

A INFLUÊNCIA DA IMPLANTAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE REPRESENTAÇÕES PARA AS ESCOLAS ISOLADAS (OURO PRETO, MINAS GERAIS, 1900-1920)

Juliana Goretti Aparecida Braga Viega¹

Palavras-chave: Escola isolada – Representação – Produção de lugar

Introdução ao objeto: primeiros apontamentos

Este artigo tem por objetivo apresentar as reflexões iniciais que tenho realizado em minha pesquisa de mestrado. O estudo, que encontra-se em andamento, tem por fim compreender como a implantação do grupo escolar influenciou o processo de constituição de representações ou de produção de lugares para as escolas isoladas, em Ouro Preto, Minas Gerais, durante as duas primeiras décadas do século XX. O trabalho está inserido em um campo de encontro de um conjunto de estudos² que, ao longo dos últimos anos, tem enfatizado o processo de institucionalização da escola no Brasil, durante o século XIX e as primeiras décadas do século XX. Sua delimitação temporal foi escolhida com o intuito de verificar como as escolas isoladas ouropretanas eram representadas antes e após a criação do grupo escolar naquela localidade, fato que ocorreu em 1908. Além disso, as duas primeiras décadas do século XX correspondem à fase em que, de uma forma geral, os grupos escolares foram sendo implantados, de maneira gradativa, no país.

Indagar a respeito das representações conferidas a essas instituições requer entender quando e porque a nomenclatura conferida a elas foi cunhada. Segundo Silvane Leite Alves (2007), o termo escola isolada surgiu, em São Paulo, a partir da Lei n. 88, de 1892, com a finalidade de dar nova designação às escolas de primeiras letras, que caracterizaram a organização do ensino primário público brasileiro durante o século XIX. Entretanto, de acordo com Cynthia Shieh (2010), a expressão escola isolada

¹ Pedagoga formada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestranda em História da Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão da mesma instituição e bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG).

² Ver, a esse respeito, os estudos de: Carvalho (1989), Faria Filho (1996), Gonçalves (2004), Schueler e Magaldi (2009), Souza (1998), Veiga (2007) e a coletânea de artigos organizada por Vidal (2006).

apareceu, também em São Paulo, por meio da Lei n. 930, de 1904. Em Minas Gerais, no texto da Lei 439 de 1906, que determinava uma série de mudanças na dinâmica e organização dos ensinos primário, normal e superior, o termo escola isolada aparece. Contudo, não é possível afirmar, ainda, se essa é a primeira vez que a expressão foi usada na legislação educacional mineira. Embora haja por parte dos estudos de Leite Alves (2007) e Shieh (2010) uma discordância de datas em relação ao momento em que o termo passa a ser empregado, ambas as autoras ressaltam que ele foi elaborado e utilizado com a finalidade de diferenciar as instituições que nomeava dos grupos escolares, que começaram a ser implantados no Brasil em fins do século XIX.

As escolas isoladas também eram designadas de escolas singulares, cadeiras primárias públicas de ensino ou cadeiras isoladas. Elas eram unidades não agrupadas, constituídas por um ou mais grupos de alunos, de idades variadas, sob a responsabilidade de um(a) docente. Podiam ser femininas, masculinas ou mistas e havia a possibilidade de que suas turmas fossem subdivididas em classes, segundo o nível de instrução do público atendido (FARIA FILHO, 1996). Para criar esse tipo de instituição em determinada localidade era preciso que um(a) professor(a), com ou sem titulação, ou um conjunto de moradores oriundos do local solicitasse, junto aos órgãos competentes, a implantação de uma cadeira de instrução primária. O Estado, além de autorizar a implantação da cadeira primária pública de ensino, precisava reconhecê-la, pois essa era a maneira jurídico-institucional de existência de uma turma de instrução pública em determinada localidade. O(a) docente era tido(a) como proprietário(a) da cadeira em questão e era responsável por ela ante as autoridades estatais. Essas ficavam incumbidas de prover o(a) professor(a) de um salário e fiscalizar a escola. Em alguns casos, o Estado também pagava o aluguel do espaço no qual a instituição funcionava, fornecia móveis e materiais didáticos. Mas, essa situação não era regra

Essas escolas, herdeiras daquelas de primeiras letras do século XIX, continuaram existindo no Brasil mesmo após a implantação dos grupos escolares. Considerados uma forma superior de organizar a instrução primária, um dos objetivos que norteava a criação de tais grupos era extinguir as escolas isoladas. Mas, será que, de alguma maneira, esse processo de implantação interferiu na constituição de representações para elas? A intenção com esta pesquisa é investigar como ocorreu essa influência na Ouro Preto dos anos iniciais do século XX. Aquela localidade – capital de

Minas Gerais até fins do século XIX – passou, durante os anos iniciais do século XX, por um momento de crise acarretado pela transferência da capital para a, então, recém criada Belo Horizonte, símbolo da modernidade naquela ocasião. Em contrapartida, Ouro Preto era concebida como símbolo de um passado atrasado. Para conferir, novamente, destaque à cidade, foi-se, gradativamente, constituindo-a como um lugar de memória preservada (NATAL, 2007), processo que será melhor explicitado nos próximos itens deste artigo.

Para alcançar o objetivo principal desta pesquisa, faz-se necessário identificar, descrever, compreender e analisar os seguintes aspectos: 1) Que agentes e com que propósitos conceberam determinadas representações para as escolas singulares; 2) Que tipo de ações essas representações tinham como finalidade informar; 3) Que relação pode ser estabelecida entre as representações ou os lugares produzidos para as cadeiras públicas de ensino e o estabelecimento de Ouro Preto como lugar de memória; 4) Em que medida as representações a respeito daquelas instituições contribuíram para afirmar o projeto educacional implantado em Minas Gerais, a partir de 1906; 5) Que estratégias discursivas podem ser identificadas na construção de representações para as escolas isoladas e para o grupo escolar de Ouro Preto; 6) Que dispositivos caracterizaram uma possível luta de representações entre os dois tipos de instituições; e, 7) O tipo de caracterização que foi conferida às cadeiras públicas de ensino em termos de espaços, tempo, conteúdos, materiais, método e corpo docente.

As escolas isoladas e os grupos escolares no contexto da Primeira República: o que mostram os estudos?

A proclamação da República no Brasil³ reforçou a busca por alguns objetivos que já estavam sendo perseguidos desde o Império. Um deles era a constituição de uma identidade nacional. Nesse processo, a educação assumiu um lugar de destaque, pois era considerada uma ferramenta para combater as sequelas negativas deixadas pelo Império, como a apatia do povo e a aversão pelo trabalho manual, além de ser fundamental para civilizar a população (FARIA FILHO, 1996). Uma das

³ Fazem importantes reflexões sobre o tema os autores dos artigos da coletânea organizada por Ferreira e Delgado (2008).

principais mudanças que os republicanos pretendiam implementar era o ensino leigo e a reforma total do modelo escolar imperial. Em partes diferentes do país, projetos de reforma da instrução primária e novos modelos de escola estavam sendo discutidos.⁴ Foi nesse bojo que surgiram os grupos escolares.

Implantados primeiramente em São Paulo (SOUZA, 1998), em Minas Gerais, os grupos começaram a ser, gradativamente, criados a partir da reforma do ensino do ano de 1906, implementada por meio da Lei nº 439. Irlen Gonçalves (2004) enfatiza que, o objetivo da reforma era modificar o quadro composto por professores despreparados, escolas sem locais adequados para funcionar, aulas sem materiais apropriados, salas sem carteiras e mesas e métodos vistos como arcaicos e ineficientes. Assim, intentava-se constituir uma escola baseada nos parâmetros da modernidade, isto é, com mobiliário adequado, novo método de ensino, edifício próprio, turmas seriadas, professores qualificados e com um sistema de fiscalização profissional. A reforma previa, ainda, que as escolas de Minas deveriam ser graduadas e que o programa escolar precisava ser organizado adotando o método intuitivo.⁵ A introdução do método simultâneo⁶ constituiria outra novidade, que provocaria modificações na delimitação do tempo de duração das aulas. Os alunos seriam divididos, de forma mais ou menos homogênea, em classes distintas, com um(a) professor(a) lecionando para cada uma delas. Esse novo modelo escolar foi pautado pela preocupação com a formação dos professores e pela centralidade dos papéis de diretores e inspetores escolares, que não apenas fiscalizavam as instituições, mas também eram responsáveis por divulgar os novos métodos e preceitos pedagógicos e orientar os(as) docentes quanto ao trabalho que deveriam desenvolver (FARIA FILHO, 1996; GONÇALVES, 2004; ISOBE, 2004).

Diante do exposto, é possível afirmar que, os grupos escolares foram responsáveis por uma série de mudanças na lógica da educação escolar. Entretanto, é preciso ressaltar que o modelo do grupo escolar não se disseminou de forma homogênea por todo o estado, que os problemas relativos à educação provenientes da época do

⁴ Para melhor compreensão das discussões desses diversos projetos de renovação da educação que estavam sendo gestados no Brasil e também em outros países, consultar: Faria Filho (1996), Gonçalves (2004), Souza (1998) e a coletânea de artigos organizada por Vidal (2006).

⁵ Verificar o relevante trabalho de Valdemarin (2000).

⁶ Ver Faria Filho (2000).

Império não desapareceram e que havia resistências ao novo modelo de escola. Além disso, as escolas isoladas continuaram existindo. Os governos republicanos estaduais brasileiros, com o intuito de legitimar sua intervenção, desvalorizaram as cadeiras públicas de ensino, produzindo um discurso que as caracterizava como precárias, sujas, atrasadas, símbolos da escassez e de um passado que precisava ser superado, como apontam Schueler e Magaldi (2009). As críticas que foram construídas acerca das escolas singulares, para Faria Filho (1996), compunham uma estratégia mais ampla cujo objetivo era a busca de uma homogeneidade ideal. Por isso, a memória a respeito dos grupos escolares foi construída sobre os escombros da memória relativa às escolas isoladas que, em muitas partes do país, constituíam a única alternativa de acesso a instrução primária.

Foram analisados 17 trabalhos⁷ que enfocam, de alguma maneira, a questão das escolas singulares. Todos esses estudos apresentam representações negativas imputadas às cadeiras públicas de ensino em diferentes lugares do Brasil. Para Schueler e Magaldi (2009) certas representações auxiliaram no processo de constituição de uma memória reificadora da ação republicana, na qual o período da Primeira República aparece como o momento em que a escolarização elementar e as políticas que previam a institucionalização, disseminação e democratização da educação escolar no Brasil se originaram. Na visão das autoras, apagar a experiência construída no Império, seus significados políticos e sociais e os desdobramentos desses significados, era o sentido da invenção da República. Constituiu-se, portanto, um cenário de lutas de representações, que resultou na construção de uma memória marcada por muitos silenciamentos. Por isso, Schueler e Magaldi (2009) consideram de suma importância investigar como aconteceu a institucionalização da escola primária em diferentes partes do país, atentando para as especificidades das reformas de instrução pública, para os atores nelas envolvidos e para seus desdobramentos, principalmente, em âmbito municipal. Em virtude disso, estou analisando de que modos a implantação do grupo escolar em Ouro Preto teve como possível consequência a influência sobre a

⁷ Trata-se dos estudos de: Miriam Alves (2007), Virgínia Ávila (2008), Ângela Beirith (2009), Vitorina Bertonha (2010), Luciano Faria Filho (1996), Rita Gallego (2003), Antônio Garnica (2010), Irlen Gonçalves (2004), Rogéria Isobe (2004), Maria Regina Jacomeli (1998), Silvane Leite Alves (2007), Antônio Carlos Pinheiro (2001), Amada Reis (2006), Cibele Ritt (2009), Cynthia Shieh (2010), Denise Silva (2004) e de Paula Vicentini e Rita Gallego (2006).

constituição de representações para as escolas isoladas daquela localidade, nas duas primeiras décadas do século XX.

Ouro Preto na passagem do século XIX para o XX e a construção de representações para as escolas singulares

Compreender de que forma, por meio de quais vias o estabelecimento do grupo escolar, especificamente em Ouro Preto, contribuiu para a composição de representações para escolas singulares, nos primeiros anos do século passado, exige entender em que contexto político, econômico e social a cidade mineira estava imersa naquele período.

No início do século XVIII, conforme Rodrigo Meniconi (1999), Ouro Preto, ainda com a denominação de Vila Rica, ocupava uma posição de destaque no cenário colonial. Entretanto, o gradativo esgotamento das minas e as crescentes perseguições políticas posteriores à Inconfidência Mineira, promoveram um progressivo movimento de dispersão da população. Todavia, o mesmo autor afirma que “a decadência do ouro não significa a decadência da cidade; na verdade, a sua construção prossegue [...]” (MENICONI, 1999, p.51). Já Caion Natal (2007) atenta para o fato de que, desde o século XVIII, a região já vinha sendo acometida por estigmas e, no alvorecer do século seguinte, já sofrendo com a queda das atividades mineradoras, Ouro Preto era vista como uma capital cuja imagem era de desordem e irracionalidade. Com o advento da República, momento em que os ideais de progresso e modernização foram legitimados e reforçados, Ouro Preto, que já não desfrutava de um lugar econômico de prestígio, passou a ser considerada símbolo da decadência e da falta de estrutura.

Segundo Natal (2007), o estigma de cidade colonial, que passou a ser ícone do antigo regime imperial, que acompanhava Ouro Preto, reavivaram questionamentos acerca de sua condição para permanecer como capital de Minas Gerais. Por um lado, aqueles que se posicionavam a favor da mudança acreditavam que a capital de Minas Gerais deveria ser uma cidade planejada, que simbolizasse o início de um processo

civilizador. Por Outro lado, para os que defendiam a permanência de Ouro Preto como capital de Minas, bastava remodelar a cidade, apagando de sua materialidade as marcas que remontassem ao passado colonial, ressaltando o progresso sobre a imagem da tradição que a antiga Vila Rica expressava. Tentativas para remodelar Ouro Preto até foram feitas.⁸ Mas, as estratégias desenvolvidas foram suficientes para impedir a mudança e, em 1893, foi aprovada a construção do novo centro administrativo e político de Minas Gerais no Curral Del Rey, posteriormente, Belo Horizonte.

Nos primeiros anos sem a condição de capital do estado, Ouro Preto era o símbolo do abandono e do esquecimento. Além dos funcionários públicos que migraram para Belo Horizonte, comerciantes e profissionais liberais também foram em busca de regiões com melhores mercados (MENICONI, 1999; NATAL, 2007). Em meio a esse contexto de crise econômica e problemas de gestão municipal, os discursos daqueles que não apoiaram a mudança da capital foram direcionados para o apelo à preservação e conservação da “histórica” cidade. Em 1911, as comemorações do Bi-centenário da cidade reforçaram o processo de sua constituição como lugar de memória preservada. Durante as manifestações ocorridas no evento, procurou-se estabelecer conexões históricas entre Ouro Preto e Belo Horizonte, de modo que a nova capital parecesse um prolongamento da antiga. Dessa maneira, como salienta Natal (2007), Ouro Preto não seria mais renegada, esquecida, mas seria considerada o suporte moral de Belo Horizonte, a origem de sua modernidade. A ideia era transformar Ouro Preto em um lugar de memória preservada. Esse movimento entrou em sintonia com os interesses do governo Vargas em manter um relacionamento amistoso com os grupos políticos mineiros e influenciar o processo de reconfiguração do discurso mítico nacional, cuja consequência foi o tombamento de Ouro Preto como “monumento nacional”, em 1933, quando a cidade passou a ser tutelada pelo governo federal. (MENICONI, 1999; NATAL, 2007).

Analisando a história da antiga capital de Minas Gerais, percebe-se que sua imagem de cidade histórica foi engendrada, construída. Essa imagem foi sendo reforçada, ao longo dos anos, transformando a cidade em um referencial importante para a identidade nacional. É possível afirmar que o desenrolar desse processo de

⁸ Vale conferir as pesquisas de Meniconi (1999) e Natal (2007).

constituição de Ouro Preto como lugar de memória preservada influenciou a construção de representações para as escolas isoladas, consideradas símbolos do passado imperial? Se houve essa influência, por meio de que formas ela aconteceu? Compreender essas questões se configura como um dos objetivos de meu trabalho.

Os fundamentos teóricos da pesquisa

Para a investigação a respeito da influência da implantação do grupo escolar no processo de constituição de representações para as escolas isoladas em Ouro Preto, Minas Gerais, entre os anos de 1900 e 1920, estão sendo utilizadas as formulações de Roger Chartier sobre o conceito de *representação* e as de Michel de Certeau acerca das ideias de *discurso*, *discursividade reguladora* e *produção de lugar*.

A noção de *representação* é concebida como “pedra angular” da Nova História Cultural⁹ por Chartier (1990).¹⁰ Os esquemas intelectuais produzidos e incorporados pelos diferentes grupos sociais são responsáveis por gerar figuras ou representações que conferem sentido ao real. Essas *representações coletivas*¹¹ são responsáveis por interiorizar nos indivíduos as divisões do mundo social e organizar lógicas de percepção e de apreciação que informam sua ação, mas não produzem o mundo social (CHARTIER, 1991). Assim, essas representações são determinadas pelos interesses de quem as forjou. Por isso, como afirma o autor, no tocante à pesquisa historiográfica, é preciso analisar os discursos pronunciados em relação à posição ocupada por quem os proferiu. A partir das proposições de Roger Chartier, interrogo: que tipo de influência a implantação do grupo escolar exerceu no processo de produção de esquemas intelectuais e, conseqüentemente, de representações acerca das escolas isoladas, em Ouro Preto, nas duas primeiras décadas do século XX? Quem e com que finalidades foram concebidos os esquemas representativos das cadeiras públicas de ensino, naquela localidade?

⁹ Ver Chartier (1990) e Vainfas (1997).

¹⁰ Roger Chartier é autor de uma das abordagens da Nova História Cultural (VAINFAS, 1997). Ele concebe um conceito de cultura compreendido como *prática* e, sugere as categorias de representação e de apropriação como instrumentos para investigá-lo.

¹¹ Segundo o próprio Roger Chartier (1990), a categoria de *representações coletivas* é herança dos estudos de Marcel Mauss e Émile Durkheim.

Chartier enfatiza que as representações do social não são neutras: “[...] produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezadas, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (1990, p. 17). Em virtude desse fato, quando se investiga as representações, o historiador se desloca por um campo de conflitos, competições que se relacionam a poder e dominação, e que caracterizam as *lutas de representações*. Diante dessas considerações é possível formular as seguintes questões: a construção de representações para as cadeiras públicas de ensino de Ouro Preto produziu que tipo de estratégias e práticas e com o intuito de impor qual autoridade? Essas representações contribuíram para legitimar o processo de reforma educacional iniciado em Minas Gerais a partir de 1906? Que conflitos ou lutas de representações permearam a construção desses esquemas representativos?

As *representações* são *discursos* que, na concepção de Michel de Certeau, podem ser concebidos como “[...] uma forma de ‘capital’ investido nos símbolos, transmissível, susceptível de ser deslocado, acrescido ou perdido” (1994, p. 25). Em minha pesquisa, considero discursos a respeito das escolas isoladas textos escritos que, de alguma forma, as caracterizam. Certeau (1994) explica que os *discursos* são marcados pelos usos que suscitam e apresentam as marcas de atos ou processos de enunciação. Eles têm o poder de produzir efeitos, mas não de fabricar objetos. Sua credibilidade está intimamente relacionada ao lugar de autoridade de quem os enuncia - como Chartier (1990) já havia chamado atenção - e, essa credibilidade é responsável por fazer os crentes se moverem. No âmbito dessas proposições, estou investigando quais os efeitos que a implantação do grupo escolar produziu no processo de construção de discursos sobre as escolas isoladas de Ouro Preto, no período de 1900 a 1920.

No ponto de vista de Michel de Certeau (1994), a sociedade é permeada por *discursividades reguladoras* que contribuem para organizar e criar práticas a serem empreendidas. A legislação pode ser compreendida como uma *discursividade reguladora*. As leis “[...] dão ao texto o estatuto de ser ‘aplicável’ sobre os corpos públicos ou privados, de defini-los e encontrar assim sua efetividade” (CERTEAU, 1994, p. 237). Além disso, elas podem fazer crer que falam em nome do real. Essas considerações são fundamentais na esfera de meu trabalho, na medida em que, procuro

compreender de que maneira a legislação contribuiu para constituir representações para as escolas isoladas de Ouro Preto.

Os discursos têm o poder de projetar, produzir e organizar lugares para seus objetos. O lugar é entendido por Certeau como “[...] ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” (1994, p. 201). A capacidade de *produção de lugares* dos discursos está relacionada à linguagem empregada na sua elaboração, cuja função é introduzir neles um efeito de real, comprová-los como referenciais (CERTEAU, 2010). Nesse sentido, questiono: em que medida o estabelecimento do grupo escolar em Ouro Preto, nas décadas iniciais do século XX, interferiu no processo de produção de lugares para as escolas isoladas?

Diretrizes metodológicas

Para alcançar o objetivo principal da pesquisa, estou usando como fontes a legislação escolar estadual, os relatórios e termos de visita de inspeção técnica e jornais ouropretanos da época. Primeiramente, em relação à legislação escolar, Faria Filho (1998) pondera que, é necessário entendê-la como um ordenamento jurídico que se relaciona a outros ordenamentos. O que o autor propõe está ligado à ideia de Michel de Certeau (1994) a respeito da *discursividade reguladora*. Minha intenção, portanto é analisar a legislação na perspectiva desse tipo de discursividade, procurando perceber como ela influenciou a construção de representações a respeito das cadeiras públicas de ensino de Ouro Preto. Investigo, ainda, quais os artifícios discursivos presentes na legislação escolar das décadas iniciais do século XX que possibilitaram a constituição de representações ou auxiliaram na produção de lugares para as escolas isoladas de Ouro Preto e qual o grau de influência do estabelecimento do grupo escolar nesse processo. Por fim, estou verificando se a legislação escolar fabricou conflitos de representações relativos às escolas isoladas e ao grupo escolar de Ouro Preto.

A respeito dos relatórios e termos de visita de inspetores escolares, é possível afirmar que eles se constituem em importantes fontes para a história pelo fato de terem concedido visibilidade para o cotidiano escolar, em especial, para o mineiro, e apresentarem críticas e reflexões sobre os aspectos educativos. Eles também produziram e expressaram representações e práticas que, de alguma forma, moldaram o contexto

escolar (FARIA FILHO, 2002). Tendo como base todos esses aspectos que constituem os relatórios e termos de visita e que sinalizam possibilidades de pesquisa, interrogo: como os inspetores escolares caracterizavam, em seus relatos, as escolas singulares de Ouro Preto, nas duas primeiras décadas do século passado? Que estratégias discursivas usavam para representá-las? Ao tentar responder a essas questões, não ignorarei as condições de produção desses relatórios que, conforme Faria Filho (1998), estavam intimamente relacionadas ao produto final.

O terceiro tipo de fonte a ser analisado são os jornais que circularam em Ouro Preto, no período de 1900 a 1920. De uma maneira geral, nos jornais de épocas passadas “[...] encontramos como que ‘um retrato em branco e preto’ da realidade mineira do período [...]” (FARIA FILHO, 2002, p. 134). Para esta pesquisa, eles se constituem como fontes relevantes, pelo fato de apresentarem estratégias discursivas de constituição de consensos, de fabricação de sensibilidades e representações sobre cadeiras públicas de ensino de Ouro Preto. Estão sendo analisados 169 jornais de 44 títulos diferentes.

Todas essas fontes serão comparadas, pois nenhum documento é inocente, neutro. Como afirma Le Goff (1992), o historiador tem como função desconstruir as montagens que compõem o documento, investigando suas condições de produção e analisando-os sem ideias preconcebidas.

Considerações finais: alguns resultados e reflexões

Há, ainda, um longo percurso a ser feito na busca por respostas para todas as perguntas apontadas anteriormente. Entretanto, já é possível, por meio de alguns dados coletados, elaborar as primeiras reflexões, mesmo que parciais, a respeito da possível influência da constituição do grupo escolar no processo de construção de representações para as escolas isoladas, em Ouro Preto, nas duas primeiras décadas do século XX. Até o presente momento, já foram analisados dados referentes à legislação mineira do período e de alguns relatórios de inspetores escolares.

Primeiramente, por meio do Decreto nº1.353, de 1900, foi constatado que Ouro Preto possuía oito cadeiras públicas estaduais de ensino urbanas, isto é, na cidade. Esse número foi diminuindo ao longo dos anos, principalmente, após a criação do Grupo Escolar Dom Pedro II na localidade, pelo Decreto nº2.296, em 1908. A implantação

dessa instituição teve como consequência mais imediata a supressão de quatro escolas isoladas urbanas de Ouro Preto, determinada pelo Decreto nº2.389, de 1909. Sabe-se, como já foi mostrado anteriormente, que um dos propósitos que sustentavam a criação dos grupos era a extinção das escolas singulares, consideradas atrasadas. Era preciso acabar com o sistema antigo para implementar o novo, tido como moderno e afinado com as ideias de progresso. Diante disso, avento a hipótese de que a implantação do grupo escolar em Ouro Preto também foi norteadada por esse plano. Não se pode deixar de ressaltar que, de modo geral, a extinção de escolas singulares após a criação do grupo também estivesse relacionada a fatores econômicos.

Acredito que a razão financeiro pode ter como pano de fundo aquela que já expus, ou seja, a substituição de um tipo de estabelecimento e sistema de ensino tido como pouco eficiente por outro que poderia ser mais eficaz. Mas, será que as escolas isoladas que foram suprimidas em Ouro Preto eram consideradas ruins pelas autoridades de ensino? Os termos de visita de inspetores escolares datados de 1908, anterior à criação do grupo, portanto, analisados por mim até agora, apresentam, de forma geral, avaliações positivas sobre todas as escolas singulares da cidade mineira.. Como exemplo, cito um trecho do diagnóstico feito pelo Inspetor Técnico de ensino José Ferreira de Andrade Brant Junior em relação à escola isolada do sexo feminino, regida pela professora normalista Antonia Maria de Jesus Neves, em 17 de junho de 1908: “A professora continua a exercer o magisterio com a mesma proficiência, zelo e intelligencia inexcedíveis, já assignaladas por todos os Inspectores Technicos e extraordinários que têm visitado esta escola [...]”. Em outro trecho, o inspetor continua sua avaliação: “Folgo de consignar a agradável impressão que levo d’esta, como da primeira visita que fiz á esta escola. A mesma ordem, sob o influxo da disciplina nascida do mutuo affecto da educadora e educandas”. Para concluir, José Brant ressalta: “O programma de ensino vae sendo executado fielmente e as alumnas de todas as classes sempre em constante progresso e muito applicadas geralmente.”¹² Avaliações como essa se repetiram para outras escolas isoladas, o que parece indicar que, nem sempre o discurso de precariedade referente às cadeiras públicas de ensino prevalecia. Entretanto, isso permaneceu após a criação do grupo?

¹² Esse relatório faz parte do livro SI-3268, do fundo da Secretaria de Estado do Interior que compõe o acervo do Arquivo Público Mineiro (APM).

O que pude constatar é que, para formar o grupo escolar de Ouro Preto, além de ser suprimida a metade do total das escolas singulares da cidade, as professoras dessas instituições passaram a compor o quadro docente do estabelecimento de ensino que estava sendo criado, o que pode sugerir que não foram extintas quaisquer cadeiras públicas de ensino. Parece que, as que eram consideradas as melhores foram suprimidas para que suas docentes estivessem disponíveis para ocupar os cargos no grupo recém instaurado. Quais significados permeiam esse ato? De que maneira isso influenciou no processo de construção de representações para as escolas isoladas que restaram? E que representações foram constituídas para o grupo escolar? Ainda são muitas perguntas que carecem de respostas. Algumas serão respondidas ao final de minha pesquisa e outras continuarão exigindo que novos estudos lancem luz sobre elas.

Fontes

MINAS GERAIS. Decreto nº1.353, de 17 de janeiro de 1900. Coleção Leis e Decretos Mineiros.

MINAS GERAIS. Decreto nº2.296, de 17 de novembro de 1908. Coleção Leis e Decretos Mineiros.

MINAS GERAIS. Decreto nº2.389, de 19 de janeiro de 1909. Coleção Leis e Decretos Mineiros.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado do Interior. *Livro SI – 3268: Termos de visita*. 1908.

Referências

ALVES, Miriam Fábila. *Política e escolarização em Goiás-Morrinhos na primeira República*. 2007. 208 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2007.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. *A escola no tempo: a construção do tempo em escolas isoladas (Florianópolis – 1930-1940)*. 2008. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BEIRITH, Ângela. *O ensino da leitura em escolas isoladas de Florianópolis: entre o prescrito e o ensinado (1946-1956)*. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

BERTONHA, Vitorina Cândida Corrêa. *Da escola isolada ao grupo escolar: o processo de escolarização primária em Sarandi – PR (1953-1981)*. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a república*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Trad. Ephraim Ferreira Alves.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos avançados*, São Paulo, v.5, n.11, p. 173-191, jan/abr, 1991.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O jornal e outras fontes para a história da educação mineira do século XIX: uma introdução. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; JÚNIOR, Décio Gatti (Orgs.). *Novos temas em História da Educação brasileira na imprensa*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2002. p.133-150.

_____. Instrução elementar no século XIX. FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliana Marta Teixeira. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150

_____. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: VIDAL, Diana Gonçalves; GONDRA, José Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; DUARTE, Regina Horta (Orgs.). *Educação, Modernidade e Civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 88-125.

_____. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. 1996. 362 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). *O Brasil Republicano*. O tempo do liberalismo excludente. Da Proclamação da República à Revolução de 1930. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

GALLEGO, Rita de Cássia. *Uso(s) do tempo: a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929)*. 2003. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. Memórias de uma escola isolada rural: estudo de caso a partir de um livro de visitas (1928-1948). *Revista Educação & Sociedade* (Impresso), Campinas, 2010. (PRELO).

GONÇALVES, Irlen Antônio. *Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918)*. 2004. 282 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende. *Moldando as práticas escolares: um estudo sobre os relatórios da inspeção técnica do ensino do Triângulo Mineiro (1906-1911)*. 2004. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 2004.

JACOMELI, Maria Regina Martins. *A instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República: 1891-1927*. 1998. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: _____ *História e Memória*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1992. Trad. Bernardo Leitão. p. 535-549.

LEITE ALVES, Silvane Rodrigues. *A instrução pública em Indaiatuba: 1854-1930: contribuição para a história da educação brasileira*. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MENICONI, Rodrigo Otávio de Marco. *A construção de uma cidade-monumento: o caso de Ouro Preto*. 1999. 156 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura). Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

NATAL, Caion Meneguello. *Ouro Preto: a construção de uma cidade histórica (1891-1933)*. 2007. 233 f. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. *Da Era das cadeiras isoladas à Era dos grupos escolares*. 2001. 263 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

REIS, Amada de Cássia Campos. *História e Memória da educação em Oeiras – Piauí*. 2006. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

RITT, Cibele Introvini. *Da escola isolada ao grupo escolar Marechal Rondon de Campo Mourão, PR – 1947 a 1971*. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

SHIEH, Cynthia Lushien. *O que ensinar nas diferentes escolas públicas primárias paulistas: um estudo sobre os programas de ensino (1887-1929)*. 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez; MAGALDI, Ana Maria. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo*. Revista do

Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, v. 26, p. 32-55, 2009.

SILVA, Denise Guilherme da. *Ilhas de saber: prescrições e práticas das escolas isoladas do estado de São Paulo (1933-1943)*. 2004. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização - a implantação da Escola Primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo - SP: UNESP, 1998.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 127-162.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de Coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. *Cadernos CEDES*. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, nº 52, 2000.

VICENTINI, Paula Perin; GALLEGOS, Rita de Cássia. Escolas primárias urbanas e rurais: um estudo dos debates acerca de suas especificidades na organização do sistema de ensino paulista (1890-1945). In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. *Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação*. Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. p. 1-10.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.