

O projeto republicano de instrução e as escolas isoladas urbanas: entre a transitoriedade e a permanência (Belo Horizonte 1906-1927)

Maria Cristina Soares de Gouvêa
Bruna Afonso
Ellen Rose Figueiredo
Priscila Bahiense Nogueira

Resumo: No artigo, busca-se resgatar a presença de escolas isoladas na cidade de Belo Horizonte, no período entre 1906 (ano da Reforma João Pinheiro, que instituiu os grupos escolares no estado mineiro) e 1927 (ano da reforma Francisco Campos, que implementou a pedagogia escolanovista). Adotado como fontes a legislação educacional, os relatórios de inspetores, as correspondências entre as escolas e a Secretaria do Interior, bem como a rica historiografia da educação mineira do período, tem-se em vista compreender o papel das escolas multisseriadas na educação primária na capital, após a implementação da escola graduada. Verifica-se que, se o propósito da reforma de 1906 era a gradual extinção das escolas isoladas, estas permaneceram numericamente significativas, predominando nos locais com menor densidade demográfica do estado (pequenos núcleos urbanos e espaços rurais). No caso de Belo Horizonte, inseridas em uma cidade que se projetava como vitrine do ideário republicano, tais escolas funcionavam, em termos de espaço físico, material didático, condição docente e investimento na frequência escolar, em condições que, mesmo inferiores às dos grupos escolares, eram superiores às do interior do estado. Observa-se, nas políticas educacionais do período, tanto a precarização do funcionamento dessas escolas quanto o investimento em sua qualificação, caso em que elas se configuravam como um mal necessário diante das dificuldades de extensão da escola graduada a toda população infantil.

Palavras-chave: escola isolada, urbano, instrução, República, Minas Gerais

The Republican Project of Education and the Urban Isolated Schools: between transition and permanence (Belo Horizonte 1906-1927)

Maria Cristina Soares de Gouvêa*

Bruna Afonso**

Ellen Rose Figueiredo***

Priscila Bahiense Nogueira****

Abstract: The purpose of this paper is to show the urban isolated schools in the city of Belo Horizonte - Minas Gerais State, from 1906 (when the isolated schools were implemented by the regional government) and 1927 (year of the introduction of progressive pedagogy on the state). Using sources as educational laws, bureaucratic reports and official letters between the government and the schools, as well the substantive historiographical production about Minas Gerais schooling, the aim is to understand the significance of the isolated schools on city schooling after the creation of the graduated ones. If in rural areas isolated schools prevailed, in urban spaces and especially in major cities, one can see that the conditions were better regarding infrastructure, teachers and students conditions. Despite it, graduated schools were considered the ideal model, receiving more investments. In one hand the State projected the end of this kind of school, with the growth of graduated ones. On the other hand the investments were not sufficient to implement that. In conclusion, even precarious, not graduated schools were preserved in order to provide schooling to great number of children.

Keywords: one room schools, urban areas, schooling, Republic

* Doutora em História da Educação. Pesquisadora I- C CNPq. UFMG. E-mail: crisoares43@gmail.com

** Mestranda em História. UFMG. Bolsista IC/ CNPq. E-mail: reisaafonso@yahoo.com

*** Mestranda em Educação UFMG. Bolsista Mestrado CNPq. E-mail: ellenrose.psi@gmail.com

**** Mestre em Educação UFMG. E-mail: priscillabahiense@hotmail.com

El proyecto republicano de instrucción y las escuelas aisladas urbanas: entre la transitoriedad y la permanência(Belo Horizonte 1906-1927)

Maria Cristina Soares de Gouvêa
Bruna Afonso
Ellen Rose Figueiredo
Priscila Bahiense Nogueira

Resumen: El artículo trata de rescatar a la presencia de las escuelas aisladas en la ciudad de Belo Horizonte, en el período comprendido entre 1906 (el año de los que establecen los grupos escolares Reforma John Pinheiro en el estado de Minas Gerais) y 1927 (año de su retiro Francisco Campos, que implementa la pedagogía NoVista la escuela) . Fuentes como tener la legislación educativa, los informes de los inspectores, la correspondencia entre las escuelas y el Departamento del Interior, así como la rica historia del período de la educación minera, tiene el fin de entender el papel de las escuelas pluriseriados en la educación primaria en la capital, después de implementación de la escuela de posgrado. Parece que, si el propósito de la reforma de 1906 fue la extinción gradual de las escuelas aisladas, permanecieron numéricamente significativo, siendo dominante en las zonas con menor densidad de población del estado (pequeños municipios y zonas rurales). En el caso de Belo Horizonte, inserta en una ciudad que se proyecta como un escaparate ideas republicanas estas escuelas dependían de las condiciones de funcionamiento (espacio físico, material didáctico, las condiciones de enseñanza y de la inversión en la asistencia escolar), incluso más bajos que los de los grupos de la escuela, fueron más altos que en el estado. Se observa en las políticas educativas de la época funcionamiento tan precaria de estas escuelas, como una inversión en la calificación, configurándola como un mal necesario, por las dificultades en la ampliación de la escuela de posgrado de toda la población infantil.

Palabras clave: escuela, multigrado, espacio urbano, Republica, Brasil

Em 1925 fiz concurso e fui trabalhar numa escola isolada na Fábrica. Eu e uma colega alugamos uma sala. O ordenado era 300 mil réis por mês e o aluguel era 100 mil réis: o pessoal explorava porque sabia que a professora precisava daquele canto. [...] Com as crianças eu lavei a escola, comprei uma vassoura e balde, porque a escola estava suja [...] Trabalhei lá 5 anos, Eram em média 35 alunos, todos filhos de operários. Durante este tempo, observei como era a vida do pobre, do operário. Os alunos vinham descalços para a aula. A criança da escola isolada não tinha sapato, não tinha roupa. Consegui que as mães fizessem de saco de farinha aventais brancos. Mas continuavam a chegar descalços e o inspetor exigiu que as crianças viessem ao menos com um chinelinho. Uma colega deu uma boa resposta: que o dia que os pais ganhassem para comprar chinelo, não precisavam mais daquela escola¹.

Introdução

Na produção historiográfica brasileira recente sobre os processos de escolarização, destaca-se o estudo dos grupos escolares. Estes são compreendidos como expressão do projeto republicano de educação, como configuração de uma cultura escolar calcada em novas relações de espaço / tempo no interior da escola e desta com a cidade.

A partir dos trabalhos paradigmáticos de Luciano Faria Filho (2000) e Rosa Fátima de Souza (1998), descortinou-se todo um universo investigativo que buscou dar visibilidade aos processos regionais de reformas da educação nas primeiras décadas do século XX, tendo como foco a criação e a institucionalização dos grupos escolares.

Tal produção corresponde a um significativo avanço na escrita da história da educação brasileira, permitindo apreender as diferenças e as similitudes nos quadros regionais e locais, bem como originando novas questões que ultrapassam o quadro inicialmente posto.

Por outro, como afirmam os próprios autores (Faria Filho & Souza, 2006), os grupos escolares foram tomados como a escola republicana, lançando à sombra outras configurações da instituição em suas primeiras décadas do século XX, como as escolas isoladas e reunidas.

¹ Depoimento da professora D. Brites de São Paulo (Bosi, 1983 apud Bithecourt, 1990, p. 73).

Mais recentemente, ainda de forma dispersa, alguns trabalhos vêm avançando no estudo desses outros modelos de organização da escola². Se, inicialmente, a criação dos grupos foi analisada como uma substituição das escolas de primeiras letras (renomeadas escolas isoladas), verifica-se, na análise dos dados estatísticos, que, até a segunda metade do século XX, imperou a escola organizada em classes multisseriadas³. Em 1922, os grupos constituíam apenas 5,55% dos estabelecimentos escolares no Brasil, dos quais 71% estavam concentrados no centro do país (Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais). Em 1933, os dados nacionais indicam a permanência deste quadro: o Brasil contava com 25.233 escolas primárias, das quais 1635 eram grupos escolares, 968, escolas reunidas e 22630, escolas isoladas (Gouvea & Schueller, 2012)

Os textos das reformas educacionais estaduais do período republicano, ao opor as chamadas escolas isoladas aos grupos escolares, remeteram as primeiras ao passado, identificando-as com a tradição imperial que se buscava superar. Já os grupos escolares, foram compreendidos como signos do futuro, expressão do moderno e da civilização. O pressuposto era de que as escolas isoladas, retratos da precariedade e signo do atraso, seriam substituídas pelos grupos escolares, pela ação evolutiva e inexorável do progresso.

Na maior parte dos estados que não possuíam os recursos necessários à construção de uma rede escolar que atingisse toda a população infantil, optou-se por concentrar esforços na instalação e no funcionamento de esparsos grupos escolares, assumidos como vitrines do projeto republicano de instrução⁴.

² Em levantamento feito por Viega (2012, p. 18), foram registrados 17 trabalhos que, de alguma forma, abordam o tema: Reis (2006), Beirith (2009), Pinheiro (2001), Garnica (2011), Ritt (2009), Shieh (2010), Silva (2004), Gonçalves (2006), Faria Filho (2000), Jacomeli (1998), Alves (2007), Vicentini & Gallego (2006), Gallego (2003), Isobe (2004), Alves (2007), Ávila (2008), Bertonha (2010). Além dos trabalhos levantados pela autora, foi possível detectar mais 11 outros: Dourado (2012), Carvalho & Lopes (2011), Cardoso (2013), Reis (2011), Silva (2012), Nascimento (2012), Souza (2012), Bithencourt (1990), Oliveira (2004), Caldeira & Gil (2011), Faria (2012).

³ Cf. Souza, Gaspar & Sá (2013).

⁴ Cabe destacar as significativas diferenças regionais de um sistema de ensino que atribuía aos estados a responsabilidade pela instrução primária.

Em termos gerais, a política maciça (e ao mesmo tempo restrita) de implementação de grupos escolares conjugou-se à precarização das escolas isoladas, que contavam com condições desiguais de financiamento, manutenção e formação docente. Os investimentos nos grupos escolares não se aliavam a uma política consistente de extensão da instrução primária à população infantil, em sua maioria localizada em núcleos rurais⁵.

O modelo de grupo escolar era adequado a espaços urbanos cuja densidade populacional permitisse distribuir um número significativo de crianças de idades diversas em, no mínimo, 8 salas de aula (20 crianças por sala).

Porém, os dados demográficos indicam que, no decorrer do primeiro período republicano, houve um aumento da população rural: em 1920, 70% dos brasileiros viviam no campo (Lessa, 2003). Ou seja, a densidade demográfica do país era incompatível com o investimento privilegiado nos grupos escolares.

Mesmo nos espaços urbanos, apresentavam-se contradições. A escola graduada pressupunha uma trajetória escolar de 4 anos de duração, com mecanismos avaliativos de progressão anteriormente inexistentes (os quais fizeram emergir o fenômeno da retenção e da repetência), bem como novas ordenações de tempo e espaço que colidiam com arraigadas tradições sociais⁶.

As famílias de baixa renda, em termos gerais, projetavam uma trajetória escolar mais curta, para que, após a aprendizagem das primeiras letras, a criança se inserisse no trabalho, contribuindo para a manutenção do núcleo familiar (Faria Filho, 2000; Vago, 2002). A exigência da frequência diária, em horários incompatíveis com a organização do tempo familiar, impunha uma reorganização da vida doméstica que encontrou previsíveis resistências entre as populações atendidas.

Verifica-se, portanto, que o projeto republicano de modernização da escola primária defrontou-se com significativos entraves para sua efetivação. Ao priorizar a difusão (ainda que restrita) de um modelo de instrução de massa que pouco dialogava com as demandas e a experiência

⁵ Cf., por exemplo, Alves (2007), sobre a distribuição de recursos em Goiás.

⁶ Cf. Gonçalves & Faria Filho (2007) sobre avaliação e permanência de alunos na escola mineira ao longo do período.

histórica das populações de baixa renda, esse projeto tornou ainda mais precários outros modelos de organização da escola.

As escolas multisseriadas não foram eliminadas, como já foi demonstrado. Muito ao contrário, foram numericamente predominantes, mas postas à sombra, quer nos discursos governamentais, quer nas políticas de financiamento e gestão das escolas primárias (como também na historiografia da educação do período).

Historicamente, de um lado, estabeleceu-se uma sinonímia entre grupos escolares e escolas urbanas e, por outro, associaram-se escolas isoladas e escolas rurais com precariedade e ineficiência. Lourenço Filho, ao caracterizar os diferentes modelos de escola, assim se exprimiu em 1942:

[...] a escola isolada é a de um só professor, a que se entregam 40, 50 alunos. Funciona quase sempre em prédios improvisados. É de pequeno rendimento, em geral pelas dificuldades decorrentes da matrícula de alunos de todos os níveis de adiantamento, falta de orientação do professor, falta de fiscalização, falta de material, falta de estímulo ao docente. É a escola típica dos núcleos de pequena densidade da população, a escola da roça, a escola rural (Lourenço Filho apud Gil & Caldeira, 2011).

Porém, estas escolas se faziam presentes também nos núcleos urbanos, mesmo nas capitais. É importante tentar superar essa indistinção entre as escolas isoladas e rurais, de forma a melhor apreender a história da escola primária no Brasil, conferindo visibilidade às escolas isoladas dos núcleos urbanos, especialmente no período em que estas foram dominantes.

A ainda breve e inicial historiografia das escolas isoladas indica que os autores identificaram um quadro de precariedade, com professoras em sua maioria sem formação, que não permaneciam nas escolas. Tais instituições funcionavam em espaços improvisados, desprovidos de mobiliário e materiais didáticos (Silva, 2004; Ávila, 2008; Reis, 2011; Garnica, 2011, entre outros). Porém, todos esses trabalhos contemplaram as escolas isoladas rurais.

Já nos estudos desenvolvidos por Viega (2012) sobre Ouro Preto e por Cardoso (2013) sobre São Paulo, observa-se um quadro distinto, que guarda semelhanças com o que detectamos em nossas investigações. Os

dados obtidos, ainda que preliminares, induzem-nos a relativizar o diagnóstico de precariedade e de baixa qualidade atribuído às escolas isoladas urbanas do período.

Viega (2012), investigando a implementação do primeiro grupo escolar de Ouro Preto, concluiu que este apresentava condições físicas, qualificação docente, práticas pedagógicas inferiores às das escolas isoladas urbanas, fato destacado pelos relatórios de inspetores.

Também no estudo de Cardoso (2013) sobre a política educacional paulista dirigida às escolas isoladas nas três primeiras décadas do século XX, verifica-se um investimento em sua qualificação, com a criação de escolas isoladas modelo que orientassem o trabalho do professor na condução de uma escola multisseriada.

Iremos aqui analisar a relação entre escolas isoladas e grupos escolares, tendo como cenário a cidade de Belo Horizonte no período entre 1906 e 1927. Buscamos contemplar a presença das escolas isoladas (ou singulares, segundo a denominação da legislação mineira de 1911)⁷ nos espaços urbanos no decorrer do período entre duas significativas reformas de ensino. A primeira, que instituiu os grupos escolares no estado, e a de 1927, que introduziu o modelo escolanovista.

Iremos inicialmente situar o processo de escolarização na relação com a cidade. Posteriormente, iremos analisar as condições de implementação e funcionamento, docência, instalações e materiais didáticos das escolas isoladas, de forma a lhes conferir visibilidade na capital mineira. Tendo como fontes os relatórios dos inspetores, legislação, correspondência com o Estado, bem como a rica historiografia da escola primária mineira do período, pretendemos trazer novos elementos para a escrita a respeito da escolarização da infância nas primeiras décadas do regime republicano.

⁷ Segundo Veiga (2012, p. 18), “Leite Alves (2007) explica que o termo escola isolada surgiu em São Paulo, a partir da Lei nº 88, de 1892, tendo sido elaborado e utilizado com a finalidade de diferenciar as instituições que nomeava dos grupos escolares. Em Minas Gerais, foram encontrados registros do uso das expressões escola singular e escola isolada nos anais da Câmara dos Deputados do ano de 1903”. O Decreto nº 3.161 de 1911, em referência a uma tipologia de modelos de escola primária em Minas Gerais, utiliza o termo escola singular para estabelecer uma diferenciação com os grupos escolares e as escolas reunidas, criadas por esse mesmo decreto. Ao longo deste artigo, iremos utilizar o termo escola isolada porque é o mais usado na produção historiográfica da educação brasileira.

Escolas isoladas e grupos escolares na capital republicana

Belo Horizonte, nova capital do estado de Minas Gerais, planejada e inaugurada no alvorecer da República, foi construída de acordo com o ideário da elite política daquele período de segmentação sócio- espacial das populações.

A cidade espelhava em seu traçado arquitetônico a perspectiva de ordenação social republicana do período. Foi dividida em três espaços distintos, definidos pela ocupação da população, também diferenciada por seu pertencimento social. A área central, no interior do perímetro da Av. Contorno, delimitava o espaço urbano, destinado às elites e aos extratos médios do funcionalismo público, dando acesso a edificações e serviços fornecidos pelo estado, conforme os padrões de uma metrópole moderna. A área suburbana, situada além dos limites desta avenida, foi destinada às camadas populares, caracterizando-se pela ausência de tais equipamentos e pela construção precária de moradias, deixadas a cargo da população. Por fim, a zona rural era a das colônias agrícolas, cujos lotes foram doados preferencialmente a imigrantes, formando o cinturão verde abastecedor. Na verdade, tal região foi posteriormente absorvida pela zona suburbana, em razão do movimento de ocupação da cidade, segundo Veiga (2002).

Para Alicia Pena (1997, p. 109 apud Vago, 2002, p. 35), “[...] a zona suburbana foi, na prática, constituindo uma não cidade, sendo ocupada pela população pobre, sendo a porção mais populosa da cidade, encontrando-se em desalinho, tortuosa, estreita, baixa e deselegante-enquanto a outra, modelar, era como o bulevar parisiense aos olhos dos pobres”.

Tal visão tem sido criticada mais recentemente. Para Aguiar (2006), a região suburbana integrava-se ao projeto mais amplo da metrópole, traduzindo em sua espacialidade o modelo de ocupação preconizado pelas elites dirigentes. Estas responsabilizavam as classes populares por prover condições próprias de moradia, com suporte limitado do Estado⁸.

Como comenta Marins (1998, p. 136), “Esse modelo de convívio urbano, trespassado pelos procedimentos de especialização espacial e segregação social, esteve pulsando no cerne dos procedimentos de controle

⁸ Segundo Veiga (2002), os recursos para a construção de casas populares foram inferiores aos destinados às comemorações da inauguração da capital.

da habitação e vizinhança implementados nas capitais brasileiras do advento da República”.

Inicialmente a iniciativa particular assumiu o protagonismo na oferta de escolas. Na visão de Aarão Reis, construtor da cidade,

[...] o governo, quanto à instrução pública exerce um monopólio natural, filho tão somente da falta de iniciativa particular nesta matéria, monopólio que irá desaparecendo à medida que a iniciativa particular se for desenvolvendo e a caridade e a beneficência privadas forem substituindo a caridade e beneficência públicas (Aarão Reis, 1875 apud Veiga, 2002, p. 299).

Assim é que, em 1902, a cidade contava com 11 escolas privadas (que receberam subsídios e terrenos do governo do estado) e 8 públicas. Porém, como destaca Maysa Rodrigues (2009), mesmo que minoritárias, as públicas contavam com número significativo de matrículas (614) e frequência (403), em uma população de 14.299 habitantes.

Até 1903, todas as escolas eram situadas no interior do perímetro urbano, inexistindo escolas públicas nas zonas suburbanas e nas colônias. Tais escolas, à semelhança do quadro nacional, funcionavam em casas alugadas, onde também residiam os professores. No relato dos inspetores, em termos gerais, eram descritas como precárias, em termos de instalações e condições de funcionamento, embora se destacassem algumas, cuja organização e ensino eram considerados adequados. Cabe observar que todas as professoras eram normalistas (Rodrigues, 2009).

Nas políticas educacionais dirigidas à cidade, verifica-se a criação significativa e progressiva de escolas públicas, em um movimento do centro para as periferias da capital (Rodrigues, 2009). O poder público assumiu um protagonismo cada vez mais significativo na oferta da instrução, ampliando o número de escolas e estendendo-as às demais regiões da cidade.

O movimento de ampliação de escolas públicas multisseriadas foi rompido pela Reforma de Ensino de João Pinheiro, de 1906, na qual se instituíram os grupos escolares. Nos termos do Secretário do Interior do Estado, “[...] a escola isolada está condenada a desaparecer” (1907 apud Vago, 2002, p. 58).

No texto da Reforma, os estabelecimentos diferenciavam-se entre grupos escolares, escolas isoladas e escolas anexas. Tais estabelecimentos

também se diferenciavam entre urbanos (no interior do perímetro das sedes das cidades), distritais (no perímetro da sede dos distritos administrativos) e rurais⁹. As escolas da capital seriam todas caracterizadas como urbanas, mesmo as implantadas nas colônias agrícolas.

A essa grande reforma seguiram-se alguns regulamentos, em 1911, 1917, 1920 e 1924, os quais detalhavam e precisavam a progressiva instalação do modelo de escola graduada na relação com a organização anterior. Tais regulamentos não apresentam um movimento linear. Ao contrário, verifica-se neles tanto a tentativa de manutenção das escolas isoladas e reunidas em condições adequadas de funcionamento quanto sua precarização, o que iremos detalhar ao longo do texto.

A instrução pública na capital teve progressiva evolução. Em 1908, foi implementado o primeiro grupo escolar (dois anos após a Reforma). Em 1910, a capital passou a contar com quatro grupos escolares: dois eram reunidos no mesmo espaço (Gonçalves, 2006). Apenas em 1911 é que foi inaugurado o primeiro grupo escolar na zona suburbana. À semelhança de outros estados, os grupos escolares instalados nas capitais deveriam servir como vitrine e modelo do projeto republicano de instrução.

Também, como em outras capitais, a criação dos grupos escolares não substituiu a implantação das escolas isoladas e reunidas; estas, dominantes na zona suburbana e nas colônias agrícolas da cidade. Como no processo de implementação das escolas públicas, ocorreu um movimento geográfico semelhante na criação dos grupos escolares. Embora a região suburbana e a das colônias agrícolas fossem mais densamente habitadas do que a região central, a criação dos grupos deu-se do centro para a periferia¹⁰.

Verificamos que, no caso de Belo Horizonte, muitas das escolas isoladas apresentavam condições de funcionamento e aprendizagem não

⁹ Tais denominações seriam alteradas em 1911, por meio do decreto n° 3.191, em cujo artigo 158, foram diferenciadas as escolas públicas em grupos e escolas singulares; no artigo 162, estabeleciam-se distinções entre escolas singulares urbanas, rurais e coloniais (Minas Geraes, 1911c).

¹⁰ Como apontado por Aguiar (2006), a ocupação demográfica concentrou-se, até a década de 1950, na região periférica da cidade, já que o preço dos terrenos na região central inviabilizavam sua ocupação por setores mais empobrecidos da população.

tão distintas das dos grupos escolares do município. Como iremos discutir mais longamente, algumas escolas isoladas (do período estudado) funcionavam em prédios próprios, com professores qualificados, e apresentavam altas taxas de matrícula, frequência e aprovação (em relação aos dados nacionais)¹¹.

Condições de matrícula, abertura e funcionamento

O Regulamento da Instrução Primária de 1906 estipulou condições diferenciadas para a abertura e o funcionamento de escolas, considerando a existência de população escolar¹². Nos distritos, eram necessários 40 alunos matriculados e 30 frequentando; nas cidades e vilas, 45 alunos matriculados e 25 frequentando. Observamos que o texto legal reconhecia as distintas condições de escolarização da infância em espaços rurais e urbanos, bem como normatizava um índice diferencial de 25% entre a matrícula e a frequência do aluno¹³ (Gonçalves & Faria Filho, 2007).

O Regulamento de 1911 buscou ser mais detalhado no estabelecimento de condições diferenciadas para abertura de escolas isoladas e urbanas, bem como na distinção entre grupos escolares urbanos e distritais. No caso da capital, para a abertura de um grupo escolar, deveria ser garantida uma população de 200 crianças de 7 a 16 anos, as quais residissem em um raio de 1 km, no caso das meninas, e 2 km, no caso dos meninos. A municipalidade deveria arcar com a oferta do prédio para sua instalação (condição também para a abertura de grupos escolares nos demais municípios). Os grupos deveriam contar com 8 salas, distribuídas de acordo com o grau de adiantamento dos alunos, e 20 alunos frequentando. Nas escolas das colônias, a matrícula poderia ser de apenas 15 alunos. Ou seja, apesar de estas serem caracterizadas como escolas

¹¹ Destacam-se, neste caso, as escolas isoladas instaladas nas colônias agrícolas, que apresentavam índices de matrícula, frequência e aprovação em alguns casos superiores aos dos grupos escolares urbanos. Cabe considerar a demanda social da população de origem imigrante, especialmente italiana, por escolas (Rodrigues, 2009; Gouvea & Figueiredo, 2013 e Gouvea, 2014).

¹² Meninos entre 7 e 14 anos e meninas entre 8 e 12 anos que residissem em um raio de 2 km e 1 km respectivamente da escola.

¹³ Pelo Regulamento, eram considerados infrequentes os alunos que não comparecessem à escola por um período de 3 meses seguidos, sem justificativa, sendo então eliminados da matrícula.

urbanas, entendia-se que a condição de frequência das crianças das colônias era semelhante à das escolas rurais.

Já para a abertura de grupos escolares urbanos ou distritais nos demais municípios, exigia-se uma população em idade escolar de 200 crianças entre 7 e 16 anos, residentes em um núcleo urbano de, no mínimo, 100 casas. Por um lado, estendeu-se o período de escolarização até os 16 anos, sem o estabelecimento de diferenciações por gênero. Por outro, a diferenciação passou a ser entre a capital, entendida como espaço urbano uniforme (embora contasse com colônias agrícolas), e os demais núcleos urbanos ou distritos (também entendidos como indistintos).

No caso de Belo Horizonte, observamos altos índices de escolarização, considerando os dados regionais e nacionais. Rodrigues (2009) indica, para 1906, uma frequência média de 70% e, para 1910, 58,4% (com a expansão de escolas nos núcleos suburbanos e colônias).

Porém, os dados não se mostravam uniformes, considerando a diferenciação geográfica e social. Na região central, os índices de matrícula e frequência, tanto dos grupos escolares quanto das escolas isoladas, eram significativos, ao passo que, na região suburbana, os professores e diretores encontravam dificuldade para garantir principalmente a frequência.

Tal problema, não restrito às escolas situadas na região suburbana da capital, levou a uma medida mais radical (no dizer de Vago, 2002). A Secretaria do Interior instituiu as visitas domiciliares, incumbindo os professores de visitar os moradores da região próxima à escola e de incentivar a matrícula das crianças em idade escolar. Se tal política ampliou as matrículas, não garantiu a frequência, que sempre caía no segundo semestre, especialmente nas escolas isoladas.

O texto legal determinou condições diferenciadas de frequência, considerando o tipo de escola. Foi exigida a presença mínima em 10 aulas mensais nos grupos escolares e escolas distritais, enquanto, nas escolas rurais, noturnas e ambulantes, exigia-se a presença em 8 aulas. Já nos grupos e escolas urbanas, previa-se a frequência mínima em 12 aulas. Verificamos, portanto, que a legislação buscou dialogar com as diferentes condições sociais da infância. Considerava-se que a criança urbana teria melhores condições de frequência, quer pela proximidade geográfica quer por supostamente não estar sujeita a tarefas, remuneradas ou não. Já as crianças das escolas distritais e rurais, quer pela distância da escola quer

pelas imposição do trabalho doméstico ou no campo, tinham relaxadas as obrigações com a frequência escolar¹⁴.

Observamos que, ao denominar como urbanas todas as escolas da capital, foram desconsideradas dinâmicas sociais na ocupação do espaço da cidade, já que alguns locais apresentavam características de espaços rurais. Tal é o caso das colônias agrícolas, cuja densidade populacional e ocupação territorial apresentavam uma dinâmica semelhante à dos espaços rurais. No relatório de um inspetor, tal questão se fazia presente quando da análise da não conveniência dos horários daquelas escolas: “Não me cansarei de levar ao conhecimento de Vossa Excelência o grave inconveniente do horário matinal que poderá ser muito útil nas zonas urbanas, mas não nas colônias rurais. Para elas convergem crianças de grandes distâncias que só com muito tempo podiam responder à chamada à hora regulamentar” (Belo Horizonte, 18 de outubro de 1911 apud Rodrigues, 2009, p. 312)

No que se refere às condições legais estabelecidas para a abertura de escolas, definiu-se que, no caso dos grupos escolares, a municipalidade deveria ceder um prédio para tal fim. Isto determinou que sua instalação se concentrasse em municípios cujos orçamentos possibilitavam tal investimento. Porém, como aponta Gonçalves (2006), se, na capital e nos primeiros grupos instalados em Juiz de Fora e Lavras, os prédios buscavam traduzir a monumentalidade de tal empreendimento, em muitos outros municípios a precariedade das instalações não diferia das escolas isoladas. Ou mesmo, como indica o estudo de Viega sobre Ouro Preto (2012), as instalações do primeiro grupo escolar eram inferiores às das escolas isoladas.

Também de acordo com a legislação, a criação de um grupo escolar acarretaria o fechamento da escola isolada ali existente “[...] se para ela não houver população escolar suficiente” (Minas Geraes, 1906a, art. nº 23). Tal dispositivo legal mostrava-se coerente com a política de progressivo fechamento das escolas isoladas e de sua substituição por grupos escolares, especialmente nos núcleos urbanos mais densamente povoados. Porém, tal política encontrava críticas mesmo entre educadores, como Estevão de Oliveira, entusiasta da criação dos grupos. Segundo o inspetor, em comentário ao projeto de abertura de um novo grupo escolar na cidade de Juiz de Fora, a manutenção das escolas isoladas “[...] reuniria

¹⁴ Lei nº 864 (Minas Gerais, 1924).

a mesma frequência e tornaria menos dispendioso o ensino, ainda que melhorados fossem os vencimentos do seu corpo docente” (Tópicos, 1907).

O mesmo inspetor, em outro artigo, criticou a criação indiscriminada de grupos escolares por responder a intenções político eleitorais e não educacionais: “[...] somente interesses partidários as intentam (criação dos grupos escolares) [...] como isca de pescaria de votos para as próximas eleições federais” (Fatos e notas, 1908).

Podemos indagar quais seriam as motivações do autor, mas verificamos que a decisão de substituir escolas isoladas por grupos encontrou resistência mesmo entre defensores da criação dos grupos¹⁵.

Posteriormente, optou-se por um modelo intermediário entre as escolas isoladas e os grupos escolares: as escolas agrupadas ou reunidas, resultantes do ajuntamento de escolas isoladas, como previsto no Regulamento de 1911. Como indica Vago (2002), tais escolas tinham um modelo de planta predial próprio e mantinham algumas das características das escolas isoladas (como a inexistência da figura do diretor e a ausência de vinculação pedagógica ou administrativa entre as diferentes salas de aula). Sua criação foi polêmica, pois conforme os comentários do inspetor Lucio Brandão (1911)¹⁶, “[...] apresentava todos os inconvenientes e nenhuma das vantagens dos grupos escolares”

As escolas agrupadas foram destinadas à zona suburbana da capital, na qual, em 1911, contava-se com 32 escolas isoladas e, como afirmado anteriormente, 3 grupos escolares. Verifica-se que o projeto de substituição de escolas isoladas por grupos escolares resultou em um modelo gradual que envolveu tanto a continuidade da implementação de escolas isoladas quanto a criação de um modelo híbrido de escolas agrupadas. Observamos também que maior atenção foi dada às crianças da

¹⁵ Estevão de Oliveira foi o responsável por visitar os grupos escolares de São Paulo e Rio de Janeiro, tendo produzido em 1902 um relatório que, de forma enfática e entusiasmada, recomendava a adoção desse modelo em Minas: “[...] uma escola coletiva que tende a generalizar-se, extinguindo por toda parte os institutos singulares [...] assim fim do grupo escolar é substituir as instituições isoladas” (Oliveira, relatório 1902, p. 117 apud Chamon & Faria Filho, 2010, p. 30).

¹⁶ Cf. Secretaria do Interior. Relatórios de inspeção técnica, SI 3358 apud Vago (2002, p. 110).

zona suburbana, já que, naquele ano, foi implementado o primeiro grupo escolar fora da área central da cidade.

Outra solução foi a instalação de mais de um grupo escolar no mesmo espaço. No caso de Belo Horizonte, o segundo e o terceiro grupos escolares foram instalados no mesmo prédio, com horários de funcionamento distintos. Tal sobreposição de espaço causou problemas crescentes na administração cotidiana do prédio, conduzida por duas diretoras diferentes, principalmente na gestão dos horários.

Formação e trabalho docente

A qualificação do docente foi um dos pontos de maior relevância na legislação referente à instrução pública do período, já que se priorizavam a formação e a experiência profissional dos docentes.

O Governo de Minas Gerais, desde 1899, estabeleceu em sua tabela de vencimentos uma série de incentivos para que os normalistas ocupassem as cadeiras do magistério, cujos vencimentos eram superiores aos dos demais docentes, tanto nas escolas urbanas, quanto nas distritais.

Na lei nº 800, de 1920, previa-se que os professores das escolas de 1º grau deveriam ser, preferencialmente, adjuntos ou normalistas; dentre os normalistas, teriam preferência os que houvessem praticado o ensino durante três meses. No caso da ausência de adjuntos ou normalistas para ocupar o cargo, seriam nomeadas pessoas idôneas¹⁷. A cadeira era concedida por merecimento, averiguado por meio dos seguintes critérios:

Porcentagem da frequência em relação à matrícula no ano imediatamente anterior;

Proveito dos alunos;

Assiduidade e dedicação profissional;

Boas notas de secretaria do interior;

Colaboração na Revista do Ensino;

¹⁷ Minas Geraes (1920, § 4º, Art. 10) - reorganiza o ensino primário do estado e contem outras disposições.

A condição de não normalista significava não apenas uma desvalorização salarial, mas também instabilidade profissional. Assim é que, com a criação de grupos escolares, as escolas isoladas instaladas naquele local seriam extintas. Se fosse normalista, o professor seria aproveitado, caso contrário, seria colocado à disposição e receberia metade do salário. A estabilidade, porém, não era garantida, nem para os professores normalistas. Segundo a lei 752, no Art. 2, “[...] os professores do estado poderão ser removidos da escola ou estabelecimento sempre que for conveniente ao ensino” (Minas Gerais, 1919, p. 294).

Tal orientação deixava os professores vulneráveis diante do poder local, especialmente no caso dos professores rurais, como demonstram os trabalhos de Veiga e Galvão (2013) e Freitas e Durães (2013), sobre o contexto mineiro bem como os de Silva (2004) e Cardoso (2013) sobre o paulista.

Em 1926, com o advento da lei nº 891 de 1925, além de receber vencimento superior, os normalistas que regessem escolas rurais e distritais ganhariam uma gratificação especial que equipararia seus salários ao dos professores das escolas urbanas, com a ressalva de que a gratificação não seria incorporada à aposentadoria e nem paga nos períodos de licença ou faltas não justificadas. Assim, as condições salariais do professorado das escolas rurais foram melhoradas, mas não igualadas às das escolas urbanas. Todavia, os normalistas eram claramente favorecidos e incentivados a permanecer nas cadeiras das escolas rurais, com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

A não permanência dos professores nessas escolas devia-se às condições adversas de trabalho para as quais eles não estavam preparados. Ademais, o ambiente rural apresentava uma realidade cultural bastante distinta da do espaço urbano de onde esses docentes eram oriundos, como foi detectado nos trabalhos de Silva (2004) e Cardoso (2013) sobre São Paulo. A questão não era tão dramática no caso dos professores das escolas isoladas urbanas, os quais permaneciam por mais tempo na função.

No que diz respeito ao aproveitamento dos alunos, o artigo 11 da lei de 1920 prescrevia: “[...] o professor cujos alunos apresentarem aproveitamento deficiente será obrigado a praticar de um a tres mezes em um grupo escolar, sendo lhe descontada durante esse tempo metade dos vencimentos para pagamento de seu substituto”.

O Regulamento de 1924 reproduziu a mesma orientação, mas a punição era mais draconiana, já que o professor afastado não receberia o

salário durante os três meses de afastamento, sendo o mesmo atribuído ao professor substituto (Minas Geraes, 1924, art. 307, p. 293). Após esse período de afastamento/qualificação, se não houvesse melhora em sua prática pedagógica, o professor seria exonerado. Tal norma, porém, era distinta para o professor dos grupos escolares, o qual deveria apenas ser admoestado pelo Diretor “[...] para modificar seus métodos e preparar-se convenientemente” (Minas Geraes, 1924, Art. 308, p. 294).

Observamos, portanto, uma diferenciação no tratamento dos professores de escolas isoladas, para os quais os mecanismos punitivos eram mais severos. Além disso, em face das condições pedagógicas mais complexas dessas escolas, eles tinham que desenvolver um programa de ensino voltado para a escola graduada em uma escola multisseriada.

Para as práticas desenvolvidas nos grupos escolares não era prevista apenas a punição, mas também uma premiação: os professores do interior, pela produtividade dos alunos, seriam selecionados para assistir às aulas ministradas nos grupos escolares da capital, no período de férias, para, posteriormente reproduzir o modelo aprendido.

O Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas (Lei nº 1.969 de 1907) determinava a distribuição diária das matérias do programa de ensino pelos quatro anos do curso escolar. Nas escolas isoladas, a aula era dividida em quatro partes. O professor deveria ensinar ao mesmo tempo um conteúdo ao 1º ano e outro ao 2º e distribuir exercícios aos 3º e 4º anos, como fica evidente no seguinte trecho:

Distribuição diária das matérias do programma de ensino pelos quatro anno do curso escolar, nas escolas isoladas

Segunda-feira

leitura e língua pátria ao 1º anno: Escripta ao 2º; Exercicio de arithmetica ao 3º e ao 4º - leitura e língua Patria ao 2º anno com assistência do 3º: Exercicio de Aarithmetica ao 1º; Estudo ao 4º

Canto – Geographia e Historia do Brasil ao 3º anno, com assistencia ao 4º - Escripta ao 1º; Exercicio de Arithmetica ao 2º - Arithmetica ao 1º anno, com assistencia do 2º; Trabalho manual ao 3º; Exercicio de Desenho ao 4º.

Exercícios físicos – geografia e História do Brasil ao 1º ano com assistência do 2º; Exercício de Desenho ao 3º e de Geometria ao 4º - Arithmetica ao 3º ano com assistência do 4º; Exercício de Arithmetica ao 1º e ao 2º.

Canto- leitura e língua pátria ao 1º ano: Exercício de Geometria ao 3º; Trabalho manual ao 4º e ao 2º - leitura e língua pátria ao 4º ano; Exercício de Geographia ao 3º; Exercício de arithmetica ao 1º; Exercício de língua pátria.

O professor de uma escola isolada, por trabalhar com alunos de várias idades e séries em um mesmo espaço e tempo, deveria, portanto, desenvolver um método diferenciado, que não era ensinado nas escolas normais e tampouco utilizado nos grupos escolares. Mesmo assim, os docentes das escolas isoladas recebiam remuneração inferior, podendo ser penalizados pelo baixo rendimento de seus alunos.

Os dirigentes estaduais, embora reconhecessem a especificidade do trabalho em uma escola multisseriada e a falta de preparo desses professores para atuar nessa realidade muito diversa da dos grupos escolares, responsabilizavam-nos pelo sucesso ou fracasso dos alunos. É indicativo do reconhecimento dessa especificidade a determinação de prover assistentes assalariados para auxiliar os professores nas escolas isoladas com mais de 40 alunos (Minas Geraes, 1906, art. 91).

Em São Paulo, a questão da especificidade do trabalho docente na escola multisseriada, que demandava uma formação diferenciada, resultou na criação de escolas isoladas modelo, anexas às escolas normais, nas quais se prepararia para a atuação naquela modalidade de escola. Além disso, como aponta Cardoso (2013), foi criado um programa de ensino específico. O mesmo ocorreu no Paraná em 1920, conforme Oliveira (2005).

Porém, como indica Cardoso (2013), as dificuldades enfrentadas pelos professores das escolas rurais paulistas (e certamente dos demais estados) não se restringiam ao cumprimento do programa. As condições dos prédios, a insuficiência material, a inferioridade dos vencimentos, a facilidade de remoções, a interveniência política, as más condições de moradia indicavam um quadro de precariedade.

Os alunos das escolas isoladas belo-horizontinas, particularmente daquelas localizadas nas colônias agrícolas, apresentavam elevado índice de escolarização. Nesse caso, conforme os relatórios dos inspetores, não

houve uma desqualificação dos trabalhos realizados em tais escolas. De acordo com o relatório de inspeção da escola isolada do Calafate, por exemplo, os alunos estavam “[...] todos bem adiantados inclusive 5 devem fazer exames finais na próxima época” (Minas Geraes, 1911d). Já na colônia Carlos Prates, “O adiantamento dos alumnos deixa a desejar. Entretanto a professora mostra ser uma moça com bom preparo intellectual sendo que é formada pela escola de Phamarcia de Ouro Preto” (Minas Geraes, 1911d).

Verificamos nos demais relatórios de inspetores que, no caso da capital, os professores eram na maior parte normalistas, o que contrasta com o quadro de despreparo dos professores das escolas isoladas detectados nos demais estudos sobre esses estabelecimentos. Cabe agora avaliar os espaços e materiais das escolas isoladas da capital, conferindo visibilidade à cultura material desses estabelecimentos

Cultura material

As escolas isoladas em Belo Horizonte, anteriores à criação dos grupos escolares, funcionavam em espaços diversos, que poderiam ser a casa da professora, um edifício construído ou alugado por associações ou moradores. As professoras eram responsáveis pela escolha, pagamento do aluguel e manutenção do local da escola, mas, como a renda era diminuta, os escolhidos não gozavam de condições físicas e higiênicas adequadas para acomodar os alunos.

No ano de 1906, foi instituída a Lei nº 439 que autorizava o governo a empregar recursos para que as escolas tivessem estruturas físicas mais adequadas. No mesmo ano, o Decreto nº 1960 entrou em vigor, deliberando que as escolas deveriam ser convenientemente higienizadas, além de funcionar em prédios próprios, não podendo mais ser estabelecidas nas residências dos(as) professores(as).

O governo forneceu modelos arquitetônicos para a edificação de escolas (Minas Gerais, 1906c): três plantas arquitetônicas (denominadas de tipos geraes) para grupos escolares com respectivamente 4, 8 e 12 salas de aula, uma planta para escolas isoladas e uma para escola rural, tendo sido criada em 1911 a planta para escolas agrupadas (Vago, 2002). Observa-se que tais plantas guardavam características arquitetônicas comuns, variando o tamanho dos prédios e o número de salas; para os grupos escolares, previam-se sala de direção, museu, biblioteca, horta e jardim.

Ou seja, verificamos, de um lado, o investimento do estado na construção de espaços escolares especificamente construídos para a finalidade que lhes era destinada: o ensino; por outro, o investimento na qualidade das edificações das escolas isoladas, o que contrasta com a precariedade descrita por Lourenço Filho e por outros estudos aqui elencados. As plantas das escolas isoladas também indicam um modelo de permanência e flexibilidade, já que poderiam ser ampliadas para ser transformadas em grupos escolares.

Os relatórios dos inspetores sobre as escolas isoladas da capital indicam que muitas delas apresentavam carência de materiais, os quais deveriam ser fornecidos pelo estado com base em requisição de professoras, ou diretoras no caso dos grupos, o que não garantia seu atendimento.

A implementação dos grupos escolares implicou a aquisição de artefatos característicos de uma cultura material diferenciada, como porta-chapéus, relógio, porta-guarda-chuvas, tímpano, bem como a modernização do mobiliário escolar.

Nesse sentido, em 1908, foram adquiridas 8000 carteiras, com previsão de mais 500 por mês no ano de 1909 (Vago, 2002). No caso, as escolas isoladas recebiam o mobiliário dispensado pelos grupos escolares. No parecer ao pedido de solicitação de carteiras para a escola isolada da Lagoinha, o Inspetor Regional de Ensino Antônio Gomes Horta escreveu: “Enviou para a Lagoinha, 20 carteiras, 2 bancos, 1 mesa e 2 cadeiras. Aqui na secretaria há 13 carteiras que vieram quebradas do 1º grupo e o carpinteiro está concertando. Talvez possam ser mandados para a Lagoinha” (Minas Geraes, 1917).

Em seu relatório a respeito de uma cadeira da região central da cidade o inspetor José Bernardo mencionou o aproveitamento de carteiras enviadas pela escola secundária: “Verifiquei matrícula de 70 alunos, 50 frequentes e a existência do seguinte material escolar: 20 carteiras de molas de dois lugares mais ou menos conservadas¹⁸, vindas do Gymnasio Mineiro, 1 carta do estado de Minas Gerais, 1 do Brasil e 1 quadro negro” (Minas Geraes, 1906b).

Pelos registros de solicitações de materiais, percebemos que o governo realizava atendimentos diversos em escolas isoladas e grupos

¹⁸ Número, portanto, insuficiente para os alunos frequentes.

escolares. Ao passo que as escolas isoladas solicitavam materiais estritamente ligados à prática da sala de aula, como carteiras, penas, cadernos e livros, os grupos escolares solicitavam bens de valores expressivos. O Grupo Escolar da Colônia Bias Fortes, por exemplo, dentre outros itens, requereu a instalação de um telefone e uma campanha elétrica (Minas Geraes, 1911b), itens indicativos de uma cultura material escolar diferenciada.

Quanto aos livros escolares, estes eram escassos em ambos os espaços. No dizer do inspetor Estevam de Oliveira, em relatório de visita a um grupo escolar: “[...] se outras dificuldades materiais produzem uma diferenciação entre as escolas isoladas e os grupos escolares, como o elevado número de alunos para as precárias instalações dos prédios, a realidade desses diferentes estabelecimentos se aproxima quando o assunto é a falta de material didático” (Minas Geraes, 1907).

Coura Rodrigues (2011) resgata o complexo processo de escolha, aquisição e distribuição dos livros no período, indicando que, em razão da dificuldade de envio, essa questão era mais complexa nas escolas do interior do estado. Nesse sentido, as escolas da capital apresentavam melhores condições de acesso.

Os grupos escolares contavam também com outras possibilidades. Por exemplo, a Editora Francisco Alves solicitou que a Secretaria do Interior lhe enviasse a lista de grupos escolares, para que remetesse gratuitamente coleções didáticas para divulgação (Coura Rodrigues, 2011).

A ausência de material didático tornava as condições nas escolas isoladas ainda mais difíceis, já que nelas se trabalhava não apenas com alunos de diferentes níveis de aprendizagem, mas também com livros distintos, aspecto salientado por Estevam de Oliveira em outra visita: “[...] porque cada aluno vai à escola com o livro que tem e o estado não fornece material didático. Para se ter uma idéia precisa de como pode ser executado o programa de ensino de leitura simultânea” (Minas Geraes, 1907).

Outra distinção entre grupos escolares e escolas isoladas consistia na criação das caixas escolares: estas eram obrigatórias nos grupos e optativas nas escolas isoladas. As caixas escolares foram implementadas nos grupos escolares em 1907, por meio do Regimento Interno dos Grupos, mas com caráter facultativo. A partir de 1911, passaram a ser obrigatórias apenas nos grupos escolares. Sua função era garantir a frequência escolar, tanto

fornecendo meios de permanência aos alunos ‘indigentes e minimamente pobres’ (por meio da compra de materiais didáticos, livros, uniformes e calçados) quanto premiando os alunos assíduos.

Embora não fossem obrigatórias, elas existiam em escolas isoladas, como é o caso da Escola Silviano Brandão (pouco depois transformada em grupo escolar), na qual, em 1915, foi criada a Caixa Escolar Eugenio Thibau. Sua peculiaridade de funcionamento estava contida em seu estatuto no quesito destinação de recursos da instituição: as despesas a ser atendidas pelo patrimônio da caixa seriam: o ‘fornecimento de alimentos, vestuário e calçado aos alunos indigentes e assistência médica e fornecimento do mais que for indispensável aos alunos indigentes e aos minimamente pobres’.

Observamos que o estado priorizava o investimento na frequência e, portanto, na legitimação dos grupos escolares. Mesmo contando com uma clientela mais necessitada, o caráter facultativo das caixas nas escolas isoladas é demonstrativo de sua menor relevância para o estado. Além disso, existiam diferenças entre os estatutos, já que, para o grupo escolar, previa-se a oferta de material didático e, para as escolas isoladas, alimentação e vestuário, o que constitui indicativo da distinta composição social do corpo discente.

Considerações Finais

O estudo das escolas isoladas urbanas da capital mineira nas primeiras décadas do século XX mostra que existiam diferenciações nos espaços de escolarização da infância. Tais diferenças não eram resultantes apenas da condição social das crianças, mas também de hierarquias no atendimento a populações ocupantes de distintos espaços e especialmente entre moradores de núcleos urbanos ou rurais.

As pesquisas sobre escolas isoladas e reunidas são ainda recentes. Consideramos, quanto a isso, que é importante, na análise, ter em vista as desigualdades definidas pela territorialidade, a clientela atendida, a regionalidade (em um sistema descentralizado de ensino), o período histórico.

Observamos, no caso mineiro, a ambiguidade e a descontinuidade das políticas educacionais. As escolas isoladas foram secundarizadas, ainda que reconhecidas como necessárias no provimento da instrução, sendo objeto de políticas que buscaram garantir sua permanência diante da

impossibilidade de se estender a escola graduada a toda a população escolar do estado, mesmo a da capital.

Neste sentido, o investimento nas fontes sobre as escolas isoladas indica um quadro mais complexo, que não deve ser reduzido ao retrato de precariedade traçado por Lourenço Filho. O estudo sobre Belo Horizonte demonstrou que, nesse contexto, foram construídas políticas públicas voltadas para a manutenção e a qualificação das escolas. Evidentemente, trabalhamos com um recorte espacial e temporal reduzido, o que indica a necessidade de ampliação de estudos que contemplem outros contextos e período históricos.

Se os estudos sobre as escolas isoladas esbarram no caráter esparso e insuficiente das fontes, cabe analisá-las na relação com os grupos escolares. É possível, no estudo da documentação escolar, conferir-lhes visibilidade na contra face dos grupos. É no trabalho de recolha e de interpretação das fontes que tal presença, aparentemente opaca, se revela.

Portanto, cabe avançar no recurso a fontes não centradas na documentação estatal, de forma a conferir visibilidade à experiência de alunos, professores e famílias. A escolarização precisa ser compreendida em sua dinâmica social, da qual participaram diferentes atores.

Enfim, retomamos a epígrafe do início do texto, na qual a professora de uma escola isolada urbana registra o investimento da população operária na instrução dos filhos, bem como o compromisso da docente com a escola e a comunidade atendida.

Concluimos que se faz necessário estudar as escolas isoladas para além do diagnóstico da precariedade e entendê-las como responsáveis pela instrução de significativo contingente de crianças brasileiras. Dessa forma, podemos resgatar sua importância histórica. Ao invés de apontarmos ‘o que ela não foi, ou deveria ter sido’, cabe indagar: como as crianças e famílias viveram esta experiência de escolarização; que impacto tal escola teve na trajetória social de alunos e professores; em que medida essa escola foi responsável pela introdução da cultura escrita na vida familiar?

Referências

Aguiar, T. F. R. (2006). *Vastos subúrbios da nova capital: formação do espaço urbano na primeira periferia de Belo Horizonte* (Tese de

Doutorado em História). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Alves, M. F. (2007). *Política e escolarização em Goiás-Morrinhos na primeira República* (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Ávila, V. P. S. (2008). *A escola no tempo: a construção do tempo em escolas isoladas (Florianópolis – 1930-1940)* (Dissertação de Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

Beirith, A. (2009). *O ensino de leitura em escolas isoladas de Florianópolis: entre o presente e o passado (1946/1979)* (Dissertação de Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

Bertonha, V. (2010). *Da escola isolada ao grupo escolar: o processo de escolarização primária em Sarandi- PR (1953-1981)*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Bithencourt, C. (1990). *Pátria, civilização e trabalho: o livro de história nas escolas paulistas*. São Paulo: E. Loyola, 1990.

Cardoso, M. A. (2013). Escolas isoladas paulistas: um modelo desafinado? *Revista Linhas*, 14(27), 201-233.

Chamon, C., & Faria Filho, L. (2010). O olhar comparativo: Estevão de Oliveira e os grupos escolares em Minas, no Rio de Janeiro e São Paulo. *Revista Brasileira de História da Educação*, 10(1[22]), 17-41

Coura Rodrigues, A. (2011). Circuito do livro em Minas Gerais e sua implicação no projeto educacional republicana. *Revista de História*, (164), 393-424.

Dourado, B. B. (2012). A educação primária no Tocantins: das escolas isoladas aos grupos escolares. In *Anais 9º Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”*. João Pessoa, PB.

Faria Filho, Luciano. (2000). *Dos pardieiros aos palácios*. Passo Fundo, RS: Universidade de Passo Fundo.

Faria Filho, L. M., & Souza, R. F. (2006). A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: Vidal, D. G. (Org.). *Grupos escolares no Brasil: cultura escolar primária e escolarização da infância*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

Fatos e notas. (1908). *Correio de Minas*, 07 de maio de 1908.

Freitas, V., & Durães, S. J. (2013). O trabalho docente na escola primária mineira: um código disciplinar para um aporte da modernidade. *Revista Brasileira de História da Educação*, 13(1 [31]), 95-127.

Galego, R. de C. (2003). *Usos(s) do tempo: a organização das atividades de alunos e professores das escolas primárias paulistas (1890/1920)* (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Garnica, A. V. (2011). Memórias de uma escola isolada rural: estudo de um livro de visitas (1928-1948). *Educação & Sociedade*, 32(114), 69-89.

Gil, N. L., & Caldeira, S. (2011). Escolas isoladas e grupos escolares na criação das categorias estatísticas no discurso do governo brasileiro e de Minas Gerais. *Estatística e Sociedade*, (1), 166-181.

Gonçalves, I. (2006). *Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Gonçalves, I., & Faria Filho, L. M. (2007). Acesso, permanência e avaliação escolar na constituição da escolar primária em Minas Gerais. *Educação em Foco*, (nº esp.), 25-50.

Gouvea, M. C., & Schueller, A. (2012). Primary education and construction of citizenship: progress and tensions on brazilian history (1870/1930). In: L. Brockliss, & N. Sheldon (Eds.). *Mass education*

and the limits of state building, c.1870-1930 (p. 202-223). London, UK: Palgrave MacMillian.

Isobe, R. (2004). *Moldando as práticas escolares: um estudo sobre os relatórios de inspeção técnica do ensino no Triângulo Mineiro (1906/1911)* (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

Jacomeli, M. R. (1998). *A instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República (1891-1927)* (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Lessa, R. (2003). As cidades e as oligarquias do anti urbanismo da elite política da Primeira República. *Revista USP*, (59), 86-95.

Marins, P. C. (1998). Habitação e vizinhança: limites da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras. In N. Sevcenko (Org.). *História da vida privada no Brasil: República: da belle epoque à era do rádio* (Vol. 3, p. 131-214). São Paulo: Companhia das Letras.

Minas Geraes. (1906a). Decreto nº 1960, 16 de dezembro de 1906. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes.

Minas Geraes. Estado. (1906b). *Relatório elaborado pelo inspetor José Bernardo em 19 de setembro de 1906*. Arquivo Público Mineiro, SI-2951- 5ª Secção.

Minas Geraes. Estado. (1906c). Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906. Autoriza o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do Estado e dá outras providências. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes.

Minas Geraes. Estado. Secretaria do Interior. (1907). *Relatório de visita ao Grupo Escolar de São João Nepomuceno em 31 de agosto de 1907*. Arquivo Público Mineiro, SI 3842.

Minas Gerais. Assembléia Legislativa. (1911a). Decreto nº 3.161, de 18 de abril de 1911. Converte em cadeira para o sexo feminino a mista de S. Sebastião da Bela Vista, município de Santa Rita Do Sapucaí.

Minas Geraes. Estado. Secretaria do Interior. (1911b). *Pedido de material solicitado pela Diretoria do Grupo Escola da Colônia Bias Fortes*. Belo Horizonte, 1911. Arquivo Público Mineiro.

Minas Geraes. (1911c). Decreto nº 3.191, de 9 de junho de 1911. Aprova o regulamento geral da instrução do Estado. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes.

Minas Geraes. Estado. Secretaria do Interior. (1911d). *Relatórios de inspeção técnica*. Arquivo Público Mineiro, SI 3358, 1911.

Minas Geraes. Estado. Secretaria do Interior. (1917). *Parecer elaborado pelo inspetor em 20 de abril de 1917*. Arquivo Público Mineiro, SI 2952.

Minas Geraes. (1919). Lei nº 752, de 27 de novembro de 1919. Dispõe sobre o ensino primário e normal do Estado. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes.

Minas Geraes. (1920). Lei nº 800, de 27 de setembro de 1920. Reorganiza o ensino primário no Estado e contém outras disposições. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes.

Minas Geraes. (1924). Decreto nº 6655, de 19 de agosto de 1924. Aprova o regulamento do ensino primário. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes.

Oliveira, M. C. M. (2005). Políticas públicas e reformas curriculares: as escolas primárias do Paraná na Primeira República. *Revista e-Curriculum*, 1(1).

Pinheiro, A. C. (2001). *Da era das escolas isoladas à era dos grupos escolares* (Tese de doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Reis, A. C. (2006). *História e memória da educação em Oeiras- Piauí*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina.

Reis, R. M. (2011). *A escola isolada à meia-luz (1891/1927)* (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Ritt, C. (2009). *Da escola isolada ao grupo escolar Marechal Rondon de Campo Mourão/ Paraná (1947/1971)* (Dissertação de Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Rodrigues, M. (2009). *Sob o céu de outra pátria: imigrantes e educação em Juiz de Fora e Belo Horizonte, Minas Gerais (1888 - 1912)* (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Shieh, C. (2010). *O que se ensina nas diferentes escolas públicas primárias paulistas: um estudo sobre os programas de ensino (1887/1929)* (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Silva, D. G. da. (2004). *Ilhas de saber: prescrições e práticas das escolas isoladas do estado de São Paulo (1933-1943)* (Dissertação de Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Silva, M. O. (2012). As escolas isoladas como classificação escolar em Mato Grosso (1910-1930). *Revista Eletrônica Documento*, 6(1), 60-72.

Souza, R. F. de. (1998). *Templos de Civilização: a implantação da Escola Primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo, SP: Unesp.

Souza, J. E. (2012). Aula pública mista do Morro dos Bois/ RS (1933): a escola isolada Tiradentes. *Revista História Universidade Estadual de Goiás*, 1(2), 23-39.

Souza, R. F., Gaspar, V. L. G., & Sá, E. F. (2013). *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre escola graduada (1870/1930)*. Cuiabá: EDUFMT.

Tópicos. (1907). *Correio de Minas*, 05 de maio de 1907.

Vago, T. M. (2002). *Cultura escolar, cultivo dos corpos: educação física e ginástica com o práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte*. Bragança, SP: São Francisco.

Veiga, C. (2002). *Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Bragança, SP: São Francisco.

Viega, J. A. G. B. (2012). *O processos de legitimação do grupo escolar como instituição de saber (Ouro Preto/ MG 1900-1920)* (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Viega, J. A. G. B., & Galvão, A. M. (2013). As escolas isoladas nas décadas iniciais do século XX: o estudo de uma instituição. *Cadernos de História da Educação*, 11(2), 479-500.

Vincentim, P., & Galego, R. de C. (2006). Escolas primárias urbanas e rurais: um estudo dos debates acerca de sua especificidade na organização do sistema de ensino paulista (1890-1947). In *Anais 4º Congresso Brasileiro de História da Educação* (p. 1-10). Goiânia, GO.