avaliativo tentava perceber se a aquisição dos conteúdos foi bem absorvida pelos alunos. Os exames eram compostos por provas gráficas, orais e práticas. Esta última era aplicada apenas nas disciplinas de ensino objetivo, como física, química, música, forma, tamanho, prendas femininas e educação física.

Assim como os manuais de Calkins (de âmbito geral), no Maranhão foi criada a cartilha de Barbosa de Godóis, intitulada “Escrita rudimentar: exercícios para o aprendizado da escrita nas escolas primárias”⁵³. A cartilha consistia num livro de orientação, voltado ao ensino da leitura e da escrita por meio do método intuitivo. Esta baseava-se no sistema analítico, que partia da sentença para a palavra e desta para a silabação e letras; visava, principalmente, partir do entendimento das explicações gerais para só então especificar o conteúdo.

Antônio Lobo, Inspetor da Instrução Pública do Maranhão em 1911, ao criticar⁵⁴ a cartilha elaborada por Barbosa de Godóis, ponderava que:

[...] as sentenças escolhidas para ensinar a leitura às crianças pelo processo analítico deveria traduzir idéias e fatos que lhes fossem familiares e que lhes atraíssem a

⁵²MARANHÃO, Decreto nº. 23, de janeiro de 1903, p. 3.

⁵³Sobre este assunto cf. LICAR, Ana Carolina Neres Castro. A questão do livro na Escola Modelo Benedito Leite: cultura e material escolar e poder disciplinar no Maranhão (1900-1911). 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação. Universidade Federal do Maranhão. 2010.

⁵⁴As críticas de Antônio Lobo a Barbosa de Godóis e vice-versa, não podem ser entendidas ao pé da letra, haja vista, que estes eram rivais no campo intelectual, travando inúmeros embates, principalmente em revistas e jornais de grande circulação na época (1911).

atenção pelo estímulo, interesse que aos seus espíritos pudessem, com segurança despertar o interesse dos alunos.

De acordo com o guia dos mestres de Farah Arnold, educadora americana e James Baldwin na obra *School Reading by Grades*, os professores que incentivam seus alunos a cultivar o puro, o belo, o bom, o que lhes conduzam a inspiração para a contemplação de coisas agradáveis e estimuladoras, ensinando-lhes a repugnância aos assuntos grosseiros e banais.

Henry Kiddle, Thomas Harrison e Norman Calkins no *Graded Course of instruction and manual of methods for the use of teachers*, o ensino deve ser transformado em instrumentos seguros de transmissão aos espíritos infantis das grandes verdades morais, formadoras do caráter do indivíduo e do cidadão. Joly citado por Alcântara Garcia, pedagogo brasileiro em seu livro *Compêndio de pedagogia, teoria e prática*, apregoa que todos os exercícios da classe, todas as advertências do mestre, todas as lições deveriam convergir para o mesmo fim: fazer da criança uma pessoa moral, apta a conhecer os seus deveres e capaz de cumpri-los com firmeza.

Francesco Leaghi, um pedagogo italiano ressaltava em sua obra *Elementi di Psicologia e pedagogia per le scuole normali e per le maestri*: a leitura é o primeiro exemplo de virtude que oferece a consideração dos alunos e as explicações do mestre e, portanto, os exercícios escolares devem fornecer subsídios para fazer pensar e refletir todos os nossos deveres morais. O desenvolvimento intelectual, escreve John Piaget, em seu livro *Methods of teaching*, é o principal objeto da instrução nas escolas, mas a educação moral não lhe cede o passo, nem em importância, nem em primazia. Para tanto, os professores deverão em qualquer oportunidade possível de utilização na construção de fortalecer o espírito dos seus alunos, as aptidões possíveis de utilização na construção de seu caráter de homem. Um livro de leitura que utilize como método analítico deverá ser ilustrado com figuras, imagens representativas de objetos concretos, o escopo desse método é gerar na criança um entendimento, a partir das imagens. É porque nem sempre terá o professor o objeto real para mostrar, utiliza assim, as gravuras representativas⁵⁵.

Com base no comentário de Lobo, a cartilha de Barbosa de Godóis não se configurou como um recurso viável ao ensino intuitivo, pois a ausência de imagem não permitia aos alunos reconhecerem as figuras e compreender o que elas significam para então formularem conceitos. O modo como a cartilha foi elaborada não aguçava o imaginário dos alunos, caindo novamente na repetição e na memorização dos conteúdos.

4.3 Corpo docente

No Maranhão, as Escolas Estaduais eram vistas como ineficientes, devido, entre outros aspectos, à ausência de um corpo docente especializado que fizesse uso de novos métodos de ensino. Com a implantação dos Grupos Escolares, foram realizados esforços mais enérgicos para solucionar o quadro anteriormente exposto. Sobre a figura dos professores, Ferro (2010) ao analisar o processo educativo de um menino de escola do início do século XX – Cazuzu - faz uma descrição das características que diferenciavam o professor da roça⁵⁶ e

⁵⁵Maranhão. Inspetoria da Instrução Pública, 1911.

⁵⁶Este é um termo utilizado por Viriato Corrêa ao relembrar a época em que frequentava a escola. Ele utilizava o termo professor da roça para simplificar que estas professoras geralmente não possuíam habilitação necessária

os professores dos Grupos Escolares. Para ele, os docentes dos povoados eram mais severos, geralmente não sorriam no ambiente escolar, mesmo tendo motivos para isso, traziam em seus semblantes um ar pesado de contrariedade e solidão. Eram considerados como figuras circunspectas, o que fazia com que os alunos tivessem dele ou dela uma imagem que causava pânico nas crianças. Já as professoras do Grupo Escolar

conheciam o segredo de entrar no coração das crianças e eram vistas com muita simpatia, [pois] *estudara e aprendera a ensinar criança* [...], a diretora, ao assumir o grupo escolar da vila de Coroatá, trouxe consigo como auxiliares, duas irmãs, Dona Rosinha e Dona Neném, mais jovens, para com ela morar e trabalhar. As três é que lecionavam na escola, que era também a própria residência, o que leva a perceber o envolvimento da família da professora no processo escolar [...] (FERRO, 2010, p. 119, grifo nosso).

Essa percepção que os alunos tinham das professoras confirmava a eficácia dos métodos e técnicas aprendidos na Escola Normal, diferentemente daquilo que as senhoras responsáveis pelo ensino das primeiras letras, aplicavam em seu ambiente de trabalho. Em muitos casos, estas não possuíam qualificação necessária para o exercício de tal função, pois utilizavam práticas próprias e preocupavam-se, em especial, com a disciplina dos alunos e controle dos seus atos. Já as professoras dos Grupos Escolares tentavam passar a imagem de mãe protetora, amável e cuidadosa, aspectos que faziam muitos alunos terem o costume de tomar a bênção em sinal de respeito. “Havia nas maneiras dessas professoras um quê de tanta ternura que nós, às vezes, a julgávamos nossa mãe. A sua voz era doce, dessas vozes que nunca se alteram e que mais doces se tornam quando fazem alguma censura” (FERRO, 2010, p. 118).

Essas professoras, por reconhecerem sua missão, demonstravam interesse pelo ensino adotando estratégias para que as crianças sentissem o desejo de frequentarem as aulas, já que a assiduidade dos alunos também estava sob a sua responsabilidade. Ferro (2010) descreve que essas professoras não esperavam apenas do Governo os recursos financeiros para investirem no melhoramento do prédio. No caso da escola de Coroatá⁵⁷, as professoras realizavam os consertos necessários para a estruturação dos edifícios onde funcionavam os Grupos Escolares. Entendemos que essa motivação também estava ligada ao fato da escola funcionar na própria residência dessas professoras.

Ao receberem a escola e perceberem o estado de ruínas do prédio e o mobiliário quase imprestável de tão velho e desgastado, e sem recursos financeiros, resolveram

a instrução de crianças, isto é, não eram formadas pela Escola Normal. Utilizavam-se do método individual e si limitavam ao ensino do ler, escrever e contar (FERRO, 2010).

⁵⁷ Sobre o Grupo Escolar de Coroatá não identificamos a data de sua criação, o texto de Ferro (2010) faz referência ao início do século XX, porém não esclarece a década exata.

envolver a comunidade e convocá-la a unir forças para reabilitar o ambiente de aulas. Saíram visitando as famílias, de casa em casa, pedindo ajuda, fizeram leilões, rifas, fogos e organizaram festas para arrecadar fundos. Conseguindo algum dinheiro, adquiriram o material necessário e começaram o trabalho de recuperação física da escola, dele participando ativamente, para admiração daquele povo, surpreso com o comportamento e dinamismo das novas professoras (FERRO, 2010, p. 119).

O empenho e dedicação demonstrados pelas novas docentes representavam o compromisso que alguns destes profissionais firmavam com o ensino público. Certamente, essas ações foram motivadas pelo quadro deficiente, que decorria dos poucos recursos destinados à manutenção dos prédios escolares. Souza (2008) e Azevedo (2009) consideram que muitas professoras dos grupos destinavam parte de seus vencimentos para o pagamento de alugueis ou de outras despesas referentes às atividades de ensino. Tal realidade não era destoante de períodos pretéritos, quando as aulas eram ministradas em locais inapropriados e com as mínimas condições para se instalar novas escolas. É interessante observar que apesar da falta de estrutura e do fato de no interior do Estado os Grupos escolares apresentarem aparência modesta e possuírem pouco mobiliário, as famílias demonstravam satisfação e aprovação em ter essas escolas instaladas em suas cidades, pois viam a oportunidade de darem outro futuro para seus filhos. No caso de Coroatá, as professoras mobilizaram muitas famílias, fazendo-as contribuírem, por vontade própria, com a estruturação do edifício e a compra de materiais escolares (FERRO, 2010).

Dentre os pré-requisitos para o exercício do magistério, além, dos princípios da moralidade, nos Grupos Escolares, era exigido competência de saber ensinar, habilitação concedida pela Escola Normal, de acordo com o disposto no Art. 47 do Regimento Interno dos Grupos Escolares:

- 1º - ser cidadão brasileiro no gozo de seus direitos civis e políticos;
- 2º - nunca haver sido convencido de culpa infamatória e nunca haver sofrido pena alguma por crime infame;
- 3º - ter moralidade;
- 4º - possuir *instrução profissional*;
- 5º - não sofrer de moléstia infecto-contagiosa repugnante, repulsiva ou que, como a *gagueira* e *surdez* impossibilite para o magistério;
- 6º satisfazer previamente na parte que lhe for relativa, a todas as prescrições e exigências constantes dos regulamentos especiais de cada um dos cinco ramos do ensino público⁵⁸.

Caso os professores não apresentassem alguma dessas recomendações não poderiam concorrer para uma das vagas de docente no Grupo Escolar. Ao serem enquadrados no rol dos profissionais da educação, os mesmos estavam submetidos ao regime de vigilância

⁵⁸MARANHÃO. Regulamento da Instrução Pública, 1896, p. 4, grifo nosso.

e fiscalização de condutas. Se, porventura, estes descumprissem qualquer regra seriam repreendidos publicamente ou suspensos e dependendo do ato, pagavam multa ou eram removidos para assumirem outras cadeiras, geralmente no interior do Estado e nos casos mais graves, exonerados do cargo.

A pena de multa era aplicada àqueles professores que desobedecessem as disposições estabelecidas no Art. 64 do Regimento Interno dos Grupos Escolares, referentes à adoção dos compêndios e ao método de ensino; as que deixassem de enviar os mapas de avaliação e de frequência dos alunos, especialmente se o caso fosse de ausência nas aulas por mais de três dias, sem uma justificativa devida. Em relação às penas de perda de cadeira, conforme disposto no Art. 53 desse Regimento, elas recaíam sobre aqueles professores que fossem pegos embriagados ou se comportassem indecentemente; efetuassem crime contra a moral nacional; praticassem homicídios, estelionatos, adultérios, falsidades, dentre outros atos considerados infames e intoleráveis; abandonassem a sala de aula por mais de um mês; e quando, por sua culpa, a frequência média dos alunos fosse inferior a 25 alunos. É interessante sinalizar que muitas destas disposições não foram cumpridas, como por exemplo, o envio das listas de matrícula e frequência dos alunos, como dito anteriormente, sem elas ficava muito difícil verificar o número de matriculados e de evadidos⁵⁹. Fato que levou aos órgãos competentes estabelecerem penalidades para aqueles professores que não enviassem os relatórios mensais para serem avaliados pela Secretaria de Instrução Pública.

Ao inaugurar os Grupos Escolares maranhenses, o Governador do Estado⁶⁰ nomeou as professoras das Escolas Públicas para assumirem as atividades escolares nessas novas instituições. Conforme o número de cadeiras existentes, cada grupo foi composto por três docentes, que eram também responsáveis pelos serviços administrativos da escola. Caso semelhante ocorreu nos Grupos Escolares de Sergipe, quando, “[...] por ocasião de [sua] instala[ção], seriam aproveitados todos os professores eletivos das escolas, absorvidos pelo novo grupo” (AZEVEDO, 2009, p. 66).

Essa era uma medida satisfatória para aquelas que já possuíam a prática escolar, porém sem os domínios dos métodos modernos aplicados na Escola Modelo. A ausência de qualificação necessária para o exercício da docência nessa nova Instituição de ensino fez com que o Barbosa de Godóis, Diretor dos Grupos, percebesse a necessidade de capacitar as

⁵⁹Nos ofícios e relatórios da Escola Normal, Barbosa de Godóis ressalta diversas vezes que esta era uma das maiores dificuldades enfrentadas para demonstrar o índice de crescimento ou diminuição de alunos. Em nossa pesquisa foi possível recuperar os relatórios de frequência e avaliação dos anos de 1904 e 1909 apenas. Esses relatórios deveriam ser enviados mensalmente à Inspetoria Pública de Ensino.

⁶⁰Alexandre Collares Moreira Junior.

professoras recém-nomeadas. Era preciso ensiná-las sobre os programas, a estrutura curricular adotado na Escola Laboratório e as noções do método intuitivo. Sendo assim, foram designados dois dias por mês para que as professoras assistissem às aulas, que seriam ministradas pelo próprio Diretor, e aprendessem sobre o fazer pedagógico, ou seja, o trabalho com os livros e compêndios; o modo de aplicar os exames escolares e arguições diárias; e as formas que deveriam realizar as sanções e premiações aos alunos. Na medida em que as professoras absorvessem os novos métodos e os realizassem satisfatoriamente, cessaria a assistência dos exercícios na Escola Modelo, mas retornaria caso fosse preciso.

A docência nos Grupos Escolares foi se definindo como um campo preferencialmente constituído pela presença feminina. Por todo o país, “[...] a mulher passava a deixar sua marca na educação escolar” (AZEVEDO, 2009, p. 81), conforme podemos verificar abaixo:

| LOCAL | PROFESSOR | CADEIRA | DATA DE CRIAÇÃO |
|-----------|---|---------|----------------------------|
| Capital | Maria Albuquerque Coqueiro de Almeida | 1º | 1º Grupo escolar -1903 |
| | Neomenia da Cruz Gondra | 2º | Idem |
| | Corina Cardoso Maya | 3º | Idem |
| | Lydia da Silva Castro – Vigilante | | Idem |
| | Anna Rocha de Oliveira Sá | 1º | 2º Grupo escolar - 1903 |
| | Ritta F. de Sousa Lisboa e Maria da Pureza Torres | 2º | Idem |
| | Joaquina Amenia de Souza Pereira Lima | 3º | Idem |
| | Maria Augusta de Albuquerque Sales – vigilante | | Idem |
| | Maria Celeste Aranha Pinheiro | | Sotero dos Reis 1919 |
| | Áurea Celeste Mendes e Francisco Ribeiro | | Henrique Leal 1919 |
| | Páscoa Galvão | | Raimundo Correia – 1919 |
| | | | |
| São Bento | Ana Torres Laura Guterres de Sousa Luís Viana | 1º e 2º | 1906 |
| Pinheiro | Undine de Mattos Pereira | | 1927 |
| Pedreira | Rosa da Mota Franco | | |
| Codó | Alice Cunha Machado Filomena Catharina Moreira | | 1908 |

| | | | |
|----------------|-----------------------|---------|------|
| Rosário | Enedina Leal Leite | 1º e 2º | 1906 |
| | Raimunda Esteves | 3º e 4º | |
| | Joanna Raimunda Mello | 5º e 6º | |

Quadro 4: Professores dos Grupos Escolares.

Fonte: Manuscritos Escola Normal (1904-1912); Manuscritos da Instrução Pública do Maranhão (1904-1920). Manuscrito da Instrução Pública do Interior (1920-1930).

Apesar do predomínio das mulheres, aparece a figura de Luís Viana, que era professor e secretário do Grupo Escolar de São Bento, e de Francisco Ribeiro, professor de um dos Grupos da Capital. Tanto em São Luís, como em Rosário, São Bento e Codó, logo no ano de criação não foi aberto nenhum concurso para a contratação de professores, como já mencionado anteriormente, as professoras foram apenas transferidas das Escolas Estaduais para iniciarem os trabalhos de docência no Primeiro e Segundo Grupos Escolares, ficando assim distribuídas:

| | | |
|------------------|------------|----------------------------------|
| 1º Grupo Escolar | 1º Cadeira | Professora da 5º Escola Estadual |
| | 2º Cadeira | Professora da 1º Escola Estadual |
| | 3º Cadeira | Professora da 6º Escola Estadual |
| | | |
| 2º Grupo Escolar | 1º Cadeira | Professora da 3º Escola Estadual |
| | 2º Cadeira | Professora da 2º Escola Estadual |
| | 3º Cadeira | Professora da 4º Escola Estadual |

Quadro 5: Distribuição de Professores nos Grupos Escolares.

Fonte: Regimento Interno dos Grupos Escolares (1904).

Apesar da prevalência do público feminino, as professoras não eram postas em cargo de chefia. Todos os Grupos Escolares criados na primeira fase de sua Institucionalização (1903-1912) ficaram sob a administração do Diretor da Escolar Normal, o Professor Barbosa de Godóis. Esta última, não apenas no Maranhão, mas em outras regiões do país, configurou-se como uma Instituição de formação profissional para as mulheres, ou seja, era a possibilidade de vislumbrarem uma carreira que não fosse a de dona de casa, mãe, esposa ou, quando muito, professora de prenda doméstica.

Em relação à docência em geral, há de se ressaltar que o(a)s professores(as) tinham maior interesse em pertencerem ao quadro de funcionários dos Grupos Escolares, de acordo com Souza (2006, p. 74), “[...] o exercício da docência no Grupo Escolar foi disputado pelos professores públicos por vários motivos: primeiro, [...] melhores salários e melhores

condições de trabalho; além disso, eram consideradas escolas de qualidade e de grande prestígio social, o que estendia ao corpo docente” (SOUZA, 2006, p. 74).

Segundo Azevedo (2009), a presença dessas docentes não representava um benefício para os Grupos Escolares, principalmente pela existência de um forte rodízio de professoras e alunos, que se agravava pelas constantes solicitações de licença para tratamento de saúde. Logo no primeiro ano de funcionamento, Corina Cardoso Maya, professora da Terceira Cadeira do Primeiro Grupo Escolar da Capital, solicitou, por meio do ofício nº. 54 de 1904, licença por tempo indeterminado sendo substituída por Paschoa Galvão, professora da Primeira Escola Estadual, que assumiu a regência da cadeira vaga no Primeiro Grupo até que Collares Moreira solucionasse esse impasse. Barbosa de Godóis orientou ainda que essa professora distribuísse os alunos da Escola Estadual pelos institutos que oferecessem a mesma modalidade de ensino⁶¹.

No Grupo Escolar de Rosário, a professora da Segunda Cadeira, Raymunda Esteves Leite, também esteve em exercício na Escola Modelo no período de 1º de fevereiro a 30 de maio de 1909, quando os seus alunos daquele Instituto foram distribuídos entre as professoras das outras duas cadeiras. Somente após o seu retorno ao cargo, a situação no estabelecimento se normalizou.

Caso semelhante ocorreu com Joaquina de Souza Pereira Lima, que era professora da Terceira Cadeira do Segundo Grupo Escolar da Capital. Ao ser transferida para exercer a docência na Escola Modelo, sua turma ficou sem funcionamento por falta de professores. Diante desse cenário, Benedito Leite, Governador do Estado recomendou que a professora Lúcia Ferreira Lima se responsabilizasse pela Terceira Turma do Segundo Grupo da Capital, já que lecionava a mesma no Primeiro Grupo. Esse era um fato comumente criticado nos relatórios encaminhados por Godóis ao Governador do Estado, pois a junção das duas classes ocasionava entraves desagradáveis e extremamente prejudiciais ao andamento eficaz das atividades nessas escolas, conforme podemos depreender no comentário a seguir.

Com a frequência que me é própria e que vos devo declarar que é sob uma impressão desagradável que me vem dos Grupos Escolares. Circunstâncias especiais contribuíram eficazmente, onde a instalação desses Grupos [] não dessem nem pudessem dar resultados que deles se esperavam [isso porque os Grupos foram modelos de escola que presumia a matrícula de um grande número de alunos]⁶².

Em outras situações os professores eram indicados para assumirem trabalhos administrativos em outras repartições, como foi o caso do professor Luís Viana, professor da

⁶¹MARANHÃO. Secretaria da Escola Normal. São Luís, 13 de julho de 1904. of. 54.

⁶²Idem., 1907.

Segunda e Terceira Cadeira do Grupo Escolar de São Bento, quando em 30 de junho de 1907 foi emprestado à Imprensa Oficial, para executar trabalhos por período indeterminado. Neste caso, tentando sanar a falta deste, foi nomeada a professora normalista Maria da Pureza Torres, para que regesse interinamente a Terceira Cadeira e auxiliasse as aulas da Segunda, como não havia professor substituto para esta última, Maria Torres teve que lecionar em ambas as turmas. Esta professora, porém, entrou com pedido de licença para tratamento de saúde em 20 de julho, o que determinou à professora da primeira cadeira assumir todas as responsabilidades do Grupo, reunindo em uma só turma todos os alunos, independente da graduação dos mesmos⁶³.

O cenário de troca e relotação de professores demonstrava a insuficiência do corpo de docentes que fosse especializado em assumir as cadeiras vagas, face os pedidos de licença ou para executarem atividades em outras repartições. Isso resultava que uma mesma professora lecionasse em dois ou mais Instituições, por tempo indeterminado, até que a professora da cadeira vaga pudesse ocupá-la novamente. Isso ocasionava a retirada de vários educandos dos Grupos Escolares, pelos seus responsáveis, especialmente quando era constatada a junção de duas ou mais cadeiras numa mesma sala, fato que era visto como um obstáculo à qualidade do ensino, ao que Godóis, afirmava que “[...] em vez de dois estabelecimentos de ensino, temos aí uma *balbúrdia* na qual só a muito custo conseguem as professoras alguma coisa proveitosa no fim do ano letivo”⁶⁴.

Uma das medidas para conter esse problema era abrir concursos ou nomear professoras adjuntas formadas pela Escola Normal. Proposta que não foi realizada por toda primeira fase de implantação dos Grupos Escolares maranhenses. Para que a escola não fosse fechada de vez, as docentes ocupavam-se por todas as atividades docentes dos Grupos, aglutinando em uma mesma turma, muitas das vezes, todas as Cadeiras. Cada função extra, as mesmas receberiam orientações de Barbosa de Godóis, sendo obrigatória a aceitação do cargo sem receber qualquer adicional de salário.

Tal fato resultava em constantes reivindicações por melhorias salariais. Uma das vantagens conquistadas pelos professores foi o pagamento de gratificações de 5% a cada três anos quando a frequência fosse superior a quarenta alunos

Fornecendo-me elementos a esta escola para dar-vos informação completa sobre o pedido constante do requerimento junto, em que a professora da 3º cadeira do grupo escolar de Rosário D. Joanna Raymunda de Mello vos solicita que lhe conceda

⁶³MARANHÃO. Secretaria da Escola Normal. São Luís, 1907.

⁶⁴MARANHÃO. Códice, 11 de maio de 1907.

melhorias de vencimentos de que trata a lei de 2 de maio de 1895, por ter a sua aula a frequência de mais de 40 alunos.
B. G. Dir⁶⁵.

Os recursos destinados ao pagamento de professores dos Grupos Escolares Maranhenses permaneceram inalterados durante toda a primeira década de sua existência, apesar dos pedidos constantes de aumento de salários feitos ao Tesouro do Estado, mas sem êxito. Além disso, havia uma grande diferença entre os salários dos professores dos Grupos Escolares do Interior e os da Capital, conforme pode ser visualizado nos gráficos abaixo:

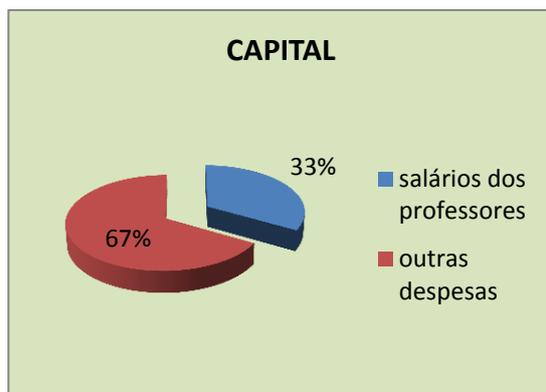


Gráfico 1: Salários dos professores dos Grupos Escolares da Capital – 1904-1912.
Fonte: Regimento interno, 1904.

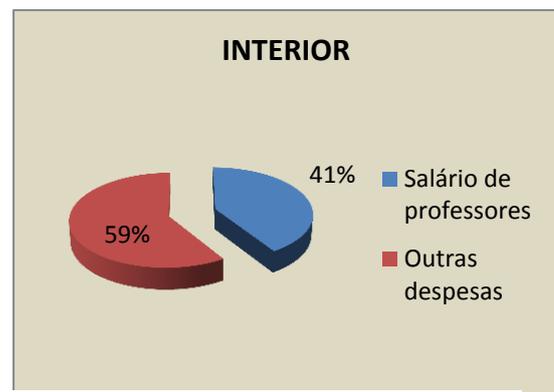


Gráfico 2: Salários dos professores dos Grupos Escolares do Interior – 1906-1912.
Fonte: Regimento interno, 1904.

Levando em consideração que os investimentos destinados à manutenção dos Grupos Escolares do Interior eram cerca de 4.390\$000 (quatro mil, trezentos e noventa mil réis), podemos inferir que o percentual destinado ao pagamento de professores dessas Escolas correspondia aproximadamente 8% a mais que os percentuais aplicados na Capital. Isto é, se para São Luís era destinado aproximadamente 1/3 do montante total de recursos para custear as despesas com os Grupos (cerca de 7.200\$000), no interior, cada grupo destinava quase a metade de seus recursos (de 4.390\$000 para cada grupo) para o pagamento dos docentes. Apesar disso, os professores dos Grupos do Interior (1.800\$000) recebiam bem menos que os da Capital (2.400\$000). Esses valores permaneceram inalterados durante a primeira fase desses Institutos de ensino. De acordo com Godóis, esse era um dos motivos que levaram muitos desses profissionais a recusarem o trabalho em escolas fora do perímetro urbano de São Luís, pois as despesas que eram produzidas em função do deslocamento e da moradia aumentavam a probabilidade de passarem dificuldades, haja vista os poucos recursos destinados ao ensino público.

⁶⁵MARANHÃO. Secretaria da Escola Normal. São Luís, of. n. 37, 29 abr. 1907.

A questão de gênero serviu também para expressar os privilégios oferecidos aos professores do sexo masculino. Aqueles que fossem enviados para lecionarem no interior do Estado (seja em escola isolada ou nos Grupos Escolares) receberiam salários semelhantes aos professores dos Grupos Escolares da Capital, isto é, 2.400\$000, enquanto as professoras normalistas, que fossem nomeadas para assumirem alguma cadeira do interior, continuariam recebendo o mesmo valor das docentes dos grupos de Rosário, Codó e de São Bento: apenas 1.800\$000. De acordo com Azevedo (2009, p. 133):

O salário mais baixo para as mulheres pode está relacionado à posição ocupada por ela na sociedade do período. A mulher não era vista como chefe de uma família ou como pessoa independente. Além disso, o trabalho do magistério, até certo ponto, mostrava-se como uma extensão do trabalho doméstico. A renda da profissional poderia, dessa forma, ser complementada pela renda do pai ou do marido, o que, efetuado em longo prazo, traria largos prejuízos para o magistério, pois legitimava, com o passar dos anos, o crescente empobrecimento da categoria.

Segundo essa autora, o fato da professora receber salário inferior aos homens, cerca de 25% a menos, não significava menor competência, responsabilidade ou menos trabalho. Em realidade, o curso normal já era visto com uma forma de ascensão social da mulher. Posto que, a prioridade em prosseguir nos estudos era privilégio do público masculino. Com a desvalorização do magistério primário, muitos homens preferiam exercer suas atividades de docência nas escolas de nível secundário, como o Liceu Maranhense, porque pagavam melhores salários, ofereciam condições satisfatórias de trabalho e maior reconhecimento perante à sociedade, além da possibilidade de concorrer às vagas de professores nas escolas particulares.

Podemos afirmar que o processo de implementação desses Grupos no Maranhão foi demarcado por inúmeras dificuldades. Souza (2006, p. 80) explica que as representações dessas escolas, “[...] apesar de nascerem sob o auspício de uma instituição moderna, de excelência no ensino público, a institucionalização e a expansão dos Grupos Escolares foram marcadas por vários problemas decorrentes [principalmente] da insuficiência de recursos financeiros do estado”. A qualidade do ensino pretendido e defendido nos discursos em prol de sua implantação, em diversas localidades do país, não foi concretizada em sua prática. Alguns padeceram de problemas crônicos, decorrentes “[...] das más condições dos edifícios, dificuldades de manutenção dos [edifícios] construídos e inadequação dos prédios alugados, precariedade dos recursos materiais, má formação e baixos salários de professores, dificuldades de padronização e uniformização do ensino” (SOUZA, 2006, p. 80).

4.4 Infraestrutura dos Grupos Escolares

Ao serem inaugurados os Grupos Escolares no Maranhão, também denominados Casas Escolas, o Governador do Estado⁶⁶, por meio do Art. 2 do Decreto n. 36 de 1º de junho de 1904, determinou que esses Institutos fossem instalados nos edifícios por ele designados. Sem verba para a construção de prédios, os Grupos Escolares ocuparam os espaços onde funcionavam a primeira e a Segunda Escola Estaduais, localizadas na Rua do Sol e Rua Grande, respectivamente. No início do século XX, essas Ruas se configuravam como importante zona comercial de São Luís.

A partir dos estudos de Felgueira e Silva (2006, p. 58), é possível depreender que os prédios destinados aos Grupos Escolares deveriam ser um “[...] espaço arquitetonicamente definido, segundo regras de higiene pública e de ordem pedagógica que se vai distinguindo dos demais edifícios circundante”. Em Natal, o projeto de construção dos Grupos Escolares fez parte das campanhas políticas do Estado, onde o governador Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão (1908), reeleito para o segundo mandato, enfatizava a importância da construção de edifícios escolares como fator de progresso. Ele ressaltava que se alguma sociedade quisesse “[...] de antemão conhecer a grandeza de um povo? Pedi que vos mostrem seus templos e suas escolas infantis” (ARAÚJO; MOREIRA, 2006, p. 197). Em Santa Catarina, o governo recorreu a empréstimo para a construção desses edifícios escolares nas áreas centrais das cidades mais importante desse Estado, além de abrir crédito para a contratação de professores normalistas com experiência no ensino intuitivo (SILVA, 2011).

De fato, os Grupos Escolares pressupunham uma nova forma de organização dos trabalhos docentes a partir da construção de prédios com salas de aulas, diretoria, secretaria, pátios, refeitórios e bibliotecas, implicava ainda em altos gastos financeiros. Por isso, tal realidade se tornou fator preponderante para que, em alguns Estados, como no caso do Maranhão, essas escolas fossem instaladas em locais antigos e sem a estruturação necessária para o bom andamento das aulas.

Na primeira fase de sua institucionalização, os Grupos Escolares maranhenses foram instalados em prédios antigos que não apresentavam as especificações características do tipo de escola moderna, isto é, espaços propícios para a realização dos trabalhos pedagógicos e que, certamente, contribuísem para consolidar a imagem de Escola de

⁶⁶Alexandre Collares Moreira Junior.

Verdade, defendida pelos adeptos desse modelo⁶⁷. De acordo com o Código Sanitário do Estado do Maranhão de 1904, era necessário obedecer às seguintes determinações estabelecidas para construção de edifícios escolares:

Art. 155 – Deverão ficar longe de hospitais, asilos, cemitérios, hospícios, quartéis, fábricas, prisões...

Art. 116 – Deverão ser construídas nos centros de população condensada, contudo será de rigor escolher ruas ou praças pouco concorridas e onde não haja aglomeração urbana.

Art. 117 – Deverão ficar sempre bem isoladas das casas mais próximas, evitando receberem influência.

Art. 118 – Na escolha do local para construção de um edifício escolar deve merecer muito cuidado a corrente dos ventos reinantes.

Art. 119 – O melhor plano para uma escola será aquele que lhe dê um só pavimento. [...] ⁶⁸.

Os edifícios deveriam seguir as normas de higiene. Todas as salas de aula tinham que possuir escarradeiras de porcelana ou de ferro adaptadas em sustentáculo. Essa era uma das preocupações das instituições de ensino e saúde do início do século XX, que tinham como foco a contenção de doenças, como bem sintetiza Rocha (2007, p. 242):

Como lugar de reunião de um grande contingente de pessoas, a escola primária configurada segundo esses novos padrões também foi vista como alvo das políticas sanitárias, no âmbito das quais a vigilância em relação à instituição escolar e aos escolares representou a possibilidade de deter os surtos epidêmicos e, ao mesmo tempo, de controlar a conduta das crianças e suas famílias, procurando substituir os seus modos de viver e se comportar por hábitos higiênicos, considerados como possibilidades de prevenção das doenças e indícios de civilização. Nesse empreendimento, a criação da inspeção médica escolar passou a ser vista como corolários do processo de difusão da escola de massa [...].

Contudo, os Grupos Escolares maranhenses não garantiram todas as condições necessárias à prevenção de doenças, já que estes foram instalados em edifícios impróprios. São Luís, no início do século XX, apresentava inúmeros problemas de ordem estrutural, como a precariedade dos serviços públicos - água, luz, esgoto, calçamento de ruas e avenidas -, o que favorecia a proliferação de surtos epidêmicos. As escolas, neste caso, por agruparem várias pessoas num mesmo ambiente, em sua maioria crianças, deveriam seguir todos os critérios especificados no Código Sanitário, a fim de evitar danos à sociedade.

Assim, os Grupos Escolares representavam escolas urbanas, edificadas ou adaptados em lugares de destaque; no entanto o governo maranhense reservou apenas 1.800\$000 para o aluguel desses prédios na Capital e 350\$000 no Interior, recursos considerados insuficientes para a instalação de uma escola conforme o modelo de Grupo

⁶⁷Benedito Leite, Collares Moreira, no campo político e entre os intelectuais, Antônio Lobo, Barbosa de Godóis, Ribeiro do Amaral e João Nepomuceno de Sousa Machado.

⁶⁸MARANHÃO. Código Sanitário, 1904.

Escolar (boa localização, longe da aglomeração urbana, com salas amplas e em condições salubres, com espaços para a instalação de laboratório e bibliotecas).

No Maranhão, o governador⁶⁹ permitiu que os Grupos Escolares ocupassem o prédio das escolas estaduais que, nesse período (em 1908), já apresentavam inúmeras dificuldades estruturais, como vidraças quebradas, aspectos de escola antiga e mal cuidada. A seguir, as imagens mostram as condições estruturais desses prédios:



Foto 1: Primeiro Grupo Escolar- Rua do Sol.
Fonte: Anuário do Maranhão, 1908.



Foto 2: Segundo Grupo Escolar – Rua Grande.
Fonte: Anuário do Maranhão, 1908.

O Governador do Estado, Alexandre Collares Moreira Junior (1905), ao reconhecer o estado decadente dos prédios destinados a essas escolas, principalmente em relação ao edifício do Segundo Grupo Escolar da Capital, ressaltou que se não fossem às más condições financeiras do Estado, lembraria como medida imperiosa a construção de prédios para as Instituições Públicas, que colocadas em casas que faltam quase todos os requisitos pedagógicos, não poderiam, exercer satisfatoriamente a sua missão. Em realidade os governantes tinham ciência de que se não houvesse maiores investimentos para a manutenção dessas escolas, certamente, o estado de decadência se agravaria. E foi o que aconteceu de acordo com o comentário a seguir:

Comunicando-me a secretária do Primeiro Grupo Escolar da Capital a absoluta falta de água neste estabelecimento, rogo-vos que vos digneis de mandar providenciar no sentido de ser feito pela respectiva companhia o reparo que se torna necessário no encerramento de água do referido estabelecimento. B. G. dir⁷⁰.

[...]

Comunicando-me a secretaria do primeiro grupo escolar da capital acha-se bastante danificado o telhado do edifício em que funciona esse instituto, o que acarreta a quase impossibilidade de funcionamento das aulas nesta estação de chuva, solicito-

⁶⁹Arthur Quadros Collares Moreira.

⁷⁰MARANHÃO. Secretaria da Escola Normal, 1907, of. 36.

vos providências no sentido de serem apurados naquela parte do referido prédio os concertos de cuja falta ele se recente. B. G. dir⁷¹.

Como forma de reverter esse quadro Barbosa de Godóis reivindicou melhorias físicas para os prédios, compra de materiais didáticos, contratação de professores, aparelhos para instalação do laboratório de química e física, e serviços diversos, como: reparos no prédio, reforma do telhado, conserto do relógio de parede, conserto da latrina, reparos no quadro negro e da calha de zinco.

O prédio do Segundo Grupo Escolar, além de ser um espaço para a ministração das aulas, função pelo qual foi criado, era também utilizado para a realização de reuniões pelos intelectuais e pelos políticos maranhenses, já que estava situado em uma zona estratégica – Rua Grande, local de intensa circulação de pessoas, ocasionando embaraços à direção da escola, pois as portas das salas não tinham segurança, o que contribuía para o sumiço de alguns objetos considerados valiosos. Este fato se dava em razão de que, ao término das reuniões, quase sempre as portas dessas repartições permaneciam apenas encostada, pois ao se retirarem desse ambiente, as pessoas não se atinham ao fechamento das portas e janelas do prédio. Sobre essa questão, Godóis⁷² chamava a atenção: “[...] deu-se já o fato de dias [após] uma dessas reuniões, [o prédio amanhecer] com o vidro quebrado e aberto uma das janelas [constatando-se] a falta do relógio de parede de uma das salas”⁷³. A situação fez com que o Governo Estadual⁷⁴, ao constatar a insegurança do edifício, mandasse fechá-lo em 1907, conforme o exposto a seguir:

Aconteceu que pelas 10h30 da noite fui procurado pela referida secretária para comunicar-me que o mesmo edifício que ela vira fechado ainda à tardinha, quando lhe passou em frente, ela encontrou com as portas escancaradas àquela hora [...] mandei novamente fechá-lo, e entendi-me com a polícia para nele por um guarda durante o resto da noite [...] o citado prédio [...] [possui] vidros quebrados, tem sido invadido por malfeitores que deles tiraram o relógio e alguns objetos de fácil condução. *Fechado há dois anos por está necessitando de concertos [...]*.⁷⁵

Devido à falta de estrutura do Segundo Grupo Escolar, que se refletia, principalmente, nas condições precárias do interior do prédio - presença de goteiras; portas e janelas que não ofereciam segurança -, Arthur Collares Moreira autorizou, em 1907, o fechamento definitivo do Grupo, que já não era mais utilizado para ministração de aulas desde o início de 1905.

⁷¹Idem., 8 de fevereiro de 1908.

⁷²Idem., 1907.

⁷³Idem., 1907.

⁷⁴Arthur Quadro Collares Moreira.

⁷⁵MARANHÃO. Códice de 2 de maio de 1907.

A fim de superar esse dismantelo no cenário educativo de São Luís, este governador abriu mão da administração do Segundo Grupo e a transferiu para a municipalidade por meio do decreto nº. 66 e de acordo com a lei nº. 464, de 13 de abril de 1907. O Grupo passou a funcionar em 1º de maio de 1907. Ao ter suas aulas reabertas manteve a mesma estrutura organizacional de sua origem e seguia ainda, as mesmas recomendações dispostas no Regimento Interno criado em 1904⁷⁶. Apesar de ter sido restabelecido em 1907, o município também não dispensou maiores atenções quanto à manutenção do Grupo. Os mais atingidos com essa falta de estruturação foram os alunos que frequentemente eram deslocados para assistirem aulas nos outros estabelecimentos de ensino, como a Escola Modelo e as Escolas Estaduais mistas ou nas Escolas isoladas.

As reclamações sobre as condições estruturais foram mais evidentes nos relatórios de Antônio Lobo, Inspetor Geral da Instrução Pública e Diretor do Liceu Maranhense, em 1911 onde destacou que o descaso do Estado não se restringiu apenas à falta de investimento para a construção de prédios, mas também à falta de atualização da verba disponibilizada para a manutenção dessa Instituição, como o pagamento de professores, a compra de materiais de expediente, os consertos e os serviços gerais. Durante oito anos, os recursos não sofreram reajuste, o que se configurou como um dos fatores preponderantes para que muitos professores não quisessem se habilitar ao exercício do cargo. Vale ressaltar que o Estado não dispôs de grandes somas para as melhorias do ensino durante toda a primeira década do novecentos, especialmente por não possuir um produto forte de exportação, pela falência das fábricas e pelas condições insalubres do Estado, aspectos que impedia o repasse de recursos para a manutenção de escolas. Podemos visualizar esses valores nos gráficos abaixo:

⁷⁶MARANHÃO. Códice de 2 de maio de 1907.

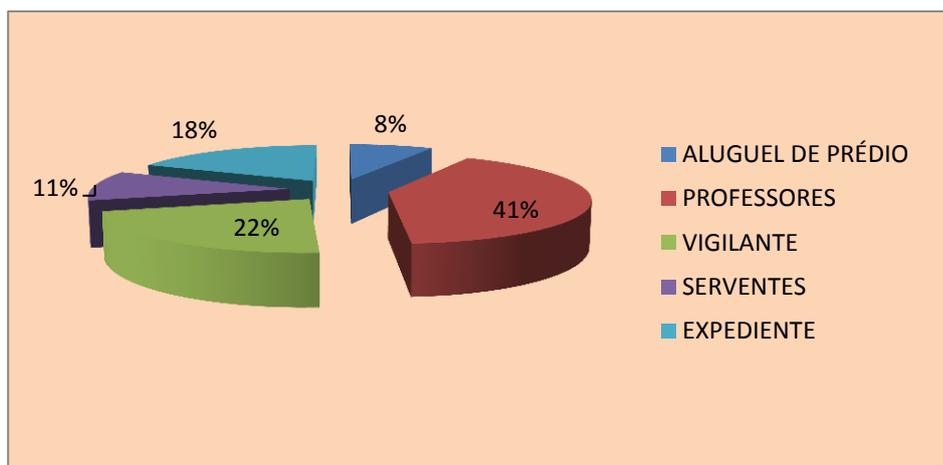


Gráfico 3: Verbas anuais destinadas aos Grupos Escolares do Interior – 1906 a 1912.
Fonte: Lei de Orçamento do Estado – 1906-1012.

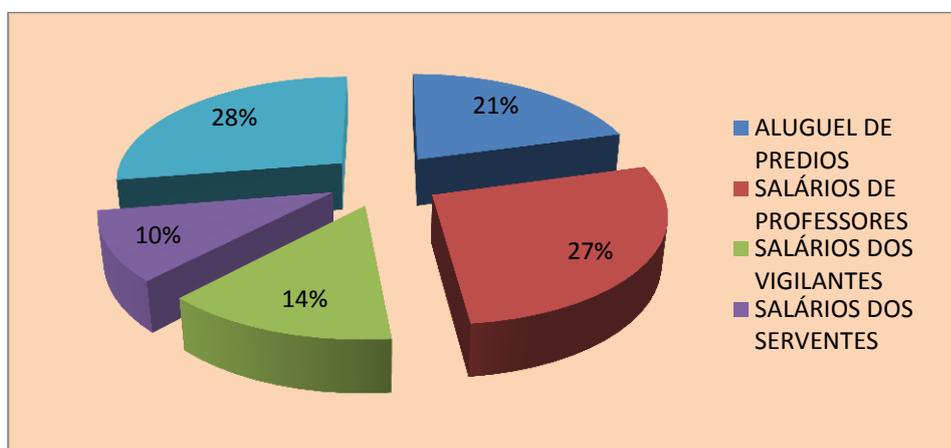


Gráfico 4: Verbas anuais destinadas aos Grupos Escolares da Capital – 1904 a 1912.
Fonte: Lei de Orçamento do Estado – 1904-1012.

Dos recursos disponibilizados pelo Tesouro Público do Estado do Maranhão para a manutenção dos Grupos Escolares do Interior, apenas 8% era destinado ao aluguel de prédios, o que pode ter influenciado a instalação dessas escolas em lugares desprovidos das condições basilares para o seu funcionamento.

No caso da verba para as despesas dos Grupos da Capital, notamos que para esse mesmo investimento foi aplicado cerca de 13% a mais que nos Grupos do Interior. Teoricamente, isso permitia que os primeiros pudessem apresentar melhores condições de estrutura e de serviços. Essa distribuição de valores pode ser visualizada nos quadros abaixo:

| ESPECIFICAÇÃO | VALOR UNITÁRIO | QUANT. | VALOR TOTAL |
|-------------------------|----------------|--------|-------------|
| O aluguel dos prédios | 1.800\$000 | 2 | 3.600\$000 |
| Professoras normalistas | 2.400\$00 | 6 | 14.400\$000 |
| Vigilantes | 1.200\$000 | 2 | 2.400\$000 |
| Serventes | 900\$000 | 2 | 1.800\$000 |
| Expediente | 900\$000 | 2 | 1.800\$000 |
| Total | 7.200\$000 | Total | 24.000\$000 |

Quadro 6: Expediente para o Grupo Escolar da Capital – 1904-1912.

Fonte: Lei nº. 348 de 17 de maio de 1904; Lei nº. 508, de 27 de março de 1909 e Tabela de despesa nº. 5 de 1911-1912.

| QUANT. | ESPECIFICAÇÃO | VALOR UNITÁRIO | VALOR TOTAL |
|--------|-------------------------|----------------|-------------|
| 3 | O aluguel dos prédios | 350\$000 | 1.050\$000 |
| 3 | Professoras normalistas | 1.800\$00 | 5.400\$000 |
| 1 | Vigilantes | 960\$00 | 960\$000 |
| 1 | Serventes | 480\$00 | 480\$000 |
| | Expediente | 800\$00 | 800\$000 |
| | Total | 4.390\$000 | 8.690\$000 |

Quadro 7: Expediente para os Grupo Escolar do Interior (Codó, São Bento e Rosário) – 1906-1912.

Fonte: Lei nº. 348 de 17 de maio de 1904; Lei nº. 508, de 27 de março de 1909 e Tabela de despesa nº. 5 de 1911-1912.

Os expedientes destinados aos Grupos Escolares da Capital correspondiam a aproximadamente 10% a mais que os distribuídos para os Grupos de Codó, Rosário e São Bento. Esses valores eram utilizados para a compra de materiais de limpeza, didáticos e utensílios higiênicos ou para o pagamento de serviços diversos. A carência dos recursos determinava que os professores e funcionários desses estabelecimentos remetessem seus pedidos à diretoria dos Grupos, solicitando a compra de materiais para as escolas, conforme se pode visualizar no comentário de Godóis:

Remetido o material didático e de expediente em épocas diferentes, conforme se iam dando as nomeações das professoras das escolas a que tiveram por igualdade todos os objetos para o seu serviço; tiveram, porém, o que era de maior importância, menos o de Codó, que não me foi possível prover, se não das poucas peças que nele existem, por já estarem em destino para a escola de Pinheiro os volumes que estavam em depósitos, logo que se efetuasse a esperada transferência para ali da professora do primeiro ano da escola modelo Benedito Leite, Dona Luzia de Castro Freitas⁷⁷.

⁷⁷MARANHÃO. Secretaria da Escola Normal, 1908.

É importante destacar que havia uma grande preocupação, por parte do Diretor do Grupo Escolar, em disponibilizar recursos homogêneos para os três cursos localizados no Interior do Estado. Apesar disso, havia ainda algumas disparidades, como pode ser percebido no comentário acima quanto à situação do município de Codó, onde não foi possível adquirir os materiais solicitados em virtude de outras necessidades que se faziam mais urgentes.

Essa dificuldade gerou principalmente na população ludovicense um sentimento de descrença quanto ao modelo de ensino, pois, dentre outras dificuldades encontradas, a impressão desagradável dessas escolas contribuiu para que eles não dessem, e nem pudessem oferecer, os resultados esperados. Esse fato se dava, especialmente pela

Reunião de diferentes aulas num salão sem divisão alguma e perturbando-se reciprocamente não somente tornava mais difícil a missão dos mestres, como influía para que muitos pais, reconhecendo os inconvenientes que desse fato resultavam, fossem retirando seus filhos desses estabelecimentos, cuja frequência nem sempre foi a desejável⁷⁸.

No interior do Estado, a situação era mais grave, pois a distância dessas cidades em relação à Capital dificultava a comunicação com a direção dos grupos, já que a quantidade de delegados e fiscais da Inspetoria Geral de Instrução Pública era em número insuficiente. Todas as decisões partiam da São Luís, onde se localizava a direção dessas escolas.

Em Rosário, o prédio destinado às aulas dos Grupos Escolares era considerado pequeno e não permitia a montagem das outras cadeiras por conta das suas dimensões. Nesse mesmo Grupo havia as velhas bancadas pertencentes às antigas Escolas Isoladas. Diante disso, foi solicitada ao Tesouro Público do Estado a ampliação do espaço escolar e a compra de cadeiras da marca Chandler⁷⁹, em número suficiente para a acomodação de todos os alunos. Entretanto, o pedido não foi atendido devido à situação financeira pela qual passava o Estado em 1907.

No Grupo Escolar de São Bento havia apenas duas classes, que funcionavam em dois salões. Além da falta de estrutura, os surtos de varíola e de peste bubônica ocasionaram a

⁷⁸ MARANHÃO. Códice de 11 de maio de 1907.

⁷⁹ A preferência pelos móveis importados foi motivada pela influência dos discursos pedagógicos surgidos no final do século XIX e início do XX, ressaltando a eficiência de alguns objetos escolares em detrimento de outros. A materialidade escolar esteve aliada ao símbolo de eficiência, racionalidade e rapidez. A partir desse período são realizadas várias conferências e exposições internacionais a fim de apresentarem as inovações do mercado pedagógico, como os materiais para compor os museus pedagógicos, laboratório de química e física, e outros materiais didáticos. Nestes o mobiliário ganhavam destaques, ressaltavam a durabilidade dos materiais e a eficiência das mesmas. Sobre exposição pedagógica cf. Diana Vidal (2010). Barbosa de Godóis empolgado com os materiais apresentados nessas exposições esclarece ao governador do Estado que seria mais proveitoso adquirir “móveis de maior duração e que proporcionasse resultados satisfatórios, do tipo da que a intendência desta capital mandou buscar nos Estados Unidos da América do Norte, por meio do representante da fábrica desse artefato no estado de Minas Gerais ou vindos de Paris da Casa Fils d’Emile Geyralle” (MARANHÃO. Secretaria da Escola Normal, 1908, of. 118).

diminuição na frequência das aulas, por isso muitas famílias tinham medo de serem contaminadas e migravam para outras localidades onde a doença ainda não tivesse chegado.

A criação dos Grupos Escolares não extinguiu essa realidade; em muitos casos, a montagem de carteiras e cadeiras não foi realizada por falta de salas ou materiais. Pelo ofício de nº. 35, encaminhado à diretoria da Escola Normal em 1908, pode-se compreender a carência dessas escolas:

[...] nos grupos escolares de São Bento e Rosário. Cumpri-me dizer-vos que não há propriamente mobília excedente nesses estabelecimentos, mas apenas cadeiras e carteiras não montadas ainda, umas por falta de capacidade nos edifícios em que presentemente se acham instalados os ditos grupos escolares e outros por não ter vindo dos Estados Unidos, convenientemente a encomenda feita desse material, pois houve a troca de marcas em alguns volumes, ocasionando isso irem mais peças de uma qualidade rara para um lugar do que para outro. Cientificado dessa ocorrência o vosso antecessor, ele mandou que fossem consertadas onde se acham as carteiras e cadeiras não montadas, resolveu mandar fazer outra encomenda com a qual seria sanado o que se [...] distribuindo-se as peças quando chegassem, de forma que, tanto num como noutro grupo escolar ficassem completa a mobília existente.

Muitas dessas encomendas não chegavam ao seu destino e acarretavam a formulação de novos pedidos. Esse inconveniente complicava o andamento das aulas nessas escolas, pois algumas disciplinas dependiam de materiais didáticos para o ensino objetivo, lições de coisas e prendas femininas. As cadeiras e carteiras também eram adquiridas nos Estados Unidos e na França, o que resultava na espera para que os pedidos chegassem ao seu destino. Desse modo, muitas aulas iniciavam precariamente, algumas sem os recursos básicos. Das notas de compra de mobília, arquivadas nesta escola, constam os seguintes móveis escolares do tipo Chaudler, adquiridos tanto para o Grupo de Rosário, quanto para o de São Bento.

| | |
|--------------------------|--------------------------|
| Cadeiras completas – 76 | Carteiras completas – 68 |
| Corpos de cadeiras – 76 | Corpos de carteiras – 4 |
| Carteiras completas – 74 | Cadeiras completas – 43 |
| Corpos de carteiras – 30 | Pés de cadeiras – 97 |

Quadro 8 : Mobília escolar.

Fonte: Manuscrito da Escola Normal, 1909.

Geralmente esses tipos de materiais dependiam da montagem das peças, fato que ocasionava a perda de algumas partes, seja pela falta de locais adequados para guardá-los ou pelo fato de pessoas sem a experiência as estragassem. Em ofício datado do dia 22 de agosto de 1904, foram encontrados pedidos de compra de materiais didáticos para o Segundo Grupo

Escolar. Alguns desses materiais deveriam ser adquiridos na Casa Fils d'Emille Geyralle, de Paris. Esses recursos serviriam para modernizar o ensino. Dentre os vários suportes didáticos utilizados nos Grupos do Maranhão, destacamos:

| | | | |
|----------------------------|---|------------------------------------|---|
| MOBÍLIA | Armário grande | Armário pequeno | Aparelhos telefônicos |
| | Bancada | Bancos | Estantes de madeira |
| | Escarradeira de porcelana e de ferro (marca Agatha) | Pedras de filtro | Quadro negro com cavalete |
| | Cavalete | Cadeira de braço (marca Chandler) | Carteira (marca Chandler) |
| | Tomada de goteira | Mesa para filtro | Suporte para copos |
| | Pertences para o lavatório (marca Agatha) | Relógio de parede | Sineta |
| | Suporte de ferro para filtro | Tiras de madeira polida | Cadeira comum para visita |
| MATERIAL DIDÁTICO | Balança Roberval | Botija de tintas | Caixa de espécimes para o ensino objetivo |
| | Canivete | Cabides de folhas pintadas | Esquadros |
| | Folha de papel mata borrão | Folhas de papel almaço | Penas |
| | Mapa Mundi | Museu infantil | Mapas da África, Ásia, Oceania e Europa |
| | Mapa do Brasil | Mapa do Maranhão | Globo geográfico |
| | Esquadros | Novelo de barbante | Caixa de giz (preto, branco e coloridos) |
| | Caixa de penas | Calendário | Cartas geográficas |
| | Cartas de A, B, C | Carta Parker | Canivetes finos |
| | Gabinete de física e química | Gramática 1º ano | Livro de matrícula |
| | Livro de media e aproveitamento do aluno | Lápis Faber | Lápis de lousa |
| | Livro de ponto para os funcionários | Lápis com borracha | Livro de correspondência oficial |
| | Livro de inventario do material didático | Livro de promoção | Livro para os termos de visitas |
| | Termos de pesos e medidas | Quadro de cisterna métrica | Réguas pequenas |
| | Réguas grandes | Resma de papel almaço | Termo de medida de capacidade |
| | Tímpano | Tesoura pequena | Tabuada |
| | Tinteiro | Calendário | Vidro de goma arábica |
| MATERIAL DE LIMPEZA | Escova para lavar a pedra do filtro | Esponja | Escova para limpeza de unhas |
| | Esponjas | Espanador | Sabonete Carbolie |
| | Pentes de cabeleira | Cestos para papel | Sabonete Pears |
| | Pertences para lavatório Agatha | | |
| OUTROS | Fechadura grande | Argolas e pregos de cabeça dourada | Copos de vidro |

Quadro 9: Materialidades culturais dos Grupos Escolares.

Fonte: Manuscritos Escola Normal (1904-1912).

A maioria dessas solicitações não foi atendida, principalmente aquelas que se referiam aos materiais destinados à montagem do laboratório de química e física, provenientes dos Estados Unidos e da França. Dentre os principais recursos solicitados, destacam-se bancos; carteiras; mesas e cadeiras para professores; giz e quadros negros para demonstração e explicação das aulas; relógio de parede, ideal para a marcação das horas das atividades; mapas geográficos do mundo e do Brasil; padrões de pesos e medidas; produtos de higiene e limpeza. Segundo Barbosa de Godóis (1907), sem esses materiais seria impossível ministrar as aulas por meio do método intuitivo, uma vez que esta prática dependia de objetos próprios, utilizados para despertar os sentidos e desenvolver o aprendizado (AZEVEDO, 2009).

A montagem do laboratório ou gabinete de química e física se configurou como um problema específico em razão da falta de espaço nos prédios (apesar das determinações estabelecidas em lei e dos regulamentos da instrução pública de 1896 mencionarem esse problema); falta de professor habilitado para ministrar as aulas e manipular os reagentes químicos; e quantidade de itens insuficiente. Tais motivos levaram Barbosa de Godóis a manter guardados todos os instrumentos adquiridos para esse fim,

O laboratório de física e química ainda não havia sido instalado, e que os [poucos] materiais deveriam ser inventariados devido à duplicidade ou mesmo de alguma peça. Esse aparelho quando chegaram da Europa não foram abertos devido à falta de espaço no prédio e pela ausência de professor. Após ser comprado um armário grande, os aparelhos foram guardados depois de serem conferidos. Com o mau acondicionamento, as peças permaneceram espalhadas nas prateleiras e em diferentes armários [sendo organizados por tamanho da embalagem]. O armário ocupava um dos cantos da sala de prendas femininas (este abarrotado de cadeiras e bastidores)⁸⁰.

Visando solucionar esse dano, foi solicitada a contratação de um professor de Física e outro de Química, além da aquisição de um conservador para a guarda segura dos equipamentos. Entretanto, o salário oferecido era irrisório, o que ocasionou o não aparecimento de nenhum candidato. Com isso, os próprios funcionários desses institutos se encarregaram de tal função, limitando-se à conservação dos materiais, limpeza e guarda dos aparelhos. Godóis (1908) ressaltava o sucesso do ensino intuitivo, porém, nos Grupos Escolares, ele não se apresentava de forma satisfatória devido à falta de materiais e móveis necessários.

Esse era o retrato da estrutura dos Grupos escolares maranhenses. Os recursos insuficientes disponibilizados para sua manutenção refletiram no insucesso dessas escolas. A representação dos Grupos Escolares como Escolas de Verdade ou Casas Escola, como bem

⁸⁰MARANHÃO. Secretaria da Escola Normal, Of. nº. 104, de 30 de setembro de 1908.

mencionou J. J. Seabra, não pôde ser sustentada por muito tempo no imaginário da sociedade maranhense. Insatisfeitos, por essas instituições não apresentarem os resultados esperados, muitas famílias da capital tiraram seus filhos dos estabelecimentos e procuraram por vagas, em outros colégios, com professores particulares ou em internatos e externatos do Estado. No interior, apesar das dificuldades apresentadas, essas escolas eram o que de melhor havia no âmbito da educação primária.

4.5 Fiscalização

A fiscalização no ensino público visava coibir alguma irregularidade existente nas escolas, sejam elas praticadas por professores, alunos ou qualquer outro funcionário. Em relação à fiscalização dos professores dos Grupos Escolares, a vigilância se fazia necessária especialmente por impedir que os conteúdos disciplinares fossem alterados e por garantir a aplicação do método de ensino sugerido nos Regulamentos da Instrução Pública do Estado. Sobre este tema, Souza (2009, p. 34) esclarece que:

A regulamentação e controle sobre a frequência de alunos e professores foi intensa na escola oitocentista [...]. Desde o início do século, os professores ficaram obrigados a emitir mapas semestrais atestando a matrícula e comparecimento dos alunos, e cabia ao serviço de inspeção atestar mensalmente a frequência do professor como requisito para recebimento de salário. Nessa rede de vigilância, a frequência tornou-se alvo de preocupação permanente de professores, dos responsáveis pela instrução pública e dos políticos que expressavam diferentes posições na forma de interpretar o problema: desleixo dos professores, falta de interesse da população pela escola, descaso dos poderes públicos pela educação do povo.

Uma das leis que se refere à fiscalização das atividades docentes no Maranhão é a de nº. 119 de 2 de maio de 1895, responsável pela criação do Conselho Superior da Instrução Pública, cujas atribuições, dentre outras, eram organizar os Programas das Escolas Públicas, excetuando as de nível Superior; criar normas e regulamentos para todas as Instituições de ensino do Estado; adotar os compêndios e autores que julgasse mais apropriado para os mesmos estabelecimentos; e dar parecer sobre os livros e compêndios didáticos para serem adotados nos estabelecimentos de Instrução⁸¹.

Mesmo com a criação dessa Secretaria, a fiscalização do ensino permaneceu precária, devido, principalmente, ao número insuficiente de Inspectores habilitados para a ação em todas as Escolas Estaduais. No Maranhão, além desta, havia a Congregação dos Lentes do

⁸¹Maranhão, Regulamento da Instrução Pública, 1896, p. 4.

Liceu e da Escola Normal; dos Inspectores do Ensino na Comarca da Capital; das Comissões Escolares do interior e dos Delegados⁸² dessas comarcas.

Para a fiscalização nos Grupos Escolares foi designada uma comissão formada por professores da Escola Normal e por pessoas designadas pelo Diretor desse Instituto de Formação, os quais estavam incumbidos de visitar os Grupos em ocasiões não informadas, com a finalidade de surpreenderem os professores na prática de alguma irregularidade. Sobre a fiscalização escolar, Souza (2009, p. 319) esclarece que:

Com o sistema de rede de controle, esperava-se que os alunos expressassem um mesmo comportamento, diariamente treinados na escola – disciplina, silêncio, obediência, seriedade, contrição. Mas os impulsos rebeldes da infância (corpos resistentes à dulcificação) desviam o olhar, contem incontrolavelmente uma gargalhada, insinuam um sorriso, divertem-se com a situação, tabulam um comentário qualquer.

Nessas visitas, a comissão deveria verificar o número de alunos matriculados em cada classe e suas respectivas frequências; a presença ou ausência de professores em suas determinadas salas; o trabalho de cada um dos funcionários; a aplicação do método intuitivo, os exercícios físicos, os horários de aulas e as prendas femininas. Além disso, a comissão relatava a situação dos prédios, dos materiais didáticos e as condições salubres existentes ou não nas escolas (AZEVEDO, 2009).

A comissão designada para fiscalizar os Grupos Escolares do Maranhão tinha o direito de advertir os professores publicamente e de verificar as médias diárias dos alunos, a frequência e o aproveitamento referentes ao mês anterior. Os Inspectores de ensino eram os responsáveis legais pela ordem e disciplina dos discentes, pela fiscalização do serviço dos serventes e do porteiro, e pela vigilância permanente das atividades realizadas pelos Grupos em dias festivos.

Para o registro formal do cotidiano escolar, foram criados dispositivos que regulassem o funcionamento diário das classes: livro de ponto dos funcionários e alunos, livro de matrícula, livro de termo de visita e livro de exames. Todas as anotações feitas nesses suportes serviam para avaliar o andamento dos trabalhos desenvolvidos nos Grupos Escolares. Nas visitas realizadas pela Comissão de Fiscalização da Instrução, os professores quase sempre se sentiam ameaçados pelos Inspectores ou Delegados de ensino, pois a diminuição da

⁸²Os Delegados Escolares eram escolhidos pelo Diretor Geral do Departamento de Educação que selecionava entre aqueles Inspectores da Instrução Pública que tivessem no exercício do cargo pelo menos 440 dias. Esses Delegados tinham a missão de visitar regularmente as escolas, inspecionando-as com o objetivo de encontrar alguma irregularidade no ambiente de ensino, além de orientar os Diretores dos Grupos Escolares em matéria de serviço; da posse dos funcionários escolares e responsáveis também em abrir sindicância ou aplicar penas disciplinares (SOUZA, 2010).

frequência diária dos educandos era considerada culpa desses profissionais, que eram julgados por omissão ou falta de cumprimento do dever.

Podemos observar esses dispositivos nos modelos a seguir, de acordo com o Regimento Interno:

Modelo de livro de ponto dos funcionários

| Nome do funcionário | Data | Horário de entrada | Horário de saída | Assinatura do funcionário | Assinatura do professor comissionado |
|---------------------|------|--------------------|------------------|---------------------------|--------------------------------------|
| | | | | | |

Modelo de livro de matrícula

| Número de ordem | Nome do aluno | Filiação | Idade | Naturalidade | Data de matrícula | Data da saída | Observação |
|-----------------|---------------|----------|-------|--------------|-------------------|---------------|------------|
| | | | | | | | |

Modelo de livro de ponto dos alunos

| Número de ordem | Nome do aluno | Dias do mês/marcação de frequência | Número de faltas | Aproveitamento diário | Aproveitamento mensal |
|-----------------|---------------|------------------------------------|------------------|-----------------------|-----------------------|
| | | | | | |

Modelo de livro de termo de visita

| Data da visita | Número de alunos presentes em cada cadeira | Parecer da comissão | Observação |
|----------------|--|---------------------|------------|
| | | | |

Modelo de livro de termo de exame dos alunos

| Número de ordem | Nome do aluno | Turma | Média de aproveitamento mensal | Média de aproveitamento anual | Número de faltas | Observação |
|-----------------|---------------|-------|--------------------------------|-------------------------------|------------------|------------|
| | | | | | | |

Apesar da variedade de livros utilizados para a fiscalização do ensino nos Grupos Escolares, não foi possível localizá-los em nossa investigação. Em todos esses dispositivos, segundo o Artigo 71 do Regimento Interno de 1904, constam termos de abertura e encerramento assinados pelo Diretor da Escola Normal, por quem também seriam rubricados. Ao final do ano letivo, as professoras, baseando-se nos livros de termos de aproveitamento,

eram obrigadas a organizar um mapa que indicasse nominalmente cada aluno, turma e média de aproveitamento mensal e anual, além do número de faltas. Esse documento deveria ser encaminhado até o dia 5 de janeiro para as docentes das classes subsequentes, não contendo nenhuma rasura. Sem os mapas diários e anuais, o estudante era impedido de fazer a sua rematrícula, e apenas os alunos que seriam matriculados na primeira turma da primeira cadeira eram isentos de cumprirem essa determinação.

Após 15 anos de existência, o Governador do Estado, por meio do Decreto nº. 99 de 1 de outubro de 1910, determinou a transformação da Inspeção da Instrução Pública⁸³, criada em 1895, em Inspeção Geral da Instrução Pública, com atuação ampla em todo o Estado e responsável por todas as Escolas Estaduais do Maranhão, independente de sua organização. O Inspetor Geral tinha a incumbência de despachar todos os requerimentos e reclamações dos professores e alunos das escolas; e exercer a superintendência em todos os estabelecimentos da Instrução Primária, Secundária e Superior, mantidos ou não pelo Estado.

Apesar das tentativas de organização do Ensino Público no Maranhão, as dificuldades eram uma realidade sempre presente. Em 1911, as constantes reclamações provenientes do interior do Estado, onde os professores aproveitavam as visitas dos fiscais (quando tinham) para denunciar as condições caóticas da educação Pública pelas quais passavam, condicionaram o Inspetor Geral da Instrução Pública - Antônio Lobo neste período - a redigir em ofício o pedido de criação de três Zonas escolares no Maranhão, nomeando, para cada uma delas, um Inspetor responsável pela sua fiscalização técnica e administrativa. As zonas ficariam assim distribuídas:

⁸³A atuação dessa Inspeção era restrita às escolas localizadas na capital.

| | | | | | |
|--------------------|--|--------------------|--|--------------------|---|
| 1º zona | <ul style="list-style-type: none"> • Paço do lumiar • Alcântara • Santa helena • Guimaraes • Cururupu • Turiaçu • Carutapera • Tutoia • Arayoses • Barreirinha • São Bernardo • Brejo • Rosário • Icatu • Morros • Muritiba • Anajatuba • Pinheiro • São Bento • Cajapió • São Vicente Ferrer | 2º Zona | <ul style="list-style-type: none"> • Vianna • Monção • Penalva • Arari • Vitória do Mearim • Chapadinha • Vargem grande • Codó • Caxias • Bacabal • Flores • São José dos Matões • São Francisco • São João dos Patos • Barão de Grajaú • Picos • Passagem Franca | 3º Zona | <ul style="list-style-type: none"> • Barra do Corda • Grajaú • Imperatriz • Carolina • Riachão • Santo Antônio de Balsas • Parnaíba • Nova York • Pastos Bons • Mirador |
|--------------------|--|--------------------|--|--------------------|---|

Quadro 10: Distribuição das Zonas escolares.

Fonte: Inspeção Geral da Instrução Pública do Estado do Maranhão, of. n. 155, de 19 de julho de 1911.

As Zonas escolares foram criadas neste mesmo ano, porém o pedido de contratação de professores fiscais, em número suficiente, não. Há de se ressaltar que alguns desses professores agiam conforme os seus interesses, omitindo informações valiosas para o bom funcionamento dos trabalhos educativos. Em virtude disso, o governador do Estado, Luís Domingues (1910-1914), tentando coibir os abusos verificados pela omissão ou complacência das comissões escolares, encarregadas de fiscalizar o ensino público, designou a partir de então, além da criação das Zonas escolares, a participação de uma junta judiciária composta pelo intendente municipal como segundo membro, e o promotor público ou o adjunto de promotor como terceiro, nas comissões escolares.

4.6 Cotidiano escolar

Alguns fatos marcaram o cotidiano dos Grupos Escolares, como as festas cívicas, a abertura e o encerramento do ano letivo, as férias escolares, os exames e a promoção de alunos. Por meio desses eventos foi possível estabelecer conexões e compreender os aspectos

culturais vivenciados no interior dessas escolas. Azevedo (2009, p. 32) esclarece que “[...] a cultura escolar da modernidade traz em si um grande objetivo, o de servir como fonte de um padrão cultural com vistas a uma reorganização de comportamento que devem se orientar basicamente pelo disciplinamento dos corpos e pela consciência de um povo”.

Mas, como garantir a homogeneização do comportamento dos alunos e funcionários, já que, por se tratar de aspectos culturais, são frutos de tradições herdadas pelas crenças e pelos valores heterogêneos? Ao professor foi atribuído pelo Estado o papel estratégico de concretizar esses designios. A partir da implantação dos Grupos Escolares, essa função ganhou maior conotação, pois o professor passou a ter autoridade legalmente instituída nos regimentos das escolas públicas para corrigir as irregularidades efetuadas pelos alunos, além de se tornar responsável pela sua socialização. Apesar dessa autoridade atribuída ao professor, tentava-se, a partir da formação normal, habilitá-lo para que aprendesse a conquistar a confiança e o respeito das crianças com atitudes amistosas, motivando-as a frequentarem as aulas. Dessa forma, desejava-se romper com o imaginário popular:

[...] de que o professor era alguém investido de uma autoridade inquestionável e quase absoluta. Para a maioria, o professor devia ser autoritário e repressor. [...] o costume dos alunos pedirem a benção ao professor, que os abençoava um a um demonstra bem a reverência quase religiosa que lhe era manifesta [...] era costume o professor esperar de pé, junto a grande mesa, a entrada dos alunos [...] de cara amarrada, como se estivesse para receber criminosos. Os alunos entravam e de um a um iam até o professor, pedir-lhe a benção e só então iam sentar-se em seu lugar, no mais absoluto silêncio que permanecia por todo o tempo do exercício de escrita, a ponto de só se conseguir ouvir o leve ruído das penas ao riscar o papel. O professor, neste interim, passeava por entre os bancos fingindo-se desatento, mas na verdade vigiando a todos através das lentes escuras dos seus óculos, e ao menor rumor ou esboçar de movimentos, vibrava com energia a reguada nas mãos ou na cabeça de quem ousasse quebrar o rígido silêncio da sala. Nota-se de forma repetitiva, a autoridade civil, religiosa, quase paterna do professor (FERRO, 2010, p. 117).

O medo, a severidade e os constrangimentos públicos eram meios de fazer os alunos se comportarem e obedecerem às regras previamente instituídas e impostas. Apesar de serem aplicadas com menor severidade, as penalidades nos Grupos Escolares constituíam um recurso que visava à obediência dos sujeitos que necessitavam de disciplina e controle.

Em princípios do século XX, muitas famílias acreditavam que seria impossível manter a ordem e a disciplina de uma criança sem o uso dos castigos físicos. Evidentemente, não podemos afirmar que essa prática tenha sido realizada por todos os professores das Escolas Primárias. No entanto, o que fica nítido é que havia uma rede de controle legalmente instituída, responsável pela vigilância dos corpos e mentes dos educandos. Para isso, foram criados outros dispositivos capazes de punirem (mas não evitar) os alunos, de acordo com a gravidade de cada ato. Analisando o Regimento Interno dos Grupos Escolares, é possível

identificar os inúmeros deveres que os alunos estavam submetidos e os mínimos direitos criados em sua defesa. Os meios disciplinares eram variados: “[...] perda de boas notas, retirada da aula, exclusão provisória ou definitiva, supressão do recreio e dos horários de descanso” (AZEVEDO, 2009, p. 129).

A pena de admoestação seria direcionada aos alunos que não se apresentassem com pontualidade nos dias de aula e com o asseio necessário; e que não expusessem as lições quando o professor ou o comissário da Escola Normal - durante as visitas ao Grupo Escolar - mandasse. Caso houvesse reincidência do ato, seria novamente reprimido, mas, na terceira tentativa, o aluno teria a admoestação publicada em edital e disponibilizada em quadro fixado na parede da sala de aula. A repreensão na aula seria imposta aqueles alunos que não se comportassem com respeito; não guardassem o silêncio recomendado; não prestassem atenção às lições que tivessem sendo dadas; e distraíssem os seus colegas de classe com algum tipo de brincadeira. Nesse cenário, os olhos vigilantes dos professores, funcionários, pais e até mesmo de outros alunos, percorriam por toda escola em busca de alguma irregularidade ou falha mais ou menos grave para ser corrigida rigorosamente⁸⁴.

Os alunos deveriam comparecer à escola no horário determinado para a abertura das aulas, pontualmente às nove horas da manhã; no momento das lições, não era permitido fazer barulho ou distraírem-se enquanto estivessem no recinto escolar; ao se retirarem ou entrarem na sala de aula, deveriam pedir licença à professora. Dentre as proibições, o art. 19 ressaltava que era expressamente proibido ao aluno:

§ 1 - sair da sala de aula durante as lições, sem licença da professora;

§ 2 - escrever, pintar, desenhar, gravar, estragar ou danificar o edifício ou seus móveis;

§ 3 - distribuir manuscrito, impresso, desenhos, gravuras ou qualquer outro objeto que fosse ofensivo à moral;

§ 4 - retirar do estabelecimento qualquer objeto pertencente a outro aluno.

As proibições impostas nesse regimento refletiam práticas que deveriam ser reprimidas severamente. Provavelmente, a falta de recursos didáticos e a carência de muitos desses alunos contribuíram para que fossem expressos em lei os atos punitivos contra aqueles que apanhassem ilicitamente algum objeto da escola ou de seus colegas. Apesar da gravidade desse ato, o aluno não seria expulso da escola, mas sofreria a pena de admoestação pública. Os atos considerados mais graves eram aqueles que infringissem os § 2 e 3 do Art. 19 do

⁸⁴MARANHÃO. Regimento Interno dos Grupos Escolares, 1904, Art. 20.

Regimento Interno, que correspondiam à danificação do Patrimônio Público e ao atentado contra a moral e os bons costumes, ações que reincididas acarretavam em expulsão.

As visitas da Comissão Escolar aos Grupos Escolares, previamente acertadas pelo Inspetor da Instrução Pública, eram realizadas em dias e horários não informados. Essa atitude visava constatar alguma irregularidade nas escolas fiscalizadas, como os desacordos entre o número de alunos em sala e o número de faltosos; o descumprimento do roteiro de ensino e horário; a adoção de livros e compêndios não autorizados. O professor responsável por qualquer um desses atos era advertido pelo Diretor da Escola Normal. Caso houvesse repetição do ato, o docente pagaria multa de 10\$000 a 500\$000, ficando isentos de tal penalidade aqueles que justificassem tais infrações. Esses dispositivos representavam o rigor, a vigilância e as tentativas de enquadrar alunos, professores e funcionários para o cumprimento das regras instituídas e das finalidades da Instrução Pública.

Antes de começar as aulas, os alunos deveriam se reunir do lado de fora, em fila, à espera do comando dos professores, liberando-os para a entrada. Ao entrarem nas salas, os discentes esperavam de pé a chegada da professora e apenas se sentavam mediante a sua ordem. Se a professora detectasse ou desconfiasse que algum aluno possuísse indício de doença, este era impedido de adentrar a escola, e se entrasse, ao ser constatado tal fato, o mesmo teria que se retirar da classe e o ocorrido deveria ser comunicado ao médico escolar. Segundo o Art. 62 § 6 do Regimento, as professoras mandavam se retirar da aula qualquer aluno que apresentasse moléstia contagiosa, sem a possibilidade de admiti-lo enquanto não fosse restabelecido. No Art. 29 desse mesmo Regimento, a professora que percebesse que a “ausência do aluno, depois de respondida a chamada, [pudesse] ter sido motivada por moléstia, deveria isso constar no livro de frequência adiante do nome do aluno, na casa correspondente à nota do dia, servindo para designá-la as duas iniciais – R. D. [(Registro de doença)]”.

Os horários de aula eram sinalizados por meio do toque da sineta. Cada disciplina possuía um momento determinado para o ensino, e, caso fosse alterado, o professor da respectiva cadeira pagaria uma multa de 10\$000 a 50\$000. Esse horário era regulado pelo relógio de parede, dispositivo indispensável para o controle dos trabalhos docentes.

Azevedo (2009) afirma que os alunos, professores e diretores viviam ritualisticamente o dia a dia nos Grupos Escolares. A organização das filas; a fiscalização diária das vestimentas, das mãos e unhas; o badalar do sino (que indicava o horário de entoar os hinos antes da entrada na escola); o toque da sineta (que informava o início das aulas, do recreio e do descanso); os olhos atentos dos professores à procura de alguma anormalidade; a

seriedade das palavras dos professores, prontos para corrigirem qualquer falta de ordem e desrespeito, eram gestos que indicavam a ritualização vivenciada pelo corpo docente no ambiente escolar.

[...] outro evento também podem ser citados como parte do rito que marcava a vida dos grupos: exames escolares, exposição de prendas das alunas, festas e visitas de autoridade, [participação nas festividades cívicas]. Esses acontecimentos consistiam em momentos de legitimação das escolas primárias perante a sociedade (AZEVEDO, 2009, p. 203).

Essas práticas serviram como referência para os Grupos Escolares do Maranhão, onde se tentaram suscitar valores patrióticos por meio dos rituais, determinando que diariamente fosse hasteada a bandeira, cantado os hinos pátrios, efetuado o juramento à pátria e ressaltada a obediência e o respeito às autoridades. Os Grupos Escolares tentavam participar das festas cívicas dispostas no calendário escolar, de acordo com Nascimento (2006, p. 163). “O número elevado de alunos nos desfiles cívicos era um meio de demonstrar os progressos da educação no Estado, além de ser um meio para a criação do sentimento patriótico, era também veículo de propaganda eleitoral”. De acordo com Souza e Faria Filho (2006, p. 30, grifo nosso):

A construção de prédios próprios para a escola, compreendendo uma arquitetura imponente, mobiliário escolar moderno e importado, materiais didáticos, sistema de inspeção técnica, número de escola e alunos matriculados, publicação de periódicos educacionais – revistas e anuários do ensino – *realização de festas e comemorações cívicas [eram formas de dar] publicidade à ação da escola no meio social.*

Apesar da incorporação de práticas culturais se configurarem como símbolo de eficiência, essa imagem nos grupos maranhenses, aos poucos, foi sendo mudada devido a não manutenção de todas essas características. A carência de estrutura adequada e a não concretização dos métodos de ensino – intuitivo –, que privilegiavam a adoção de materiais didáticos como suportes para os alunos aprenderem na prática, contribuíram para que a instalação dessas escolas não desse certo (pelo menos ao que se refere à primeira fase de sua institucionalização), em terras maranhenses. Além disso, havia o antigo e atual problema da falta de professores, o que ocasionava o não cumprimento do programa de ensino, segundo as especificações instituídas no Regimento Interno dos Grupos.

4.7 Os exames escolares

A aplicação dos exames nos Grupos Escolares era efetuada a partir de uma rede de ritualização, previamente planejada, onde a definição do dia, hora e comissão avaliadora eram regularizadas em lei. Todos que participavam desse ato público carregavam consigo a sensação de estar participando de uma das cerimônias mais importantes da escola. O ritual de passagem contava com a presença de autoridades do ensino, como o Secretário Geral da Instrução Pública, professores normalistas e o Diretor do Grupo. Os exames escolares consistiam na qualificação de uns e exclusão de outros, pois, por meio deles, classificavam-se os alunos habilitados, os não habilitados, os que eram aprovados com distinção e os simplesmente aprovados (AZEVEDO, 2009).

Os exames nos Grupos Escolares maranhenses eram aplicados por uma mesa examinadora designada pelo Governador do Estado, e constituída em cada classe por um presidente, pela professora da respectiva cadeira e por outra professora normalista indicada pelo diretor da Escola Normal. Ao serem finalizados os exames, a professora de cada classe lavrava o termo competente em livro especial, o qual seria assinado pela mesa examinadora e pelas autoridades superiores de ensino que estivessem presentes no ato da aplicação da prova⁸⁵. É interessante ressaltar que, apesar da atenção dada aos exames finais, os alunos eram avaliados diariamente. O professor utilizava o livro de ponto do aluno para atribuir notas por comportamento, participação nas aulas (ao solicitar que os alunos praticassem a leitura em voz alta, cópias de textos, respostas a alguma pergunta oral ou demonstradas no quadro negro e práticas de lições de coisas). Os alunos do último ano da terceira cadeira, que fossem aprovados, receberiam carta de habilitação assinada pela mesa avaliadora dos exames, atestando a conclusão do Curso Primário.

Os critérios de aprovação e reprovação eram elaborados a partir da avaliação diária do aluno, onde os professores atribuíam nota por comportamento, pela realização das tarefas e pela apresentação dos materiais requeridos para o ensino de desenhos e de lições de coisas. Eram graus de julgamento das lições, segundo o Art. 31 do Regimento Interno dos Grupos Escolares:

- 1) 10 - equivalente a ótima
- 2) 7 a 9 - equivalente a boa
- 3) 4 a 6 - equivalente a sofrível

⁸⁵MARANHÃO. Regimento Interno dos Grupos Escolares, 1904, Art. 38.

4) 1 a 3 - equivalente a má

Os exames começavam pela Terceira Cadeira e eram aplicados por uma Comissão, conforme Regulamento Instituído no Art. 38 do Regimento Interno. As provas versavam sobre os conteúdos ensinados no decorrer do ano, e eram aplicadas de forma escrita, prática e oral. As provas escritas duravam cerca de três horas e o aluno tinha direito a mais quinze minutos, caso fosse necessário; as práticas também poderiam ser executadas em, no máximo, três horas, e, no mínimo, vinte minutos. No ato da realização dos exames, o aluno era impedido de manter qualquer contato com os colegas de classe ou com a mesa examinadora, imposição que nem sempre era possível de ser evitada, mesmo quando os professores mais severos tentavam impedir tal ato por meio da vigilância. Alguns mestres tinham o costume de usar óculos escuros durante as avaliações escritas, prática que nos faz inquirir a existência de alguma tática por parte discentes para burlar algumas dessas regras (FERRO, 2010).

De acordo com o Art. 41 do Regimento dos Grupos Escolares, teriam prova gráfica e oral as seguintes disciplinas: língua materna, cálculo, lugar e instrução cívica; prova oral e prática: ensino objetivo na parte relativa à física e química; prova ao mesmo tempo prática e oral: ensino objetivo na parte relativa às ciências naturais, música, forma e tamanho; apenas prova oral: os exercícios orais e o canto; apenas prova gráfica: desenho; e apenas prova prática: prendas femininas e educação física.

Considerava-se aprovado com distinção aqueles alunos que atingissem nota igual a 10; aprovado plenamente, os que alcançassem nota entre 7 e 9; simplesmente aprovados, os alunos que tivessem suas notas variando entre 4 e 6; e reprovados, aqueles que não atingissem nota superior a 3 e recebessem o julgamento de má ou sofrível. Além disso, o aluno deveria comprovar a ausência de qualquer irregularidade cometida e não apresentar mais de 90 faltas por ano⁸⁶. Cumprindo esses critérios, os alunos receberiam a carta de promoção, que dava acesso às outras turmas, ou a carta de habilitação, que atestava a conclusão do Curso.

De acordo com os gráficos abaixo, podemos visualizar a discrepância entre o número de matriculados e o total de alunos que, ao serem submetidos aos exames escolares, foram aprovados nos Grupos Escolares da Capital:

⁸⁶MARANHÃO. Regimento Interno dos Grupos Escolares, 1904.

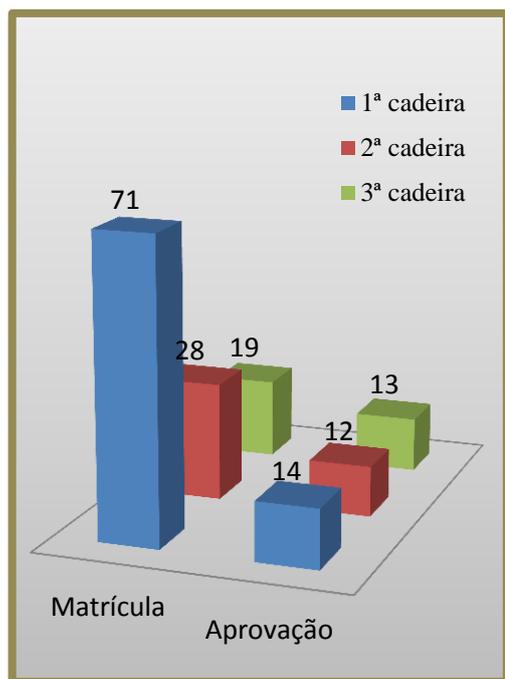


Gráfico 5: Comparativo entre o número de alunos matriculados e os aprovados por cadeira (1º Grupo Escolar, 1904 - Capital).

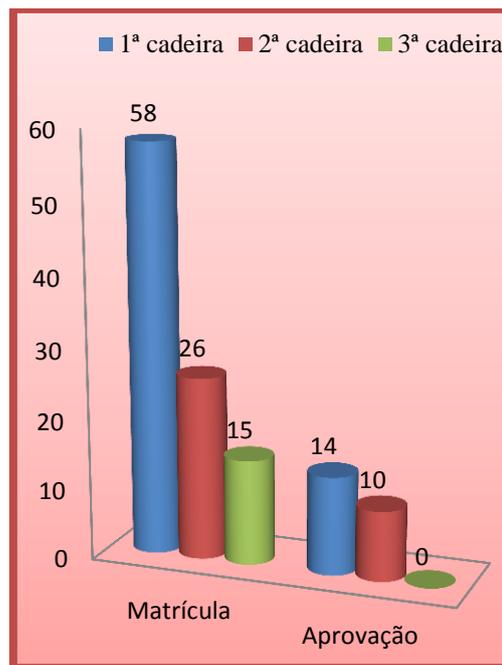


Gráfico 6: Comparativo entre o número de alunos matriculados e os aprovados por cadeira (2º Grupo Escolar, 1904 - Capital).

Esses exames foram realizados no 1º e 2º Grupos Escolares da Capital, nos dias 12 e 14 de dezembro de 1904, respectivamente. Segundo a análise dos gráficos acima, podemos inferir que o número de alunos habilitados é notadamente menor que a quantidade que ingressaram na escola. Logo no primeiro ano de funcionamento, existiam no Primeiro Grupo um total de 71 educandos matriculados, dos quais apenas 19,7% foram aprovados na Primeira Cadeira. Em relação à segunda cadeira, o aproveitamento foi de aproximadamente 42,8% e, na Terceira Cadeira, 68,4% foram habilitados para a 6ª série, mas apenas um aluno concluiu o Curso⁸⁷.

Esses dados demonstravam que, com o sucesso dos Grupos Escolares no ano de sua implantação, houve um grande número de crianças inscritas, porém, o programa de ensino da Primeira Cadeira era considerado o mais difícil de ser assimilado, por se tratar de conteúdos inéditos para os alunos. Como consequência, muitos deles foram reprovados logo no primeiro ano. Por outro lado, a segunda e Terceira Cadeiras consistiam numa repetição do que já havia sido ensinado na turma inicial, a diferença estava apenas na graduação dos conteúdos.

⁸⁷Neste período cada cadeira dos grupos poderia ser formada por 2 turmas e apenas a terceira cadeira poderia ser subdividida em 3, no caso dessa última cadeira era subdividida em 5ª, 6ª e 7ª série. A partir de 1905, essa divisão ficou restrita até a 6ª série.

Outro fator para a redução do número de matrículas e aprovações foi a constante retirada de alunos das escolas depois que aprendiam as primeiras letras, fato que ocasionava significativa evasão. Na Terceira Cadeira do Segundo Grupo, não houve alunos aprovados porque, no mesmo período, os alunos desta foram agregados no Primeiro Grupo. Esse fato se deu em razão por razões estruturais do mesmo. Assim, somando as duas cadeiras dos dois Grupos, o número total de aprovados correspondeu a 38% de um total de 34 alunos matriculados; apenas um aluno concluiu o Curso no final de 1904.

Tendo como referência os dados de matrícula e aprovação dos alunos nos Grupos Escolares de 1904, e comparando com as informações de 1909, podemos constatar que não houve grandes avanços, conforme se pode observar nos gráficos abaixo:

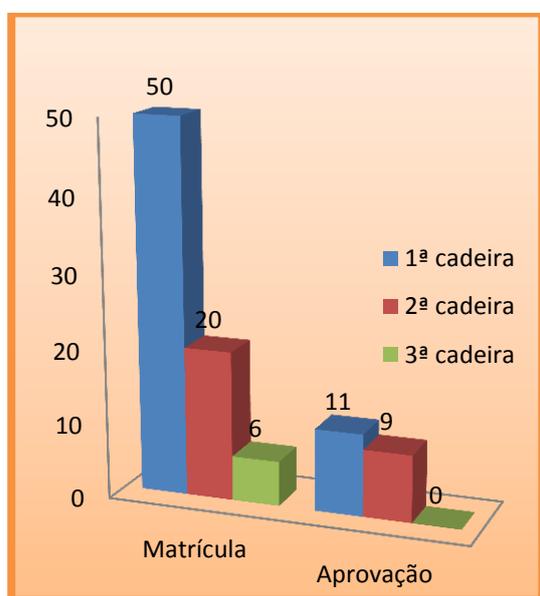


Gráfico 7: Comparativo entre o número de alunos matriculados e os aprovados por cadeira (1º Grupo Escolar, 1909 - Capital).

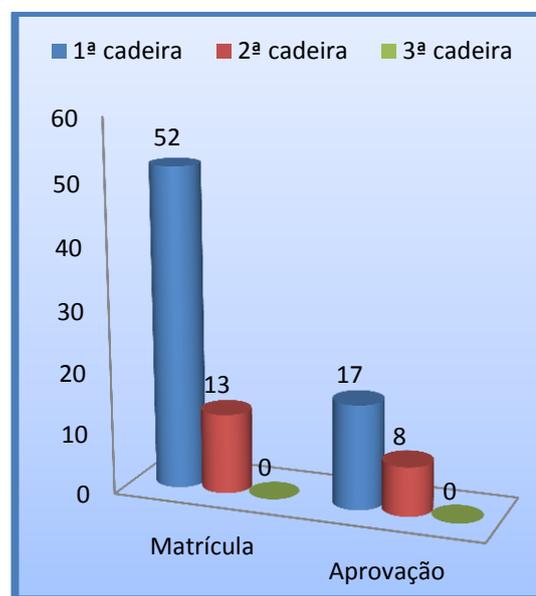


Gráfico 8: Comparativo entre o número de alunos matriculados e os aprovados por cadeira (2º Grupo Escolar, 1909 - Capital).

Se no ano de sua implantação (1904) houve 217 alunos matriculados nos dois Grupos Escolares, em 1909 esse número diminuiu para 141, representando uma queda brusca de aproximadamente 35,02%. Essa diferença talvez possa ser compreendida a partir da análise dos ofícios encaminhados por Barbosa de Godóis ao Governador do Estado (Arthur Quadros Collares Moreira), onde ele enfatizava o estado decadente dos Grupos Escolares, especialmente em relação à estrutura dos edifícios em que as escolas funcionavam e à falta de manutenção dos mesmos. Tal realidade ocasionou o fechamento do Segundo Grupo no período de 1905 a 1907, sendo restabelecido neste último ano, porém sem o devido prestígio.

Quando observamos os índices de aproveitamento das cadeiras dos grupos, constatamos que na Terceira Classe não houve alunos matriculados e, conseqüentemente, nenhuma submissão aos exames anuais. A ausência de alunos ocorreu pelo fato da respectiva cadeira ter sido distribuída para outros Institutos de ensino, já que as condições estruturais do Segundo Grupo Escolar, em 1909, eram precárias⁸⁸.

Conforme se pode constatar, a maior queda aconteceu entre os alunos da primeira cadeira de ambos os grupos. Assim como ocorreu em 1904, os motivos continuaram sendo os mesmos: grande número de evadidos e complexidade dos conteúdos.

4.8 Frequência dos Grupos Escolares

A frequência nos Grupos Escolares Maranhenses, durante a primeira década de sua existência, passou por vários períodos de instabilidade. Logo no primeiro ano, a procura por vagas foi bastante expressiva. A crença nesse modelo de escola fazia com que muitas famílias preferissem matricular seus filhos nos Grupos Escolares às Escolas Estaduais ou Mistas. Motta (2006) explica que essas vagas, antes destinadas aos filhos das famílias menos abastadas, foram sendo preenchidas pelos filhos dos doutores, engenheiros e médicos.

A preferência por esses estabelecimentos de ensino correspondia aos modelos que eram apregoados como símbolo da modernidade educativa, “[...] em substituição ao passado imperial, ultrapassando [as] representações das escolas isoladas” (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 26). A eficiência e utilidade desses modelos se fundamentavam no fato de apresentarem uma organização mais lógica e definida, como: edifício próprio; classes homogêneas; ensino simultâneo e intuitivo; séries graduadas e sequenciais; estabelecimento de exames finais; presença de docentes e de corpo de funcionários; ampliação do currículo; controle do tempo, da frequência; e definição de períodos de matrícula. Esses aspectos

[...] fundaram uma representação de ensino primário que não apenas regulou o comportamento, reencenando cotidianamente, de professores e alunos no interior das instituições escolares como disseminou valores e normas sociais e educativas. [...] da interação da defesa da escola laica, da liberdade de ensino, da obrigatoriedade da instrução elementar, do direito à educação e do dever do Estado e da família (VIDAL, 2006, p. 10).

No Maranhão, a representação dos Grupos Escolares como “Escola de Verdade” nasceu a partir do discurso republicano no final do século XIX, que viam a educação pública como um instrumento capaz de mudar determinada realidade, e que se sustentou até os

⁸⁸MARANHÃO. Secretaria da Escola Normal, 1909.

primeiros dois anos após sua criação. Aos poucos, essa ideologia foi sendo substituída e a representação de Escola Moderna passou a ser vista como ineficaz, já que transformar esse discurso em prática não dependia apenas de elogios ou crenças na adoção de modelos educacionais, que eram importados de outra realidade. Havia a necessidade de adaptá-lo à realidade brasileira e, em especial, à maranhense para se obter os resultados esperados.

Essa ineficácia poderia ser melhor visualizada no Segundo Grupo Escolar, criado em 1904 e que funcionou por apenas seis meses (a abertura das aulas aconteceu em agosto de 1904 e o encerramento em dezembro do mesmo ano). Após esse período, o Grupo se manteve fechado até 1907 e, durante esse tempo, os alunos passaram a assistir aula no Primeiro Grupo Escolar. Ao criticar a criação dessas instituições, denominando-os de “Pseudo Grupos Escolares”, Antônio Lobo comentou:

E pra provar dessa última assertiva basta lembrar-vos a criação dos pseudos grupos escolares, cada um deles amontoados numa sala única, de capacidade seis vezes inferiores à estritamente requerida e confiado a professores em número 3, 4 e 5 vezes [] além do que lhe competia. E tudo isso, porque se não pode ver ou não se quis ver, o Estado faleciam por inteiro os recursos precisos para adaptar, na organização das suas escolas primárias, o sistema dos grupos alias excelente, uma vez que seja praticado com obediência rigorosa aos preceitos pedagógicos [...] felizmente, porém, vem em breve experiência revelar-nos o desacerto com que havíamos operado, indicando-vos ao mesmo tempo a trilha exata a seguir, o que vem a ser essa que ides adotar da manutenção de escolas inovestas, de acordo com as nossas necessidades e os nossos recursos e alheia dos por completo à preocupação estéril da encenação e do alarde em penúria absoluta de fundamentos reais que os permitam e justifiquem. A segunda medida que me cumpre indicar-vos e destinada a fim idêntico ao colimado pela primeira, vem a ser a revisão posterior codificação sobre matéria de instrução primário e profissional verdadeira torre de babel, construída de retalhos esparsos de leis, de decretos, de portaria e até mesmo de simples resolução verbal, sem documento escrito que lhe garanta a autenticidade e lhe assegure os efeitos legais, obrigatórios e em face da qual será impossível agir com segurança e eficácia nas diferentes espécies que se apresentam⁸⁹.

A crítica de Antônio Lobo recaía especialmente a dois aspectos: a adoção de modelos estrangeiros, conceituado, por ele, como inovestas, quer dizer, puro modismo que dando certo em outras realidades, não tiveram a mesma experiência em terra maranhense devido, dentre outros fatores, à falta de recursos do Estado; outro fator que merece destaque se refere ao conjunto de leis e decretos apresentados pelo poder público em prol da reconfiguração do ensino primário, leis que na sua efetividade foram constituídas por retalhos esparsos e sem concretude. Em virtude desse cenário, as matrículas nos Grupos Escolares da Capital maranhense passaram a oscilar constantemente. A baixa frequência dos alunos também era influenciada, principalmente, pelos seguintes fatores:

⁸⁹MARANHÃO. Inspeção Geral da Instrução Pública e Diretoria do Liceu maranhense. of. n 5, São Luís, 14 de janeiro de 1911.

- 1) Fechamento do Segundo Grupo Escolar;
- 2) Descrédito da sociedade ludovicense nesse modelo de ensino;
- 3) Transferência de professores e alunos para outros institutos;
- 4) Não cumprimento dos programas de ensino;
- 5) Falta de estrutura dos prédios;
- 6) Insuficientes recursos destinados à manutenção dos Grupos (Capital e Interior).

Segundo Lobo (1910), a diminuição na frequência ocorria também em “[...] consequência da seleção que foi havendo de ano em ano nas turmas e classes e do costume, entre nós reinante, de serem em parte retirados os alunos das escolas, logo que eles adquirem uma certa instrução”. Segundo Lobo, “Por vezes, para que a classe superior não fique sem alunos, as professoras respectivas se tem interessado pessoalmente com as famílias dos alunos, no sentido de os manterem no instituto, tem sido, entretanto muito limitada essa frequência”⁹⁰.

Podemos visualizar no gráfico abaixo a variação da matrícula de alunos nos Grupos Escolares da Capital (1904 e 1909):

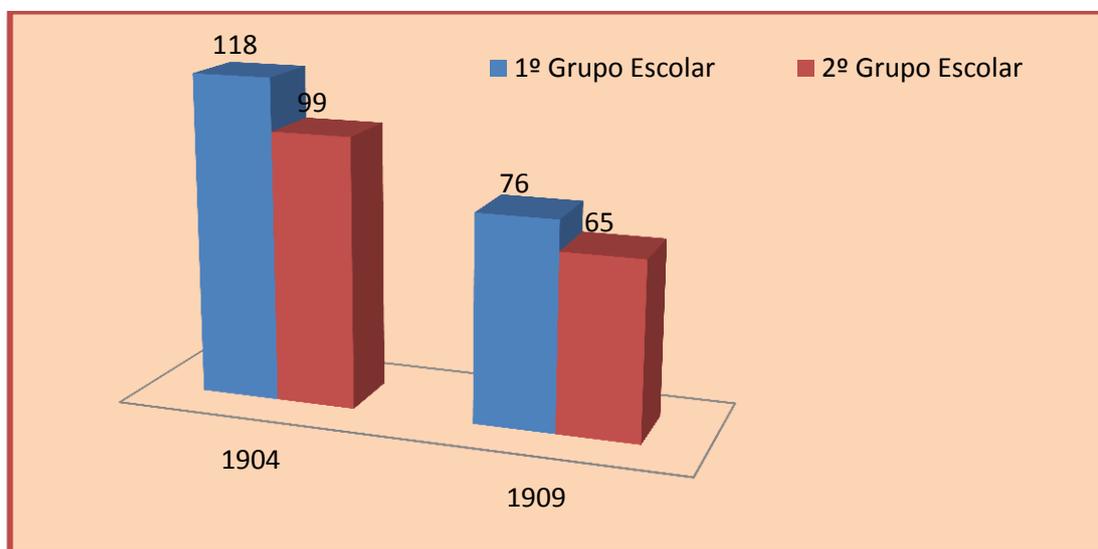


Gráfico 9: Número total de alunos matriculados nos Grupos Escolares da Capital (1904-1909).

Conforme pode ser observado no gráfico 9, a queda no número de matriculados foi expressiva e representa a imagem de descrédito que a população passou a ter dessas escolas com o passar do tempo. Em relação ao Primeiro Grupo, comparando os anos de 1904 e 1909, o índice decaiu 35,6%, e no segundo, 34,4%.

⁹⁰MARANHÃO. Secretaria da Escola Normal, 1909.

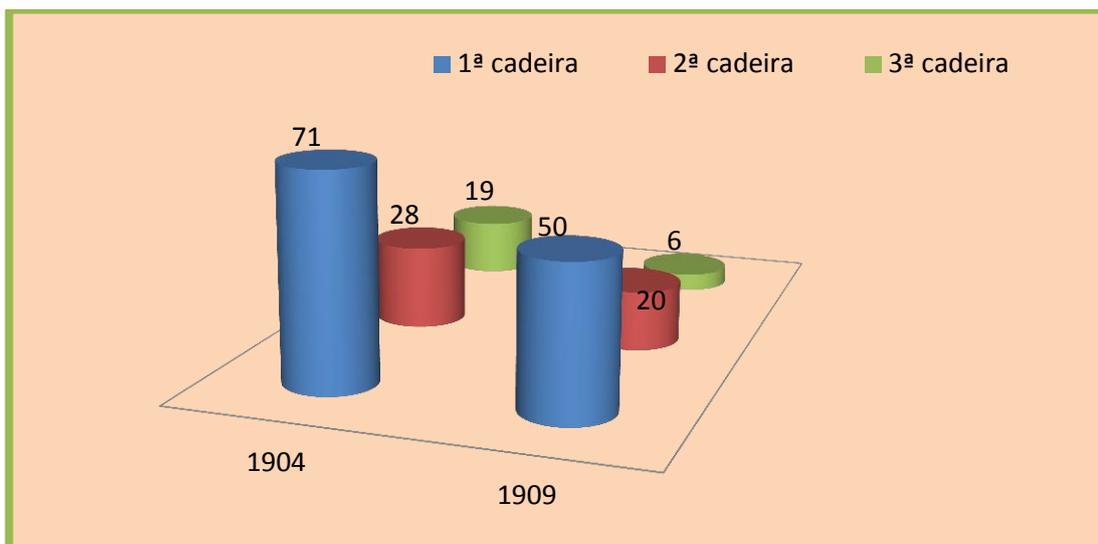


Gráfico 10: Comparativo entre o número de alunos matriculados por cadeira (1º Grupo Escolar, 1904-1909).

Analisando o número de matrículas nas cadeiras dos Grupos Escolares maranhenses entre 1904 e 1909, inferimos que no Primeiro Grupo houve quedas significativas, principalmente na Cadeira inicial: apenas 50 alunos procuraram essa escola em 1909, representando um decréscimo de 29,6% em relação aos alunos matriculados em 1904. Porém, se levarmos em consideração que, neste último ano, a frequência média variou entre 17 a 25 alunos, os danos seriam mais expressivos. Já na Segunda Cadeira, a queda foi de 28,6% e a frequência média de 1 a 15 alunos durante o ano; e, na terceira, a diferença correspondeu a 68,5%.

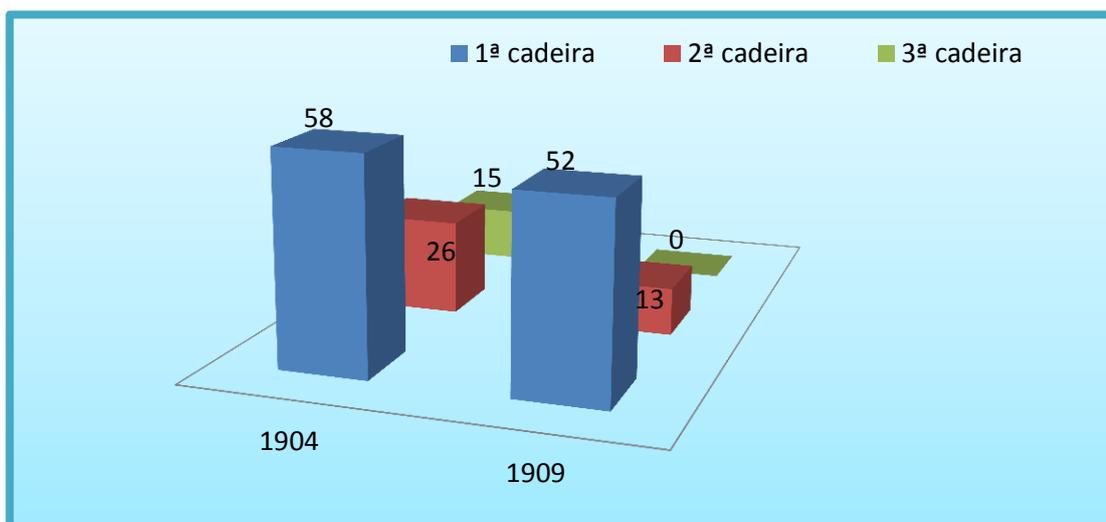


Gráfico 11: Comparativo entre o número de alunos matriculados por cadeira (2º Grupo Escolar, 1904-1909).

De acordo com o gráfico 11, que traça um comparativo entre os anos de 1904 e 1909 sobre o número de matriculados no segundo Grupo Escolar de São Luís, constatou-se que na primeira cadeira houve uma diminuição de 10,4%; na segunda, 50%. Na terceira, em virtude desta ter sido agrupada ao Primeiro Grupo Escolar, a redução obteve um percentual de 100%.

4.9 Tempos difíceis: a extinção dos Grupos e o recomeço de uma nova história

O ideário de ensino, propagado nos discursos dos políticos republicanos brasileiros, evidenciava a vontade política em querer mudar a situação caótica na qual se encontrava a educação pública no Maranhão. Essa motivação se deu não apenas pelo fato desses homens de poder⁹¹ observarem nisso uma necessidade básica da nação, mas por promover a igualdade de direitos e oportunidades para todos, como primava os princípios democráticos ressaltados em muitas nações, a partir da segunda metade do século XIX. Todavia, no Brasil, o pano de fundo desse movimento visava, acima de tudo, corroborar para a consolidação dos intentos de uma nova política e adequá-la à população, que, naquela época, a maioria não possuía se quer as primeiras letras. Era oportuno que as pessoas passassem a frequentar as escolas para se adaptarem ao novo perfil de sociedade, isto é, que aprendessem a obedecer às normas, regras e disposições as quais o novo regime político tentava implantar.

Ao tratar de educação, notadamente as ações foram planejadas em nível macro, pois consistiam na criação de elementos que figurassem como discursos legitimados em prol da implantação de modelos e ações de realidades exógenas. Esse foi o caso da instalação dos Grupos Escolares, que revelavam, em algumas localidades, o reflexo de políticas mal planejadas, e que objetivavam mudanças estruturais em uma realidade onde o problema educacional vinha se arrastando desde o descobrimento do país.

No Estado do Maranhão, parte desse fracasso esteve associada aos aspectos culturais da comunidade em específico. No entanto, não podemos deixar de considerar que a situação econômica não tenha contribuído para que esse modelo de escola desse certo, especialmente no que se refere ao primeiro período de sua institucionalização (1903-1920). Fernandes (2003, p. 45) considera que, até 1910, o Maranhão caminhava a passos lentos e incertos, “como quem pisa em terreno desconhecido e evita surpresas desagradáveis”. Para

⁹¹Utilizo o termo Homens de poder para referir-me aos Políticos e Senhores Economicamente ativos que tinham influencia sob as decisões econômicas e sociais do Estado.

esse autor, a postura dos republicanos locais foi cautelosa, quer nas feitura dos atos legais ou dos administrativos. Corroborando com essa ideia, Jorge (1950) explica que as receitas do Estado mostravam-se imóveis durante os anos de 1901 a 1912, variando de 2.100\$000 a 2.900\$000 contos de reis. O maior progresso data do exercício financeiro de 1914 a 1915, em razão da Grande Guerra Europeia⁹² que trouxe como consequência para o Estado, a elevação do preço de certos produtos do nosso solo, entre os quais salientamos o algodão, o arroz, a tapioca, o couro, a farinha e o milho, que passaram a ser exportados em maior quantidade; “[...] o novo produto maranhense, o coco babaçu contribuiu de certo modo, para avolumar a receita” (JORGE, 1950, p. 63).

De certo modo, as condições econômicas do Estado sempre estiveram ligadas às variações do mercado internacional, o que permitia e contribuía intensamente para as oscilações frequentes na geração de renda local. Como dito anteriormente, acreditamos que parte do fracasso escolar, na primeira fase de implementação dessas escolas, esteve relacionado a essa instabilidade, que, no caso dos Grupos Escolares, dificultou a implementação do projeto no Maranhão. A construção de prédios escolares foi um sonho que permaneceu restrito nos discursos de políticos e educadores, como Alexandre Collares Moreira Junior, Benedito Leite, Artur Collares Moreira, Barbosa de Godóis e Antônio Lobo. Incessantemente, eles lembravam a necessidade de adequação dessas escolas aos modelos implantados na região sul do país, onde se conseguiu manter, no ideário popular, a eficácia desse tipo de instituição primária.

Essa realidade revelou os entraves existentes entre teoria e prática, pois apresentava as inúmeras deficiências enfrentadas pelos Grupos Escolares maranhenses, desde a sua criação até 1912. A ausência de edifícios escolares, a falta ou insuficiência de materiais escolares e as transferências constantes de professores e alunos para outros institutos de ensino - que nem sempre abrigavam a mesma modalidade e organização de ensino -, levaram o Estado decretar o fechamento das escolas que um dia foram vistas como Escolas de Verdade. Sendo assim, o governador Luís Domingues (1910-1914) determinou a extinção desses grupos, por meio da Lei nº. 598, de 1º de maio de 1911 e Lei nº. 618, de 14 de abril de 1912, conforme disposto a seguir:

Suprime na capital as escolas de frequência inferior à média de 25 alunos e o grupo escolar e a escola do sexo masculino de Rosário, criando nesta localidade duas escolas, 1 do sexo masculino e outra do sexo feminino.

Único – cada uma dessas escolas compreenderá duas escolas graduadas para cuja regência serão aproveitadas as quatro professoras dos institutos por este artigo.

⁹²O autor se refere à 1ª Guerra Mundial (1914-1918).

O governador do Estado, atendendo a que o poder municipal recusou no seu orçamento vigente a verba com que era mantido um dos dois grupos escolares desta capital, resolve, autorizado pelo Art. B, da Lei n.º. 598, de 1 de maio último, suprimir também o outro grupo escolar, mantendo as professoras de um e outro, no mesmo ensino e com os mesmos vencimentos até a reorganização das escolas a vigorar no próximo ano.

Com a extinção dos Grupos Escolares, esse Governador resolveu criar escolas de menor custo, como as Escolas Isoladas do sexo masculino e feminino, e as Escolas mistas, além dos Externatos públicos. Essas instituições, em sua maioria, não praticavam o ensino intuitivo, e, por isso, os gastos com a educação se resumiam ao pagamento de professores e à compra do material de limpeza e serviços diversos. Após a extinção dos Grupos, foram mantidas as professoras normalistas que lecionavam nos Grupos da Capital, passando a ter exercício nas seguintes escolas:

| PROFESSORA | ESCOLAS |
|--|---|
| Dona Alyne Oneide de Oliveira | Escola Almeida Oliveira |
| Neomenia Cruz Gondra | Escola que funciona no prédio do Congresso Estadual |
| Maria de Albuquerque Coqueiro de Almeida | Escola que ainda vai ser instalada no prédio do congresso |
| Rita Floresta de Souza Lima Lisboa | Escola que funciona na casa 83 da Rua do Sol |

Quadro 11 – Distribuição das normalistas entre as Escolas Estaduais do Estado do Maranhão – 1912.
Fonte: (Secretaria do governo. Palácio do governo do Estado do Maranhão, 8 de fevereiro de 1912).

Abrir e fechar escolas eram práticas corriqueiras no Estado. Nestas ocasiões foram aproveitadas as mesmas professoras das escolas extintas, pois não precisavam passar por concurso, dada a escassez de professoras normalistas; anos mais tarde, ocuparam os mesmos cargos nos Grupos Escolares do Maranhão em 1919, algumas delas foram nomeadas como diretora.

Para o período de 1914-1918 foi eleito Urbano Santos para governador do Estado, que não assumiu o mandato por ter sido nomeado para compor a pasta da Justiça e Negócios Interiores, cargo na Presidência da República. Por isso, o mandato de governador do Maranhão foi passado para Herculando Nina Parga, que esteve em exercício de 26 de abril de 1914 a 20 de março de 1917. Em 1º de novembro deste último ano, Antônio Brias de Araújo terminou a gestão iniciada por Nina Parga. Para o quadriênio de 1918-1922 foi eleito novamente Urbano Santos como governador do Estado. Fica evidente que as questões políticas do Maranhão viveram intensos períodos de instabilidade, já que, de 1904 a 1922, passaram pela administração, 18 governantes.

A vicissitude também se fazia presente nas questões educativas do Estado. O fato de extinguir os Grupos Escolares não resolveu o problema da falta de escolas em número suficiente para todos os habitantes do Maranhão. A criação de escolas isoladas, mistas, agrupadas ou reunidas, singulares e rurais foi intensa. Na Lei nº. 666, de 28 de abril de 1914, o governador Herculano Nina Parga determinou a Reforma da Instrução Pública do Estado e estabeleceu que o ensino público fosse leigo, gratuito e organizado em dois graus: um de quatro anos e o outro de seis anos, ministrado em todas as escolas primárias masculinas, femininas ou mistas, e em quantas fossem criadas, além da Escola Modelo e do Liceu Maranhense. A política dos reformadores nos anos de 1912 foi orientada pela multiplicação das escolas isoladas e mistas, tanto na Capital como no interior do Maranhão.

A mobilização estatal em prol da criação de escolas públicas primárias se notabilizou, essencialmente, pelos movimentos nacionalistas que surgiram durante e após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). De acordo com Peixoto (1983) e Nagle (2008), esses movimentos ficaram conhecidos como “Entusiasmo pela educação”, porque políticos e educadores brasileiros consideravam que a expansão de escolas públicas, do ponto de vista quantitativo, poderia solucionar o problema do analfabetismo do país, além de favorecer a consolidação de ideais patrióticos e nacionalistas. Era a crença de que pela multiplicação e disseminação das instituições escolares seria “[...] possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo” (NAGLE, 2008, p. 134).

Em princípio, esse movimento teve início durante os primeiros anos da Primeira República, quando, segundo Guiraldelli (2008), a coisa pública não podia ser consolidada, dada a urgência e o pouco tempo para concretizar os intentos colimados pelo poder público. Era preciso transformar uma realidade em que a presença de Escolas Públicas Primárias era escassa e dependente de outros fatores, os quais não correspondiam apenas ao querer, mas, principalmente, aos altos investimentos que pudessem suprir os gastos com a educação, como a criação de prédios escolares, compra de materiais, formação de professores, dentre outras necessidades.

Por volta de 1914-1917, o movimento ressurgiu com uma atenção mais efetiva e motivada, dentre outros fatores, “[...] pela onda de nacionalismo gerada na Primeira Guerra Mundial; combate ao estrangeirismo e ao grande número de analfabeto, cerca de 75% da população [em todo o Brasil]. O analfabetismo adquire então o caráter de enorme chaga que nos impede de pertencer ao grupo das nações mais cultas e desenvolvidas” (PEIXOTO, 1983, p. 14).

A corrida em prol de melhorias para o ensino, que promoveu o entusiasmo pela educação, visava mudar a imagem negativa do país em relação aos dados de analfabetismo. Essa situação era constantemente mencionada nos Congressos Pedagógicos, realizados em nível internacional a partir de 1914 - 1920, onde o “[...] povo brasileiro era considerado o mais ignorante pelos povos mais ricos” (França, Inglaterra, Estados Unidos dentre outros) (NAGLE, 2008, p. 148). Segundo os países mais ricos, essa ignorância era a causa das crises existentes no Brasil e a educação se configurava novamente como remédio para todos os males sociais. Diante destas constatações, investiu-se na ampliação de vagas para as escolas públicas e estaduais. “Dessa forma, o entusiasmo pela educação significava, também, uma tendência para reestruturar os padrões de [instrução pública] e cultura existentes; portanto, não significava simplesmente difusão do modelo predominante. O que importa[va] era disseminar a escolarização em primeiro lugar” (NAGLE, 2008, p. 148).

De acordo com Peixoto (1983, p. 14), o Brasil, no pós Primeira Guerra Mundial, caracterizava-se por um clima de agitações sociais, frutos de inúmeras “[...] transformações por que passava a sociedade brasileira e da conseqüente luta pela recomposição do poder político [...], fortalecimento da indústria a partir dos anos 1914 e do corrente enfraquecimento do grupo agrário-exportador [...]”. O Estado, nesse contexto, assumia o papel de mediador das diferentes classes, utilizando a educação como elemento estratégico na solução da questão social (PEIXOTO, 1983, p. 14).

Mais uma vez, as iniciativas no Maranhão começaram pelos atos legais, os quais autorizavam a criação de estabelecimentos de ensino sem garantir as reais condições basilares de funcionamento. O vice-governador, Raul Machado (1918-1920) mencionou que duas medidas deveriam ser tomadas para o melhoramento do ensino público no Estado: a primeira se referia à construção de edifícios escolares apropriados ao funcionamento das escolas; e a segunda correspondia à fiscalização do ensino, ou seja, à organização dos conteúdos disciplinares e à forma de transmiti-los aos alunos. De acordo com Fernandes (2008, p. 266), “[...] o problema da instrução pública no Brasil só poderia ser resolvido com a obrigatoriedade do ensino”. Por isso, criar medidas eficazes para a fiscalização das escolas foi priorizado pelo governo estadual, pois,

uma fiscalização bem feita, exercida por pessoa idônea, é o meio de tornar, por assim dizer, regular e uniforme o funcionamento das escolas, de velar pela fiel observância do respectivo regulamento, auxiliando eficazmente a esfera de ação da autoridade superior, que terá assim dados mais exatos a respeito da veracidade e do desenvolvimento do ensino (FERNANDES, 2008, p. 263)

A seguir, podemos visualizar a variação entre matriculados e a frequência média (FM) de alunos nas Escolas Estaduais Primárias do Maranhão, em 1918:

| ESCOLA | M | F | FM |
|-------------------------------------|----------|----------|-----------|
| Escola mista de Pinheiro | 20 | 51 | 53 |
| Escola mista da vila de Mocajituba | 11 | 55 | 24 |
| Escola mista de Araiases | 22 | 22 | 39 |
| Escola mista de Alcântara | 18 | 24 | 30 |
| Escola mista de Bacabal | 10 | 3 | 12 |
| Escola mista de Trizidela | 10 | 3 | 12 |
| Escola mista de Pedreira | 19 | 21 | 19 |
| Escola mista de Alta Quitéria | 60 | 31 | 50 |
| Escola mista de Balsas | 22 | 28 | 29 |
| Escola mista do Boqueirão | 40 | 21 | 31 |
| Externato de Cururupu | 79 | - | 46 |
| Escola de Turiaçu | 40 | - | 18 |
| Externato de Rosário | 31 | - | 26 |
| Escola publica de pedreira | 60 | - | 38 |
| Externato de Grajaú | 80 | - | 27 |
| Escola mista de Pastos Bons | 41 | 45 | 34 |
| Escola mista de São José dos Matões | 20 | 41 | 27 |
| Escola mista de São Luís Gonzaga | 15 | 48 | 38 |
| Externato de Barra do Corda | 54 | - | 40 |
| Escola mista de Vitória do Mearim | 13 | 28 | 21 |
| Escola mista de São Bento | 45 | 55 | 65 |
| Escola mista de Santa Helena | 4 | 20 | 19 |
| Escola mista de Matinha | 84 | 6 | 58 |
| Escola mista de Vila de São Pedro | 25 | 8 | 30 |
| Escola mista de Monção | 13 | 53 | 38 |
| Escola mista de são Vicente Ferrer | 24 | 19 | 24 |
| Escola mista de Penalva | 27 | 84 | 85 |
| Escola mista de Cantanhede | 24 | 25 | 38 |
| Escola mista de Cajapió | 3 | 97 | 43 |

| | | | |
|---------------------------------------|----|----|----|
| Escola mista do 2º Distrito de Caxias | 24 | 56 | 44 |
| Escola mista de Itapecuru | 20 | 28 | 23 |
| Escola mista de Flores | 8 | 35 | 20 |
| Escola mista de Codó | 25 | 35 | 40 |
| Escola mista de Axixá | 17 | 27 | 25 |
| Escola mista de Guimarães | 9 | 40 | 34 |
| Escola mista de Barreirinha | 42 | 30 | 39 |
| Escola mista de Arari | 17 | 70 | 50 |
| Escola mista Joaquim Serra | 16 | 32 | 30 |
| Escola mista do Vinhais | 13 | 17 | 24 |
| Escola do sexo masculino | 42 | - | 37 |
| Escola mista de Nina Rodrigues | 21 | 21 | 29 |
| Escola mista Raimundo Correia | 30 | 50 | 75 |
| Escola mista Almir Nina | 38 | 55 | 52 |
| Escola mista Almeida Oliveira | 22 | 18 | 25 |
| Escola mista Pedro Leal | 28 | 24 | 21 |
| Escola mista do Anil | 37 | 49 | 50 |
| Escola mista Arthur Azevedo | 16 | 30 | 29 |
| Escola mista Cunha Martins | 30 | 62 | 58 |
| Escola mista Antônio Lobo | 14 | 25 | 30 |

Quadro 12: Escolas Primárias do Maranhão – 1918.

Fonte: Tabela de frequência de alunos, 1918 (Manuscrito, Instrução Pública).

No quadro acima, há dois dados de extrema relevância que valem ser comentados. O primeiro diz respeito à frequência média dos alunos, que exprimiu um número bem menor em relação à soma dos alunos matriculados. Essa realidade denuncia a dificuldade de plantar na população menos favorecida a crença de que a educação poderia contribuir para a melhoria de vida, já que este mesmo argumento foi propalado no início do Regime republicano e não refletiu, de fato, os frutos esperados. Por outro lado, observamos que o número do público feminino corresponde a 36,17% matriculados em relação aos homens. Esses indicativos revelam o papel que a mulher maranhense tendeu a ocupar na sociedade: além de mãe e boa esposa, seria a responsável pela educação das crianças, transmitindo-lhes valores éticos e morais. A partir dessa época, a mulher também começou a assumir alguns cargos sociais que antes eram restritos ao público masculino.

A realidade demonstrada no quadro acima revela ainda a ineficácia das escolas públicas. Era necessário, portanto, retomar a proposta de implantar novamente um modelo de ensino que, apesar de não ter dado certo na primeira década do século XX, permanecia no ideário da população e dos políticos como Escola de Verdade. Em 1918, o presidente do Estado, usando da atribuição que lhe conferia o Art. 4 da Lei nº. 804 de 22 de abril de 1918, e considerando que o ensino primário ministrado pelas Escolas Isoladas nessa capital não vinha atingindo cabalmente os intuitos colimados, já que as professoras eram responsáveis em muitas escolas pelo ensino de mais de uma classe anual, fazendo com que o aluno não adquirisse, no pouco tempo que lhe cabia nas lições diárias, a soma de conhecimentos necessários ao fiel cumprimento do programa de ensino, resolveu determinar a criação de um Grupo Escolar em Caxias, conforme o Decreto nº. 209 de 17 de julho de 1919, e mais nove Grupos Escolares na Capital. Dessa forma, o presidente seguia não somente a lei pedagógica da divisão do trabalho escolar, que não havia sido ainda colocada em prática, mas também os exemplos dados pelos centros mais adiantados, onde o ensino primário era seriado e gradual. Assim, de acordo com o disposto a seguir:

Art. 1 – São criados na capital nove grupos escolares.

§ 1 – ficam suprimidas todas as escolas isoladas que há atualmente no município da capital, com exceção das seguintes: Centro Artístico, Aluizio Azevedo, Anil (mista e do sexo masculino), Jussatuba, Bacanga, Furo e Turu.

§ 2 – fica criada, para funcionar à noite no bairro do desterro, uma escola do sexo feminino;

§ 3 – serão aproveitadas na organização dos novos grupos escolares todas as professoras das escolas extintas, conforme portaria que a secretaria do interior baixar.

§ 4 – os grupos escolares ora criados serão distribuídos pelos bairros da cidade e terão cada um cinco professores;

§ 5 – servirão de diretora e secretária de cada grupo as professoras respectivamente do 5º e 4º ano;

Art. 2 – as professoras da capital receberão 1:800\$000 annuaes, cabendo as que forem diretora e secretaria do grupo mais a importância de 600\$000 annuaes importância essa que fará parte integrante de seus vencimentos.

Art. 4 – serão criados grupos escolares nas localidades do interior a critério do secretario do interior, uma vez que essa medida não resulte aumento de despesas;

Art. 5 – o secretário do interior providenciará sobre a instalação dos grupos escolares criados aplicando para aqueles que não forem localizados em [] estaduais a verba destinada a aluguel de casas para escolas.

Segundo esta mesma lei, o ensino público primário foi subdividido em: uma Escola Modelo, nove Grupos Escolares na Capital, quatro Escolas Isoladas, uma de aprendizes marinheiros no interior. A discrepância em relação à criação de Grupos Escolares entre o interior do Estado e a Capital (São Luís), segundo o Governador do Maranhão Urbano Santos (1918-1922), referia-se à impossibilidade de criar determinadas instituições educativas sem a presença de professores normalistas, que seriam mais indicados para o ensino. Nesse

período, devido às condições estruturais do Estado e à distância dessas cidades em relação à Capital, muitas docentes, ao se habilitarem na Escola de Formação de Professores, recusavam as nomeações para o interior. Segundo esse governante, o fato era “[...] natural, porque possuindo somente uma Escola Normal, os filhos do lugar com mais facilidade a frequentam e depois de diplomados preferem exercer a profissão aqui mesmo. É preciso atinar meio de lhes despertar interesse em si deslocarem, indo para o interior”.⁹³

Vale ressaltar que as diferenças entre os vencimentos entre professores e professoras fora superada com o Decreto de n. 720 de 27 de julho de 1923. Embora houvesse essa equiparação, muitos professores continuavam preferindo a nomeação pelas cadeiras das escolas da Capital, haja vista que, as localizadas no interior do Estado, ainda enfrentavam problemas da falta de estrutura. Sobre a fixação dos vencimentos dos professores primários e pessoal administrativo, podemos comparar de acordo com o quadro a seguir:

| | |
|--|------------|
| ESCOLA MODELO | |
| Diretor | 6:000\$000 |
| Secretário | 4:600\$000 |
| | |
| CURSO COMPLEMENTAR | |
| Professor | 3:600\$000 |
| | |
| CURSO MÉDIO E PRÉ-ESCOLA | |
| Professora | 2:400\$000 |
| Vigilante | 2:400\$000 |
| Servente | 1:200\$000 |
| | |
| FISCALIZAÇÃO DE ESCOLAS | |
| Inspetor escolar da capital | 7:800\$000 |
| Inspetor escolar do interior | 4:800\$000 |
| | |
| GRUPOS ESCOLARES (CAPITAL E INTERIOR) | |
| Diretora | 3:000\$000 |
| Secretária | 2:400\$000 |
| Professora | 2:160\$000 |
| | |
| ESCOLAS ISOLADAS DA CAPITAL E INTERIOR | |
| Professora | 2:160\$000 |
| Adjunta | 1:920\$000 |

Quadro 13: Vencimentos dos funcionários das Escolas Públicas do Maranhão, 1922.
Fonte: MARANHÃO. Decreto n. 720 de 27 de julho de 1923.

⁹³MARANHÃO. Inspeção Geral da Instrução Pública, 1920.

Esses vencimentos variavam de acordo com as qualificações dos professores. Para os não habilitados pela Escola Normal, os vencimentos seriam os seguintes: na Capital, 1:200\$000; nas vilas, 1:000\$800 e nas povoações, 720\$000. A grande mudança observada nesse quadro foi o recurso destinado ao pagamento das diretoras dos Grupos Escolares. Nesta segunda fase de implantação (1919), cada Grupo possuía sua própria diretoria, não mais centralizada nas mãos de apenas uma pessoa – Barbosa de Godóis.

Na realidade, assim como na primeira fase de Institucionalização dos Grupos Escolares no Maranhão, em 1903, o governador também transformou as Escolas Públicas Primárias em Grupos Escolares, ficando assim, nominados: Grupo Escolar Sotero dos Reis, Antônio Lobo, Gomes de Sousa, Adroaldo Mesquita, Henrique Leal, Sousândrade, Almeida Oliveira, Padre Antônio Vieira, Raimundo Correa e Bequimão⁹⁴. Essas escolas estavam instaladas em prédios impróprios, faltando-lhes, quase que por completo, o material escolar adequado. Não sabemos ao certo a data exata de sua criação, porém, o que foi possível investigar e identificar é que, a partir de 1920, começaram as primeiras construções prediais de Escolas Públicas de nível primário.

Sobre a criação dos edifícios destinados aos Grupos Escolares maranhenses, podemos afirmar que, neste primeiro momento, os projetos arquitetônicos não apresentavam modelos de edificações suntuosas, como ocorreu em São Paulo e Minas Gerais. Isso se deveu ao fato do Maranhão passar por uma profunda instabilidade financeira, em decorrência principalmente da falência de fábricas (1904-1910) e ao combate constante aos surtes epidêmicos em todo o Estado. Nos levantamento realizado no Arquivo Publico do Estado não localizamos plantas de Grupos Escolares anteriores a 1923⁹⁵.

⁹⁴Até 1911, os Grupos Escolares, com o decreto n°. 135 de 9 de novembro, o governador determinou que as escolas públicas deveriam ser designadas pelos nomes de maranhenses já falecidos, aqueles que por amor à instrução se tenham recomendado à gratidão do povo (GODOIS, 1911). Sendo assim, o Primeiro Grupo Escolar foi denominado Almir Nina e o Segundo, Almeida Oliveira.

⁹⁵Estas plantas eram assinadas por Leda Estelleta.

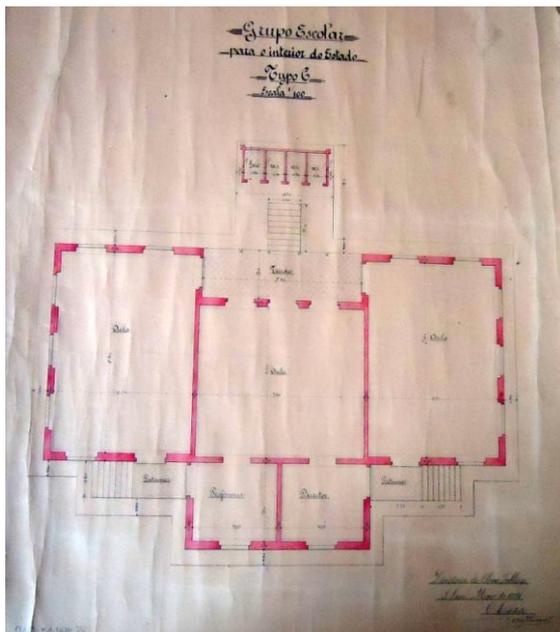


Foto 3: Planta do Grupo Escolar – Interior (1923).
Fonte: Mapoteca do APHEM.

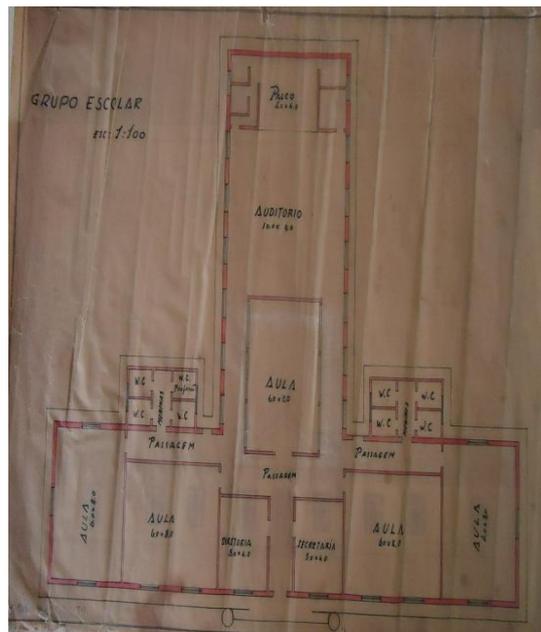


Foto 4: Planta do Grupo Escolar – Interior (1923).
Fonte: Mapoteca do APHEM.



Foto 5: Planta da fachada do Grupo Escolar – Interior (1923).
Fonte: Mapoteca do APHEM.



Foto 6: Planta do Grupo Escolar – Interior (1923).
Fonte: Mapoteca do APHEM.

A presença das janelas objetivava a iluminação natural e a ventilação no espaço, evitando a proliferação de doenças, vírus e bactérias. A planta, apesar de modesta, apresentava três salas de aula amplas, uma para cada cadeira, corredores largos e três banheiros distintos para cada sexo, localizados nos fundos da escola. De acordo com o Código

Sanitário, os corredores deveriam ser evitados entre as salas de aula, com a possibilidade de serem criados caso não houvesse espaço para circulação interna; as salas da diretoria e dos professores estavam localizadas na entrada do edifício, sugerindo uma representação hierárquica de força e poder. A presença dos símbolos pátrios era fundamental nesse ambiente, pois contribuía para que o Estado fosse visto como uma instituição promotora do progresso e mantenedora de valores. Essas plantas foram elaboradas pela arquiteta Lêda Estelleta a pedido da Repartição Pública do Estado do Maranhão, em 1923.

A construção de edifícios específicos para os grupos escolares foi uma preocupação das administrações dos estados que tinha no urbano o espaço privilegiado para a sua edificação, em especial, nas capitais e cidades prósperas economicamente. Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível, enquanto signo de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime (BENCOSTA, 2005, p. 97).

As inovações começaram pela Escola Modelo Benedito Leite, quando, em 1920, na administração de Urbano Santos, foi criado um prédio amplo, com instalações apropriadas. Essa era a “[...] escola primária mais procurada, de modo que, aberta as matrículas, são imediatamente esgotadas”⁹⁶.



Foto 7: Escola Modelo Benedito Leite.
Fonte: Jorge, 1950.

⁹⁶MARANHÃO. Mensagem de Magalhães de Almeida encaminhada ao Congresso do Estado, 1927.

Esse prédio localiza-se no Largo do Santo Antônio, no Centro da Cidade, como escola bem estruturada. Hoje, o aspecto físico da escola apresenta as mesmas características arquitetônicas de sua origem: inúmeras salas de aula, propícias ao ensino graduado; extensa área de lazer e para as atividades físicas, um pátio amplo e adequado, localizada no centro da escola; sala para consultório dentário⁹⁷; biblioteca; diretoria; e secretaria. A escola foi construída em dois pisos, mais o subsolo. Desde o seu nascedouro, a Escola Modelo Benedito Leite representava símbolo de eficiência, e, com a construção de seu edifício, a imagem se consagrou e perdurou no imaginário societal como uma escola modelo diante dos outros estabelecimentos da mesma modalidade de ensino. Em 1928, segundo o Art. nº. 176 do Decreto nº. 176 de 29 de janeiro de 1928, o segundo turno da Escola Modelo foi transformado em Grupo Escolar com a denominação de Barbosa de Godóis. Foram criadas também três escolas rurais na capital (uma num lugar chamado Codozinho, uma na Baixinha e outra em Roma); uma escola urbana em Balsas e uma escola rural em Estreito (Carolina).

Sobre a construção de edifícios destinados à implantação de Grupos Escolares no Maranhão, recuperamos uma informação sobre a construção do Grupo Sotero dos Reis, iniciada em 1937 e inaugurada em 1948. O grupo foi instalado em prédio que continha todas as especificações do que deveria ser uma escola dessa modalidade de ensino.



Foto 8: Grupo Escolar Sotero dos Reis.
Fonte: JORGE, 1950.

⁹⁷A Lei nº. 1.051 de 4 de abril criou o serviço de assistência dentária nas escolas públicas.

Considerando que a representação de uma escola de verdade, assim como na Escola Modelo, assemelhava-se à imagem de edifício imponente, bonito, amplo e que contrastasse com a imagem dos primeiros Grupos Escolares implantados em 1903, somente a partir de 1919 o governo do Maranhão (Urbano Santos) disponibilizou, efetivamente, verbas no orçamento do Estado para a construção de prédios escolares, contendo as dependências necessárias para o seu funcionamento: pátio, laboratório, salas amplas, diretoria, secretaria, refeitório, banheiros apropriados e recursos pedagógicos suficientes para acomodação dos alunos, como as carteiras e cadeiras, e os materiais de ensino (lousa, mapas geográficos, globos terrestres, mapas do corpo humano, material para aula de desenho, dentre outros).

Atualmente, esse edifício - localizado na Rua São Pantaleão, s/n, Centro de São Luís - passa por uma reforma na sua estrutura, mas permanece com a mesma arquitetura da planta original, inclusive com a placa que identifica o nome “Grupo Escolar”. Identificamos ainda cerca de 40 fotos de grupos escolares instalados durante o período de 1930 a 1950, (ANEXO A) alguns mais bem estruturados outros mais modestos; o importante foi perceber que os governantes viram nessas instalações uma prioridade para suas políticas, incluindo a construção de espaços nem sempre estruturados e destinados ao ensino público primário, ainda que por detrás destas ações estivessem embutidos interesses políticos que privilegiavam apenas uma minoria da população.

Algumas cidades investiram maior soma de recursos para a construção de prédios escolares. Entre estas, destacamos: Caxias, Carolina, Itapecuru Mirim, Coelho Neto, Barra do Corda, Pastos Bons e São Bento. Dentre os menos expressivos, sinalizamos os seguintes: Porto Franco, Santa Helena, Vargem Grande, São Vicente Ferrer, Matinha, Timbiras e Presidente Dutra. Entretanto, não sabemos dizer se apenas os fatores econômicos corroboraram para que em algumas localidades estas escolas apresentassem aparência modesta, com poucas dependências.

Todas essas iniciativas refletiam a urgência em adotar novas posturas “[...] de relações e de convivências humanas, [que] imediatamente decorrem a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para que a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica” (NAGLE, 2001, p. 134). As escolas municipais e estaduais, de acordo com Marques (2008, p. 440), popularizavam-se em São Luís.

As crianças proletárias superlotavam-nas ‘há nas escolas – escrevemos em relatório publicado pelo primeiro Congresso pedagógico do Maranhão realizado em 1920, uma superlotação capaz de impressionar o mais desprevenido observador. Impõe-se uma procura de localizações escolares menos prejudiciais à saúde e a educação dos

alunos, comprar, para este, espaço e luz, é um dever indeclinável do poder público. Resolveu-se o problema reunindo, pouco a pouco, as escolas municipais em grupos escolares, dando a este o mesmo caráter popular daquelas, conseguimos formar assim e instalar 6 desses grupos, dois dos quais, respectivamente, nos subúrbio João Paulo, e Anil. Ultimamente, criou-se um grupo escolar noturno, dando-lhe o nome de Raimundo Lopes.

Sobre a representação desses Grupos perante a sociedade ludovicense, foi possível recuperar uma mensagem no Jornal O Dia, ano 1, nº. 5, de 5 de junho de 1924, que se referia a uma festividade realizada nas dependências no salão nobre do Grupo Escolar Almir Nina, artisticamente ornamentado para a festa das árvores.

Ao início as crianças entoaram o hino comemorativo à grande data. Em seguida, a distinta diretora, Maria Regina Macieira com buriladas palavras, abriu a atenção do grande auditório e dos seus alunos.

Escolhidos, por suas professoras, recitaram, com desembaraço, as alunas, Rita Pires, Virginia Cunha e Alzira Silva os respectivos versos: As árvores; Velhas árvores; A voz das árvores. Para encerrar a festa, os alunos em formatura, cataram o hino nacional com acompanhamento de piano, sendo este executado pela professora Gilda Bello.

E, finalmente, no salão de ginástica distribuiu-se no meio de grande alegria bombons e doces em profusão, aos alunos e frias bebidas aos convidados, que, ainda uma vez, ficaram penhoradíssimos pelo fino trato que aí sempre recebem das gentis professoras que regem este estabelecimento.

Enviamos os nossos mais sinceros parabéns às digníssimas professoras Maria Regina Macieira, Alice Lebre, Maria José Vaz, Therezinha Pinto e Gilda Bello.

Pinheiro (2006, p. 115) considera que as festividades realizadas em determinadas datas do calendário letivo se configuravam como práticas ritualistas, que visavam guardar na memória coletiva os aspectos que contribuía para o exercício da cidadania e da promoção política e social.

A partir da recriação dos Grupos Escolares (1919), notamos que o empenho dos governantes, motivados pelo entusiasmo pela educação, efetivou-se em medidas mais enérgicas, especialmente quanto à representação dos grupos como escolas modernas. Tais medidas refletiam a eficiência no ensino e demonstravam qual o papel do Estado com a educação pública primária, que, até o momento, havia sido deixada em segundo plano.

Os investimentos priorizaram a criação de escolas com categorias e modalidades variadas. Na capital, sobressaiam-se as mistas, de caráter urbano; e, no interior, as isoladas ou singulares, e as rurais. Segundo o anuário estatístico do Brasil de 1943, havia 38 grupos escolares no Maranhão, número que contrasta com as escolas isoladas que, neste mesmo ano, contavam com 319 em todo o estado. Esses dados demonstram a posição de prioridade que os grupos ocuparam nas primeiras três décadas do século XX. Em relação aos estados do Nordeste, o Maranhão ocupou o quinto lugar em número de Grupos Escolares, abaixo de Pernambuco, com 59 escolas; Ceará, com 51; Piauí, com 44; e Paraíba, com 42. E,

ultrapassando o Rio Grande do Norte, Alagoas e Sergipe, em relação à Bahia, não foi possível encontrar dados que nos fizessem reconhecer em qual posição permaneceu (SOUZA, 2009).

A seguir, apresenta-se um quadro geral, contendo os nomes dos Grupos Escolares criados no Maranhão desde 1903 a 1950:

| Ord. | LOCAL | NOME | PROFESSOR(A) | DATA DE CRIAÇÃO | DATA DE EXTINÇÃO |
|-------------|----------------------|------------------------|-------------------------------|------------------------|-------------------------|
| 1 | Capital | Primeiro Grupo escolar | | 1903 | 1911 |
| 2 | | Segundo Grupo escolar | | 1903 | 1912 |
| 3 | | Sotero dos Reis | Maria Celeste Aranha Pinheiro | 1919 | |
| 4 | | Antônio Lobo | | 1919 | 1934 |
| 5 | | Gomes de Sousa | | 1919 | |
| 6 | | Adroaldo Mesquita | | 1919 | |
| 7 | | Henrique Leal | Áurea Celeste Mendes | 1919 | |
| 8 | | Barbosa de Godóis | | 1928 | |
| 9 | | Almir Nina | | 1919 | |
| 10 | | Pedro Leal | | 1925 | 1933 |
| 11 | | Almeida Oliveira | | 1919 | |
| 12 | | Benedito Leite | | | |
| 13 | | Padre Antônio Vieira | | 1919 | |
| 14 | | Raimundo Lopes | | 1920 | |
| 15 | | Raimundo Correia | Páscoa Galvão | 1919 | |
| 16 | | Bequimão | | 1919 | 1933 |
| 17 | | Felipe Conduru | | - | - |
| 18 | | Sousândrade | | 1919 | |
| 19 | Monte Castelo | Darcy Vargas | | | |
| 20 | São Bento | Motta Junior | Ana Torres | 1906 | |
| 21 | Alcântara | Agostinho reis | | | |
| 22 | Caxias | Joao Lisboa | | | |
| 23 | | Gonçalves Dias | | | |
| 24 | Viana | Estevam Carvalho | | | |
| 25 | Pinheiro | Odorico Mendes | Undine de Mattos Pereira | 1927 | |

| | | | | | |
|----|---------------------------|-------------------------|--|------|--|
| 26 | Barro do Corda | Frederico Figueiredo | | | |
| 27 | Pedreira | Oscar Galvão | Rosa da Mota Franco | | |
| 28 | Itapecuru | Gomes de Souza | | | |
| 29 | Coroatá | João Lisboa | | | |
| 30 | Codó | Collares Moreira | Alice Cunha Machado | 1908 | |
| 31 | Rosário | Joaquim Santos | Enedi Leridina C. de Souza Raimunda Esteves Joanna Raimunda Melo | 1906 | |
| 32 | Pastos Bons | José Neiva | | | |
| 33 | Carolina | Rodolfo Medeiros | | | |
| 34 | Cururupu | José Passos | | | |
| 35 | Santa Helena | Paulo Ramos | | | |
| 36 | Grajaú | Urbano Santos | | | |
| 37 | Timbiras | Paulo Soares | | | |
| 38 | Santa Quitéria | Heitor Pedrosa | | | |
| 39 | Riachão | Artur Lemos | | | |
| 40 | Peri Mirim | Carneiro de Freitas | | | |
| 41 | Parnarama | Grupo escolar Municipal | | | |
| 42 | Paraibano | João Paraibano | | | |
| 43 | Presidente Vargas | | | | |
| 44 | Monção | | | | |
| 45 | Matões | Grupo escolar Municipal | | | |
| 46 | Itapecuru Mirim | Gomes de Souza | | | |
| 47 | Buriti | Antônio Faria | | | |
| 48 | Barão de Grajaú | Domingos Machado | | | |
| 49 | São João dos Patos | Dr. Paulo Ramos | | | |
| 50 | Pastos Bons | José Neiva | | | |

| | | | | | |
|----|--------------------|------------------------|--|--|--|
| 51 | Icatu | Grupo escolar de Icatu | | | |
| 52 | Carutapera | José Pires | | | |
| 53 | Coelho Neto | João Pessoa | | | |
| 54 | Arari | Arimatéia Sisne | | | |

Quadro 14: Grupos Escolares criados no Maranhão - 1903 a 1950.
Fonte: Jorge (1950).

Devido à escassez de fontes e por algumas não abranger o espaço temporal dessa dissertação, não foi possível sinalizar a data de criação e/ou fechamento de alguns desses grupos. Identificamos ainda a localização de alguns desses grupos, como por exemplo: Almir Nina – baixo da Escola Modelo, Bequimão – Rua Coronel Collares Moreira, Raimundo Corrêa e Almeida Oliveira – Rua Oswaldo Cruz, Sotero dos Reis – Bairro do Desterro, Henrique Leal – Bairro do desterro, Pedro Leal – Bairro da Praia Grande, Nina Rodrigues – Bairro dos Remédios. Nesta listagem, há 54 grupos, porém alguns permaneceram até 1970 e outros foram sendo extintos ao longo dos anos. Motta (2006, p. 150) revela que, na década de 1950, foram criados 21 Grupos Escolares, período de maior eclosão, segundo essa autora: “isso altera muito pouco o panorama desolador da escolarização do Maranhão, pois, em 1970, o atendimento da população escolar de 7 a 14 anos era de 16,6%, conseguindo-se atender a 36,9% até 1970, período em que são convertidos em Unidades Escolares”. Consideramos, dessa forma, que o processo de institucionalização dos grupos escolares maranhenses foi efetivado apenas nessa segunda fase, por outro lado, observamos que, apesar de uma relativa melhoria, os grupos continuaram coexistindo com as escolas mistas e isoladas e em alguns casos, como o grupo escolar Bequimão e Pedro Leal, foram extintos com o passar dos anos.

5 CONCLUSÃO



5 CONCLUSÃO

Com a proclamação da República, aflorou-se a necessidade dos Estados se adequarem aos ideais de civilidade e modernidade. No Maranhão do final do século XIX, a incorporação desses intentos resultou na criação de cinco leis⁹⁸, as quais estabeleciam reformas no campo educacional. Tais leis priorizaram a abertura de cadeiras isoladas e a obrigatoriedade do ensino, porém esses dispositivos não se ativeram aos repasses de recursos que seriam aplicados na melhoria do ensino público primário. A maioria das escolas funcionava com inúmeras dificuldades, dentre estas a ausência de professores formados pela Escola Normal, a falta de recursos didáticos, a inexistência de prédios próprios para a instalação das escolas e de mobiliário escolar necessário ao bom andamento do ensino.

Desta forma, as estratégias traçadas em âmbito legal não foram suficientes para transformar a situação decadente em que se encontravam as escolas públicas primárias. Foi nesse contexto que os republicanos maranhenses se mobilizaram para adotar o modelo de escola paulista, já reconhecido em todo o país desde 1893, e que ajudou a transformar a noção de escola pública primária em escolas graduadas. Esses estabelecimentos, portanto, garantiriam o sucesso do regime recém inaugurado.

A uniformidade nos conteúdos, a presença de professores normalistas, a graduação do ensino, e a divisão e descentralização dos trabalhos docentes eram fatores que ressaltavam a eficácia dessas escolas. No Maranhão, os debates em prol da instalação desses grupos se fizeram mais evidentes a partir do início do século XX, época em que os discursos políticos e de intelectuais se concentraram na defesa da implantação de escolas consideradas modernas, culminando com a instalação dos Grupos Escolares maranhenses, em 1903.

O destaque dado à eficácia dessas escolas, antes mesmo de sua implantação, pode ser visualizado em jornais da época, como foi o caso do jornal *A Pacotilha*, de 1904, onde J. J. Seabra ressalta a importante contribuição que poderia ter sido dada ao ensino público primário no Maranhão se fossem criadas as “Casas de Ensino”, e se também fossem abolidas as nomeações de pseudo professores. No entanto, acreditamos que o fato de simplesmente converter as escolas públicas primárias, existentes no perímetro de São Luís no ano de 1903, em Grupos Escolares, foi uma medida precipitada do governador do Estado, Alexandre Collares Moreira Junior, uma vez que estas escolas deveriam apresentar características peculiares que as diferenciavam das típicas escolas públicas isoladas ou mistas, até então existentes, e o que comprometeria, de certa forma, o tão idealizado projeto.

⁹⁸Reforma José Tomaz de Porciúncula, de 1890; Reforma Lourenço de Sá, de 1891. A Reforma Cunha Martins. Reforma Benedito Leite, de 1895, Regulamento da Instrução Pública do Maranhão, 1896, e Reforma da Instrução Pública, 1899.

Em relação ao ensino, constatamos que, em alguns momentos, tanto os Grupos Escolares da capital, quanto os implantados no interior, não conseguiram desenvolver o ensino graduado em virtude da falta de professores que, em muitos casos, eram transferidos ou nomeados para assumirem outras cadeiras ou funções nas demais instituições públicas. Nos grupos instaurados no interior, as cadeiras graduadas foram agrupadas em uma mesma sala, por conta da falta de espaço nas escolas, retratando, dessa forma, a ruptura com uma das principais características do novo modelo adotado.

Porém, há aspectos que trouxeram mudanças significativas para a estruturação do ensino, como: a definição de períodos de matrícula e as condições para efetuação da mesma; a instituição de regras que deveriam ser obedecidas; a graduação do ensino; o estímulo ao patriotismo; as noções de higiene; o incentivo ao respeito pelos mais velhos e, principalmente, pelas autoridades; a definição de horários de aulas e do calendário letivo; e a adoção de uniformes escolares e dos compêndios de ensino. Todos esses aspectos eram defendidos e aceitos por toda a comunidade maranhense como símbolos que faziam com que essa escola fosse considerada superior às demais, mesmo que elas apresentassem a mesma modalidade de ensino.

Outro aspecto que merece destaque é a adoção do ensino intuitivo. Entretanto, a sua aplicação pressupunha altos investimentos, compra de materiais didáticos, mobiliário e formação de professores para o uso das novas técnicas de ensino que se distanciassem do método verbalístico. Nos documentos analisados, foi possível identificar as solicitações encaminhadas à Secretaria do Tesouro Público referente à compra de materiais para o ensino dos alunos por meio do método intuitivo, pedidos que, em muitos casos, não foram atendidos porque esses materiais eram provenientes das fábricas/lojas francesas, americanas e das suas representantes localizadas no sul do país. Dentre as solicitações não consumadas, citamos como exemplo, os materiais para os laboratórios de química e física.

Ao que se refere ao corpo docente, não foi realizado no período nenhum concurso para a contratação de professores normalistas. Ao converter as escolas estaduais em grupos escolares, foram aproveitadas as mesmas professoras que já não tinham as qualificações necessárias para atuarem no antigo modelo, e nem o desempenho pretendido para a nova sistemática que se apresentava. Visando suprir tal deficiência, essas professoras foram orientadas a assistirem aulas na Escola Modelo, com a finalidade de aprenderem a prática que envolvia o método intuitivo. Todavia, essa estratégia não foi suficiente para empreender resultados satisfatórios advindos dessa metodologia, pois, nem sempre, em suas práticas diárias, estas docentes conseguiriam ministrar as aulas utilizando-se dela. Por conta disso, elas

se valiam do ensino tradicional, memorístico, que, ao invés de investigar o raciocínio, promovia a repetição de conteúdos.

A docência nos grupos do Maranhão foi consagrada pela presença do público majoritariamente feminino, tanto no interior como na capital. Mesmo assim, o cenário revelava que o poder masculino ainda imperava nas escolas maranhenses, pelo menos ao que se refere à primeira fase de sua institucionalização. Esse fato é bem notório nos grupos do Maranhão, onde todas as decisões estavam centralizadas em uma só pessoa, Barbosa de Godóis, responsável legal por essas escolas durante toda a primeira fase (1903-1912).

O respeito, a disciplina, a obediência, os valores patrióticos e cívicos eram práticas cotidianamente reforçadas pelos professores nos grupos escolares. Consideramos, porém, que muitas dessas práticas não foram aceitas com parcialidade pelos educandos, pois as disposições declaradas no regimento interno dos grupos escolares de 1904 revelam que, ao defender o controle exacerbado, a vigilância, a fiscalização e as penalidades entre os alunos, havia uma considerável desordem nesse ambiente escolar, ou a possibilidade de tê-la. A declaração das atitudes, consideradas fora do padrão de normalidade, deveria ser severamente punida. Tais aspectos nos fazem crer que as crianças nem sempre obedeciam às imposições e às regras de convivência interna nessas escolas. A obrigatoriedade do silêncio e do comportamento dos alunos na faixa etária de 6 a 12 anos, caracterizada pela inquietude e curiosidade, eram costumes difíceis de serem mantidas e controladas.

Em relação à infraestrutura, as dificuldades não demoraram a surgir. Logo no final do primeiro semestre de iniciação dessas escolas, o segundo grupo escolar foi fechado por falta de condições para o seu funcionamento. Goteiras, banheiros quebrados, portas sem trancas e vidraças danificadas eram alguns dos fatores que demarcavam a precariedade dessas escolas durante sua primeira fase de implantação. De 1905 a 1912, eram frequentes as críticas de Barbosa de Godóis sobre as péssimas condições em que se encontravam os grupos escolares do Maranhão, chegando, até mesmo, a afirmar que nestas escolas faltavam quase de tudo. Esses fatos levaram Antonio Lobo, Inspetor da Instrução Pública, a considerá-los como pseudo grupos, como já dito anteriormente. É importante sinalizar que, neste primeiro período de sua instituição, os recursos destinados à manutenção não sofreram elevação no valor, dificultando assim possíveis melhorias.

As práticas ritualizadas no ambiente escolar, os deveres e as imposições eram criteriosamente fiscalizadas por uma comissão designada pelo diretor da escola normal, que tinha como finalidade acompanhar ou comprovar se o ensino estava sendo ministrado corretamente. Para assessorar os fiscais, foram adotados dispositivos de controle, como os

livros de ponto para alunos e funcionários, livros de matrícula, de visitas e de exames, que, em alguns casos, poderia ser alterado pelo próprio professor.

O processo de avaliação dos alunos se configurava com um ritual solene, pois era feita a classificação dos educandos, com a designação dos habilitados e dos sem aproveitamento, o que evidenciava a própria escola como lugar de exclusão. A avaliação era processual: todos os dias o professor lançava notas para cada aluno; observava o caderno, para verificar se as atividades estavam em dia e em condições de higiene; analisava a participação dos alunos nas arguições diárias; e davam-se notas por comportamento e pela assiduidade dos mesmos. Mas, era o exame final o merecedor do destaque e da atenção pública, pois era este o documento que aprovava a transição dos alunos para as cadeiras seguintes ou atestava a conclusão do curso.

De acordo com nossa pesquisa, fica evidente que a relação entre matriculados e aprovados é nitidamente irregular, principalmente nas primeiras cadeiras. Essa situação se dava não apenas pela dificuldade ou pela complexidade dos exames, mas, principalmente pelo fato da matrícula não ser garantia de que todos os alunos conseguiriam permanecer na escola até o fim do ano letivo. Segundo a concepção de alguns pais, as escolas trariam poucos resultados para os seus filhos; além disso, muitos deles foram prejudicados pelas constantes instabilidades apresentadas pelas escolas, como, por exemplo, a falta de professores, mobília e estrutura física. Esses aspectos fizeram com que os grupos escolares fossem extintos em 1912 e recebessem o título de pseudos grupos.

É importante sinalizar que, na primeira fase de institucionalização dos Grupos Escolares maranhenses, essas escolas foram apresentadas como modernas e estruturadas. Tal representação atraiu a procura dessas instituições pelas pessoas da elite maranhense, haja vista que somente nas escolas particulares, nos internatos e externatos havia a possibilidade de um ensino estruturado, além da Escola Modelo.

No entanto, a partir da análise dos documentos referentes à instrução pública maranhense, observamos que a imagem dessas escolas como instituição necessária e que se diferenciava das outras repartições públicas de igual modalidade, não pôde ser mantida por muito tempo no ideário dos ludovicenses, já que, logo após a abertura das aulas, em 1904, o Segundo Grupo Escolar teve suas aulas interrompidas pelo período de aproximadamente dois anos consecutivos, sendo reaberto em 1907, sob os cuidados da municipalidade. Os problemas nos Grupos Escolares maranhenses começaram a suscitar as velhas dificuldades do ensino público, típicas das escolas do período oitocentista. Se por um lado os discursos ressaltavam a eficácia dessas escolas, na prática, ao serem criadas, demonstravam que a sua

consagração não dependia apenas do querer político, mas estava nitidamente vinculada às condições basilares da sua manutenção. Se na época era considerado fácil criar dispositivos legais para a adoção ou implantação dessas escolas, a dificuldade ficava por conta da sua manutenção, de forma adequada, aos ideais do fazer educativo.

Constata-se, por meio desse estudo, que a primeira fase de institucionalização dos Grupos Escolares maranhenses durou, aproximadamente, nove anos, e, ao longo desse período, o rótulo de escola moderna começou a ser enfraquecido após o término do primeiro semestre do início de seu funcionamento. De 1905 em diante, o Primeiro e o Segundo Grupo vivenciaram momentos conturbados, onde a aceitação desse modelo de ensino, como escola útil e necessária, foi rapidamente criticada, tanto por indivíduos envolvidos com o ensino nos Grupos, quanto pelo reconhecimento de políticos insatisfeitos com os resultados apresentados durante a existência dessas escolas.

Não podemos esquecer que o Maranhão, no período de 1906-1912, passava por crises financeiras cujos reflexos, assim como hoje, recaíam principalmente nos setores educativos e culturais da sociedade, embora algumas tentativas tenham sido executadas em prol da estruturação dessas escolas - dentre elas a aliança firmada entre Estado e Município, com o objetivo de interiorizar, ou melhor, expandir esse projeto para o interior do Maranhão. Inicialmente, foram criados dois grupos: um em Rosário e outro em São Bento, no ano de 1906; em 1909, somente um grupo foi implantado em Codó. Essas escolas foram instaladas em prédios modestos, acanhados, e também nas próprias casas dos professores.

No caso dos grupos do interior, não encontramos referências sobre pais e tutores informando que retirariam seus filhos dessas escolas, até porque esta era uma das únicas opções que muitas famílias possuíam, pelo menos no que se refere às escolas públicas. Também não foi possível constatar, nos documentos pesquisados, a insatisfação da população ao ver os Grupos Escolares fechados e, em seu lugar, a criação de escolas isoladas e mistas em todas as localidades do Estado. Acreditamos, porém, que não houve conformismo por parte dos populares e do corpo de funcionários, mas entendemos que estes sujeitos não viam como reverter essa decisão.

De 1912 a 1919, aproximadamente sete anos, o predomínio das Escolas Isoladas ou Mistas, baseando-se na organização de classes multisseriadas existentes até hoje, não resolveu o problema do ensino público no Maranhão; ao contrário, foi ponto de partida para que, em 1919, ao fazer um diagnóstico da instrução pública maranhense e influenciado pelos discursos empolgados dos entusiastas da educação, o governador do Maranhão – Urbano Santos - resolvesse retomar a proposta de implantação dos Grupos Escolares em São Luís.

Mediante essas reflexões, podemos considerar que o processo de institucionalização dos Grupos Escolares no Estado do Maranhão não resolveu o problema histórico da educação, que ainda hoje apresenta seus sinais negativos. O fato de adotar esse modelo de ensino não solucionou o quadro deficitário de analfabetismo que vinha se arrastando desde a colônia.

Dessa forma, constatamos que a história dos Grupos Escolares maranhenses é marcada por duas iniciativas, ambas incentivadas pelos governantes do Estado e tendo como característica básica o ideal de escola pública primária, a qual pudesse contribuir para a concretização dos princípios republicanos. A primeira fase, que se estendeu de 1903 a 1912, foi definida como período conturbado, precário e com inúmeras dificuldades que refutaram a imagem de escola moderna e eficaz, tão defendida e difundida pelos políticos e intelectuais maranhenses.

Na segunda fase, que se inicia em 1919 e se estende a 1970, os governantes asseguraram em leis os recursos para a manutenção e planejamento de ações referentes à estruturação dessas escolas, designando diretoras para cada um dos grupos. Além disso, os recursos também seriam destinados ao aumento de salário dos professores, à compra de material didático e mobiliário de ensino. Foi nesta fase que o Estado recebeu investimento para a criação de outras Escolas Normais nas demais cidades do Maranhão, como em Pinheiro e Codó, no ano de 1926. Nesse período, também se constatou que os recursos foram empregados na construção de edifícios para os grupos da capital, cuja arquitetura era bem projetada e estrutura definida; já as construções para os interiores do Estado tinham projetos arquitetônicos mais simples e modestos, porém, gozando do prestígio de ser Escola Moderna.

Apesar do reconhecimento da eficácia para um ensino público atrasado, como o que perdurava no Maranhão até o início do século XX (presente até hoje em muitos aspectos), o Governo do Estado não deixou de investir na criação de escolas isoladas, mistas e agrupadas. Neste sentido, o que se pode perceber é que os Grupos Escolares não foram definidos como modelo único para a instrução primária maranhense, pois este se configurou no cenário maranhense até 1970, quando os grupos se transformaram em Unidades Escolares em todo o Brasil. Ao longo desse período, houve a criação e extinção de Grupos, alguns permanecendo ativos por pouco tempo, outros se mantendo estruturados como foi o caso do Grupo Escolar Sotero dos Reis.

A partir desse estudo, podemos afirmar que a história dos Grupos Escolares maranhenses diferenciou-se dos modelos paulistas, apesar de utilizá-lo como referência. Suas características estiveram condicionadas à administração do Estado; aos aspectos

socioculturais e às condições econômicas vivenciadas no Maranhão durante o período em foco. A história dos Grupos Escolares nesse Estado pode ser melhor compreendida quando a analisamos por meio de três momentos distintos: o primeiro se revelou no período anterior à sua instalação em nosso Estado, onde os discursos empolgados de políticos e intelectuais, dessa época, enfatizavam as vantagens de criação dessas instituições; o segundo compreendeu o período de sua existência (1903-1912), época em que essas escolas, a partir da constatação de suas dificuldades, foram denominadas como pseudos grupos, caracterizando-se mais como Escolas Graduadas; e o terceiro momento correspondeu à segunda fase de sua institucionalização, quando novamente os governantes apresentam essas escolas como necessárias à superação do analfabetismo no Estado.

Diante destas reflexões, podemos considerar que esta pesquisa se abre para outras possibilidades de investigações: a docência e direção desses grupos; a arquitetura; o material escolar, o currículo, o método de ensino e o próprio processo de institucionalização em suas diferentes fases, são algumas das variáveis que ainda se apresentam como lacunares, mas, que ao mesmo tempo, mostram-se como importantes aspectos a serem analisados, descritos, estudados, preservados e disseminados por meio de novos estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, I. *Vida e obra do barão de Macahubas*. São Paulo: Nacional, 1942.

AMORIM, Pedro Paulo et al. Análise documental dos relatórios e falas dos presidentes de províncias: as eleições pernambucanas na década de 1870. SEMANA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 6. Santa Catarina, 2007. Anais... Santa Catarina: UFSC, 2007.

ANDRADE, Beatriz Martins. *O discurso educacional do Maranhão na Primeira República*. São Luís: UFMA, 1984.

ARAÚJO, Marta Maria de; MOREIRA, Keila Cruz. O Grupo Escolar Modelo “Augusto Severo” e a educação da criança (Natal – RN, 1908-1913). In: VIDAL, Diana, et al. *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. *Grupos escolares em Sergipe (1911-1930): cultura escolar, civilização e escolarização da infância*. Natal, RN: UFRN, 2009.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BENCOSTA, Marcus Levy Albino. *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Desfiles patrióticos: memória e cultura cívica dos Grupos Escolares de Curitiba (1903-1971)*. VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercados das letras, 2006.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. *O que é História Cultural?* Trad. Sérgio Góes de Paula 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

CARVALHO, Marta M. C. de. *A escola e república*. São Paulo: Brasiliense, [s.n], 1989.

CARVALHO, J. M. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Cia da Letras, 1990.

CASTRO, César Augusto. *Infância e trabalho no Maranhão provincial: uma história Casa dos educandos artífices (1841-1889)*. São Luís: EDFUNC, 2007.

_____. *Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império: 1835-1889*. São Luís: EDUFMA, 2009.

_____. *A invenção do cotidiano – 1: Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHARTIER, Roger. *A história Cultural*. Entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL,

1990.

_____. *Formas e sentido, cultura escolar: entre distinção e apropriação*. Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado das letras, 2003.

_____. *Do código ao monitor: a trajetória do escrito*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n21/12.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2010.

DE CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: VIDAL, Diana, et al. *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *Dos Pardieiros aos Palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira república*. Passo Fundo: UPF, 2000.

_____. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTA, Marcus Levy. (Org.). *Cultura escolar, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública*. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Escola pública em Portugal (século XVII a XX). In: LOMBRADI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Org.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

_____. SILVA, Elizabeth Poubel e. 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, SP: Mercados das letras, 2006.

FERNANDES, Henrique Costa. *Administrações maranhenses: 1822-1929*. 2. ed. São Luís: Instituto Geia, 2003.

FERREIRA, Jurandyr Pires. *Enciclopédia dos municípios brasileiros*. [S. l.]: [s.n.], [19--].

FERRO, M. A. B. *Cazuza e o sonho da escola ideal*. São Luís: EDUFMA, 2010. 308 p.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Artes Médicas. Porto Alegre, 1993.

FREITAS, M. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPANHO, M.; BASTOS, M. (Org.). *História e memória da educação no Brasil*. v. 3, Petrópolis: Vozes, 2005.

FREYRE, Gilberto. *Ordem e progresso*. 3. ed. Rio de Janeiro: Olympio, 1974.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologia*. Chapecó: Argos, 2007.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GODOIS, A. B. Barbosa. *Os ramos da educação: escola primária*. Maranhão: Imprensa oficial, 1914.

GONDRA, José Gonçalves. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GUEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

JORGE, Miércio de Miranda. *Álbum do Maranhão*. São Luís: [s. n.], 1950.

LICAR, Ana Carolina Neres Castro. *A questão do livro na Escola Modelo Benedito Leite: cultura e material escolar e poder disciplinar no Maranhão (1900-1911)*. 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação. Universidade Federal do Maranhão. 2010.

LIMA, Lauro Rosa de. *Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. 3. ed. ampl. Rio de Janeiro: Brasília/Rio, 1981.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. Das escolas reunidas ao grupo escolar: a escola como repartição pública de verdade. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercados das letras, 2006.

LISBOA, João Luís. “Tanta virtude ...” em papéis correndo. (persistência e poder do manuscrito no antigo regime). In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (Org.). *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas, SP: Mercado das letras; Associação de leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2005. (Coleção Histórias de Leituras).

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. *Técnicas de Pesquisa*. 6. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

MARQUES, César Augusto. *Dicionário histórico-geográfico da província do Maranhão*. 3. ed. São Luís: AML, 2008.

MARTINS, Manoel Barros. *Operários da saudade: os novos atenienses e a invenção do Maranhão*. São Luís: EDUFMA, 2007.

MARTINS, Ricardo André Ferreira. *Atenienses e fluminenses a invenção do cânone nacional*. Anais do SETA, v. 2, 2008. Disponível em: <<http://iel.unicamp.br/revista/index.php/seta/articles>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

MEIRELES, Mário M. *História do Maranhão*. 2. ed. São Luís: Fundação Cultural do Maranhão, 1980.

_____. *História do Maranhão*. 3. ed. São Luís: Fundação Autêntica, 2001.

MONARCHA, C. *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira – a Escola Nova*. São Paulo: Cortez, 1990.

MORAES, Jomar. *Guia de São Luís do Maranhão*. 2. ed. São Luís: Legenda, 1995. 306 p.

MORAES, Rubens Borba de. *Livros e bibliotecas no Brasil colonial*. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2006.

MOTTA, Diomar das Graças. A emergência dos Grupos escolares no Maranhão. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercados das letras, 2006.

_____. NUNES, Iran de Maria Leitão. Escola normal: uma instituição tardia no Maranhão. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Ana Maria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Org.). *As Escolas Normais no Brasil: do império à República*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. A escola no espelho: São Paulo e a implantação dos grupos escolares no estado de Sergipe. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercados das letras, 2006.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos da ANPED*, Porto Alegre, n. 5, 2003.

_____. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). *Pesquisa em História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 17-62.

OLINDA, Silva Rita Magalhães de. *A educação no Brasil no período colonial: uma olhar sobre as origens para compreender o presente*. Disponível em: <<http://www.uefs.br/sitientibus/pdf/29/aeducacao>>. Acesso em: 22 fev. 2009.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. *Educação no Brasil – anos 20*. São Paulo: Loyola, 1983.

_____. *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PINHEIRO, Antônio Carlos Pereira. Grupos escolares na Paraíba: iniciativas de modernização escolar (1916-1922). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercados das letras, 2006.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. A escola como laboratório. In: BENCOSTA, Marcus Levy (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

SALDANHA, Lílian Maria Leda. *A instrução pública maranhense na primeira década republicana*. 1992. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 1992.

SAMARA, Enide Mesquita; TUPY, Ismênia Spínola Silveira Truzzi. *História & Documento e metodologia de pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sanchez. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermerval. *O legado educacional do século XIX*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

_____. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHUELER, Alessandra Frota M. de. *Escolas de verdade para a República do Brasil: os grupos escolares na Capital Federal*. Disponível em: <<http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais>>. Acesso em: 11 abr. 2010.

SILVA, Diana Rocha da. *Recomeço de uma história: a recriação da Biblioteca Pública do Maranhão na Primeira República*. Monografia (Biblioteconomia) - Curso de Biblioteconomia, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2009.

SILVA, Elizabeth Poubel e. O florescer de uma cultura escolar no ensino público mato-grossense. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercados das letras, 2006.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Vitrines da República: os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercados das letras, 2006.

SOUZA, Rosa de Fátima. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Unesp, 1998.

_____.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A Contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana

Gonçalves (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercados das letras, 2006.

_____. Espaço da educação e da civilização: origem dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Demerval. *O legado educacional do século XIX*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção educação contemporânea).

_____. *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 – 1970)*. Araraquara, SP: [s. n], 2007.

_____. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Alicerces da pátria: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SHIROMA, Eneida Otto. et al (Org.). *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo*. Campinas: Autores Associados, 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

_____. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VELÁZQUEZ CASTELLANOS, Samuel Luis. *Práticas de leitura no Maranhão na Primeira República: entre apropriações e representações*. São Luís: EDUFMA, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foto. In: _____ (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercados das letras, 2006.

VIÑAO, Antônio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTA, Marcus Levy Albino (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

VIVEIROS, Jerônimo de. *História do comércio no Maranhão*. São Luís: Associação comercial, 1954.

_____. *Benedito Leite: um verdadeiro republicano*. 2. ed. São Paulo: Serviço de Documentação, 1960. 340 p.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FONTES HISTÓRICAS

LEIS, DECRETOS, REGULAMENTOS

MARANHÃO. *Regulamento geral da Instrução pública*. Maranhão: Tipografia a Vapor dos Frias, 1896.

_____. *Collecção de leis do Estado do Maranhão (1892-1899)*. São Luís: Typ. Frias, [1900].

_____. Lei. n. 323, 26 mar. 1903.

_____. Lei, n. 348, 1 maio 1904.

_____. Regimento Interno dos Grupos Escolares, 1904.

_____. Código sanitário, 1904.

_____. Decreto n. 36, 1 jul. 1904.

_____. Lei, n. 363, 31 mar. 1905.

_____. Regulamento da Escola Normal nos institutos que lhe são jurisdicionados e da escola modelo “Benedito Leite e curso anexo”. Maranhão: Typografia Frias, 1905.

_____. Anuário, 1908.

_____. Lei n. 523, 12 abr. 1909.

_____. Diário Oficial, n. 28, 3 fev. 1909.

_____. Diário Oficial do estado do Maranhão, ano, 4, 21 da República nº. 28, 4 feira, 3 fev. 1909. p. 3.

_____. Diário Oficial do Estado do Maranhão. Ano 4, 21º da Republica, n. 28, 4º feira, 5 de fevereiro de 1909. p. 3.

_____. Lei n. 508, 27 mar. 1909.

_____. Lei n. 508, 27 mar. 1909.

_____. Portaria de 26 de julho de 1911.

_____. Lei n. 598, 1 maio 1911.

_____. Lei n. 618, 14 abr. 1912.

_____. Lei n. 666, 28 abr. 1914.

_____. Decreto n. 856, 1919.

_____. Decreto, n. 182, 28 jun. 1919.

_____. Decreto nº. 616 de 15 de fevereiro de 1922, responsável pela regularização do ensino público do estado.

_____. Decreto nº. 688 de 28 de junho de 1922 equiparou o ensino da escola modelo Benedito Leite ao curso primário da Escola normal primária.

_____. Decreto nº. 720 de 27 de julho de 1922 fixou vencimento dos professores primários.

_____. Decreto nº. 866 de 1 de outubro de 1924, extinguiu os cargos de inspetores escolares e criou os de fiscais de ensino.

_____. Decreto n. 176 de 29 de janeiro de 1928 criou diversas escolas primarias e subvencionou outras.

_____. Decreto nº. 179 de 6 de fevereiro de 1928, criou escola em Ponta do Campinho, município de Pinheiro.

_____. Decreto nº. 1189 de 4 de maio de 1928, criou escola rural em Turiaçu.

_____. Decreto nº. 1193 de 5 de junho de 1928, criou escolas proletárias na capital e uma escola rural em São Bento.

_____. Decreto nº. 1195, de 11 de junho de 1928 criou escola rural em Cururupu.

_____. Decreto nº. 1198 de 12 de junho de 1928, criou escola primária em Viana.

_____. Decreto nº. 1199 de 21 de junho de 1928 criou escola proletária em Cajapió.

_____. Decreto nº. 1200 de 21 de junho de 1928 criou escola rural em Arari.

_____. Decreto nº. 1201 de 21 de junho de 1928 criou duas escolas rurais em Icatu.

_____. Decreto nº. 1202 de 21 de junho de 1928 criou duas escolas do sexo masculino em Riachão.

_____. Decreto nº. 1203 de 25 de junho de 1928 criou uma escola do sexo masculino em Barra do Corda.

_____. Decreto nº. 1204 de 27 de junho de 1928 criou duas escolas rurais em Pastos Bons.

_____. Decreto nº. 1205 de 7 de julho de 1928 criou duas escolas do sexo masculino em Montes Altos (Imperatriz) e uma escola rural em Vargem Grande.

_____. Decreto nº. 1209 de 11 de julho de 1928 criou uma escola do sexo masculino em Pedreira.

_____. Decreto nº. 1211 de 25 de julho de 1928 criou uma escola rural em São Vicente de Ferrer.

_____. Decreto nº. 1212A de 9 de agosto de 1928 criou duas escolas rurais em Cururupu.

_____. Decreto nº. 1213 de 10 de agosto de 1928 criou uma escola rural em Morros.

_____. Decreto nº. 1215 de 17 de agosto de 1928 criou uma escola em Coroatá e uma escola em São Bernardo.

_____. Decreto nº. 1221 de 11 de setembro de 1928 criou uma escola rural em Santa Inês.

_____. Decreto nº. 1227 de 13 de dezembro de 1928 criou diversas escolas rurais.

_____. Decreto nº. 1232 de 15 de janeiro de 1929 criou uma escola urbana em Carolina e uma escola rural em Monção.

_____. Decreto nº. 1233 de 21 de janeiro de 1929 criou uma escola rural em Bacabal.

_____. Decreto nº. 1235 de 24 de janeiro de 1929 criou uma escola urbana em Barra do Corda.

_____. Decreto nº. 1236 de 30 de janeiro de 1929 criou quatro escolas rurais em Flores (São José de Ribamar).

_____. Decreto nº. 1237 de 2 de fevereiro de 1929 criou 3 escolas rurais.

_____. Decreto nº. 1238 de 8 de fevereiro de 1929 criou duas escolas rurais na capital.

_____. Decreto nº. 1240 de 6 de março de 1929 criou uma escola proletária em Caxias.

_____. Decreto nº. 1245 de 5 de abril de 1929 criou três escolas rurais: Paço do Lumiar, Vitória do Baixo Mearim e Cajapió.

_____. Decreto nº. 808 de 10 de abril de 1935, criou oito escolas singulares em diversos municípios.

_____. Decreto nº. 877 de 17 de junho de 1935 converte a escola Sousândrade em Grupo escolar.

CÓDICES DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO MARANHÃO

Código n. 1101, 1 jul. 1904.

Código n. 1102, 1 de julho de 1904.

Código 1103, 7 ago. 1906.

Código. Escola normal, 7 maio 1907.

Código, 21 maio 1908.

Código. Instrução pública, n. 1101, 1910.

OFÍCIOS INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO MARANHÃO

MARANHÃO. Inspetoria Geral da Instrução Pública e Diretoria do Liceu maranhense. Of. n. 5. São Luís, 14 de janeiro, 1911.

_____. Inspetoria Geral da Instrução Pública. Antônio Lobo. Of. n. 155, 29 jul. 1911.

_____. Inspetoria Geral da Instrução Pública. Antônio Lobo, 1 dez. 1911. (Mapa de frequência de alunos).

_____. Inspetoria geral da Instrução Pública e diretoria do Liceu maranhense. Of. n. 5. São Luís, 14 jan. 1911.

_____. Inspetoria geral da Instrução Pública do estado do Maranhão. Antônio Lobo, 1911.

RELATÓRIOS E FALAS ENCAMINHADAS AO PRESIDENTE DE PROVÍNCIA DO
MARANHÃO

MARANHÃO. *Discurso recitado pelo Exm. Snr. Doutor João Antonio de Miranda. Presidente da Província do Maranhão. Na abertura da Assembleia Legislativa Provincial. No dia 3 de julho de 1841.* Maranhão. Typographia Monarchica Const. de F. de S. Cascaes. Anno 1841.

_____. *Relatório do Presidente da Província do Maranhão na abertura da Assembleia Legislativa Provincial em 7 de setembro de 1843...* Maranhão: Typographia de I. J. Ferreira, 1843.

_____. *Falla que recitou o Presidente da Província do Maranhão Antonio Joaquim Álvares do Amaral na abertura da Assembleia da mesma Província em 28 de julho de 1848.* Maranhão: Typ. da Temperança, 1848.

_____. *Falla dirigida pelo Exm. Presidente da Província do Maranhão Honório Pereira de Azeredo Coutinho à Assembléa Legislativa Provincial por ocasião de sua instalação no dia 7 de setembro de 1850.* Maranhão: Typ. Const. de I. J. Ferreira, 1850.

PERIÓDICOS

PACOTILHA, JORNAL DA TARDE. MARANHÃO, 16 de julho de 1904 n. 168, ano XXIV.

JORNAL A ESCOLA, 1923.

JORNAL O DIA, ano 1, n. 5, 5 de junho de 1924.

MANUSCRITOS DA ESCOLA NORMAL

MARANHÃO. Comissão Escolar da capital. São Luís, 1903-1906.

_____. Comissão Escolar de Pinheiro. São Luís, 1913.

_____. Escolas Públicas de Diversos Municípios. São Luís, 1904-1918.

_____. Escola Modelo. São Luís, 1906 - 1910.

_____. Secretaria da Escola Normal. São Luís, 1903.

_____. Secretaria da Escola Normal, São Luís, 1904.

_____. Secretaria da Escola Normal, São Luís, 1905.

_____. Secretaria da Escola Normal. São Luís, 1906, of. 126.

_____. Secretaria da Escola Normal. São Luís, 6 fev. 1907. of. 36.

_____. Secretaria da Escola Normal. São Luís, 7 jun. 1907. of. 37.

_____. Secretaria da Escola Normal. São Luís, 4 set. 1907, of. 115.

_____. Secretaria da Escola Normal. São Luís, 8 fev. 1908. of. 18.

_____. Secretaria da Escola Normal. São Luís, 30 set. 1908. of. 104.

_____. Secretaria da Escola Normal. São Luís, 5 nov. 1908. of. 118.

- _____. Secretaria da Escola Normal. São Luís, 3 jan. 1909.
- _____. Secretaria da Escola Normal. São Luís, 15 out. 1910.
- _____. Secretaria da Escola Normal. São Luís, 30 abr. 1911.
- _____. Secretaria da Escola Normal. São Luís, 1912.
- _____. Secretaria da Escola Normal. São Luís, 1913.
- _____. Secretaria da Escola Normal. São Luís, 1914.
- _____. Secretaria da Instrução Pública e Liceu Maranhense – 1906-1910.
- _____. Secretaria do Interior. Mapa de matrícula de frequência de alunos de diversos municípios (1915-1918).

ANEXOS

ANEXO A – GRUPOS ESCOLARES DO MARANHÃO (FOTOS RETIRADAS DO ALBUM HISTÓRICO DO MARANHÃO, 1950).



Grupo Escolar Municipal Domingos Machado



Grupo Escolar

GRUPO ESCOLAR BARÃO DE GRAJAÚ

GRUPO ESCOLAR ALTO PARNAÍBA



Grupo Escolar Frederico Figueira



Grupo Escolar João Pessoa

GRUPO ESCOLAR BARRA DO CORDA

GRUPO ESCOLAR COELHO NETO



Grupo Escolar Ponta D'Areia



Grupo Escolar Odolfo Medeiros

GRUPO ESCOLAR PONTA D'AREIA

GRUPO ESCOLAR CAROLINA



GRUPO ESCOLAR ANAJATUBA



Grupo Escolar Estadual



Grupo Escolar Estadual



Grupo Escolar Gonçalves Dias

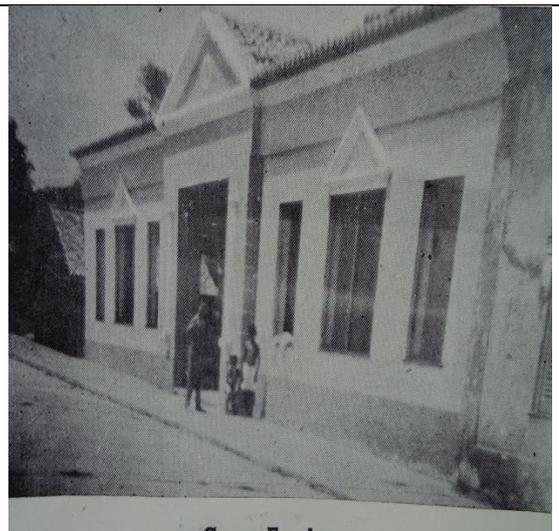
GRUPO ESCOLAR BACABAL

GRUPO ESCOLAR CAXIAS



Grupo Escolar João Pessoa

GRUPO ESCOLAR COROATÁ



Grupo Escolar

GRUPO ESCOLAR ICATÚ



GRUPO ESCOLAR DE ROSÁRIO



Grupo Escolar Rural

GRUPO ESCOLAR DE SÃO BENTO



Grupo Escolar Odorico Mendes

GRUPO ESCOLAR DE PINHEIRO



Educandário Santo Antônio, vendo-se ainda um trecho da rua Comandante Magalhães de Almeida

GRUPO ESCOLAR PRESIDENTE DUTRA



Grupo Escolar

GRUPO ESCOLAR DE RIACHÃO



Grupo Escolar

GRUPO ESCOLAR DE SÃO VICENTE FÉRRER