

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA  
MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL DAS RELAÇÕES POLÍTICAS  
(PPGHIS)**

**ELEZEARE LIMA DE ASSIS**

**O GRUPO ESCOLAR GOMES CARDIM NA PERSPECTIVA  
HISTÓRICA DO ESPÍRITO SANTO NOS ANOS INICIAIS DA  
REPÚBLICA: UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR ENTRE EDIFICAÇÕES  
(1908-1926)**

**VITÓRIA  
2014**

**ELEZEARE LIMA DE ASSIS**

**O GRUPO ESCOLAR GOMES CARDIM NA PERSPECTIVA HISTÓRICA DO  
ESPÍRITO SANTO NOS ANOS INICIAIS DA REPÚBLICA: UMA INSTITUIÇÃO  
ESCOLAR ENTRE EDIFICAÇÕES (1908-1926)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em História, na área de concentração em História Social das Relações Políticas.

**Orientador: Prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco.**

**VITÓRIA  
2014**

Dados Internacionais para Catalogação na Publicação (CIP)

A848g Assis, Elezeare Lima de  
O grupo escolar Gomes Cardim na perspectiva histórica do Espírito Santo nos anos iniciais da república: uma instituição escolar ente edificações (1908-1926) / Elezeare Lima de Assis; orientação de Sebastião Pimentel Franco. – Vitória : Ufes, 2014.  
168 p.

Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Espírito Santo

1. Grupo Escolar Gomes Cardim – Espírito Santo - História.
2. Educação – História – Período Republicano. II. Título.

CDD: 370.98152



**ELEZEARE LIMA DE ASSIS**

**O GRUPO ESCOLAR GOMES CARDIM NA PERSPECTIVA HISTÓRICA DO  
ESPÍRITO SANTO NOS ANOS INICIAIS DA REPÚBLICA: UMA INSTITUIÇÃO  
ESCOLAR ENTRE EDIFICAÇÕES (1908-1926)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em História, na área de concentração em História Social das Relações Políticas.

**Aprovada em.....de 2014.**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Helena Simões  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup> Cleonara Maria Schwartz  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho  
Universidade Federal de Minas Gerais

*Dedico o resultado de meu esforço, à minha mãe, Terezinha Lima de Assis, com quem aprendi, dentre muitas coisas, que o “amor é a coisa mais fina” do mundo. Dedico, também, à minha família, lugar onde sintetizo meu amor pelo mundo.*

## AGRADECIMENTOS

Ao professor Sebastião Franco Pimentel, pela colhida, pela generosidade, pela orientação segura, tranquila e, acima de tudo respeitosa. Agradeço a relação de credibilidade, responsabilidade e, fundamentalmente, o exercício, engrandecedor, de reconhecer no outro, fragmentos de sua própria história. Agradeço a paciência de “ler” além dos meus textos, me orientar nos momentos de insegurança, desânimo e de profunda tristeza; não produzidos pelo que estávamos vivendo juntos, mas, pela vida que, não escolhe hora nem fase para nos testar, fragmentando-nos em movimentos constantemente, e, mais abruptamente, quando nos ceifa os entes mais queridos. Agradeço, tomando emprestado uma velha amiga de emoção e poesia, Adélia Prado “Minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo. Não é. A coisa mais fina do mundo é o sentimento.”

À professora Dr.<sup>a</sup> Cleonara Maria Schwartz, pelas aulas iniciais do curso, onde, com competência e seriedade, encaminhou estudos que resultaram em enriquecimentos. Foi a partir de suas reflexões que passei a entender a história cultural, enquanto espaço permeado de possibilidades “ler”, mesmo na falta. O que muito contribuiu para que pudesse tecer o meu objeto de pesquisa.

À professora Dr.<sup>a</sup> Regina Simões, uma referência pelo que tem produzido no sentido de buscar os sentidos históricos da educação escolarizada. Agradeço as contribuições na qualificação e acréscimo que foi e é uma honra tê-la em minha banca de defesa.

À Professora Dr.<sup>a</sup> Márcia Rodrigues, com quem produzi meu grande encontro dentro da academia. Com ela encontrei o lugar onde as discussões históricas estão imersas em diálogos que não se esgotam em concepções fechadas. A “história” com Márcia Rodrigues é alegre, sensível, abre espaço para a emoção e, portanto, encanta.

À professora Dr.<sup>a</sup> Cristina Dadalto, com quem partilhei importantes discussões sobre a escola atual, sobre o conceito de violências que permeiam o imaginário social em relação aos espaços públicos de educação escolarizada. Assim como, das violências produzidas no, pelo e para o espaço escolar. A Cristina agradeço a generosidade.

A Thiago Veiga, meu aluno querido, com quem partilhei as dores e amores de ensinar e aprender. Invertendo lugares, desde minha juventude e sua meninice. Agradeço pelo grande

carinho e apoio durante o tempo de pesquisa no Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, onde ele hoje trabalha;

Aos funcionários do Arquivo Público do Estado, o meu agradecimento e carinho pela paciência e acolhida;

Por fim, e certamente, não com menor importância, agradeço à vida, por ter me concedido a honra de encontros com mulheres que, de maneiras diversas, transformaram as ações educativas em instâncias de exercício de sensibilidades, responsabilidades e alegrias, medidamente construídas e afuídas. Foi com elas que tive a honra de compor minha vida, inclusa, a profissional.

Assim, com todo o carinho, que nem o tempo, nem as tempestades conseguiram minimizar, agradeço à Celeste Fabris e à Alayde Alcântara, minhas grandes referências, quando se trata de educação. Uma pela sensível intuição educativa, transformada em profissionalismo, a outra, pelo profissionalismo demarcado pela sensibilidade e respeito à ação educativa.

Agradeço com intenso carinho, à minha amiga/irmã de vida, Arlete Schubert, com quem aprendi que as nossas fragilidades estão no cerne de nossas fortalezas, são elas que nos humanizam. Obrigada pela presença constante, mesmo nas crises.

À minha amiga de vida, incentivadora nos momentos de desânimo, e pacificadora nos momentos de enfrentamento, inclusive com o meu processo de construção da pesquisa, Andrea Valle, o meu agradecimento.

Agradeço à Lúcia Tosse, com quem aprendi a responsabilidade lúdica da educação de crianças, com quem compartilhei angústias e alegrias de quem acompanha processos de aprendizagem da língua escrita. Com quem aprendi que o lugar do “ensino”, dentro destes processos, precisa ser constantemente reinventado.

Agradeço à minha doce e generosa amiga Sandra Maria Machado, pelo exemplo e pelas contribuições, nas discussões sobre as sensibilidades da docência.

E, não poderia deixar de evocar minha memória, e, assim, agradecer à professora Penha Lins, para tanto, utilizo o poema escrito por Vitor Barroso, menino de 11 anos: “Estou triste, tenho a tristeza em mim, tenho saudade dos dias verdes e alegres, escrevo sentado em uma escola

triste. A única alegria é esse Sol pintado que deixou na parede. Mas, está triste, tem suas pernas quebradas [...] não poderei mais fazer poemas, este é o último de minha vida” (1975). Não foi Vitor! Escrevemos nossos poemas de Vida. E neles, certamente, nossas professoras ‘Penhas’, que nos enxergaram, além de nossos descompassos com a escola, estiveram sempre presentes.

Retomando o começo, agradeço a Deus, meu refúgio e lugar de resgate de força.

## Verdade

A porta da verdade estava aberta,  
mas só deixava passar  
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,  
porque a meia pessoa que entrava  
só trazia o perfil de meia verdade.  
E sua segunda metade  
voltava igualmente com meio perfil.  
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.  
Chegaram ao lugar luminoso  
onde a verdade esplendia seus fogos.  
Era dividida em metades  
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.  
Nenhuma das duas era totalmente bela.  
E carecia optar. Cada um optou conforme  
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

(CARLOS DRUMONDDE ANDRA DE)

## RESUMO

A educação pública primária, ordenada dentro do formato de escola graduada cujo modelo foi gerador do primeiro grupo escolar de Vitória, o Gomes Cardim, é o objeto dessa pesquisa. O olhar se levanta para o objeto em busca de sentidos que nos permitam entender os percursos e percalços da educação pública, assim como o lugar que a escola graduada ocupou nas ações de governo e no contexto da cidade no tempo decorrido entre a Reforma Cardim (1908), incluindo a inauguração do grupo escolar, nesse mesmo ano, e, a mudança da escola para o prédio construído para abrigá-lo em 1926. Tempo que tomamos para o recorte temporal, e tomamos como base para o levantamento das fontes. Para os procedimentos da análise documental guiou-nos os pressupostos da história cultural, nas perspectivas, dentre outras, dos conceitos de estratégia e tática, das concepções do real em história a partir das reflexões encaminhadas por Michel de Certeau. E, por trabalhar com as relações de poder, e, portanto, de força, importa-nos as proposições de Ginzburg, a partir da história em fragmentos, na composição do todo, impressa e expressa em sinais, em indícios, deixados onde o poder “silencia”, e, produz silêncios, que quando focalizados, revelam vozes fragilizadas, mas, produtoras de possibilidades de novas abordagens, de novas releituras da história.

**Palavras-chaves:** Escola, educação e história

## ABSTRACT

Public elementary education, arranged in the format of grupo escolar, whose model was the generator of the first public elementary school in Vitória, Public School Gomes Cardin, is the object of this research. Our attention goes to the object in search of meanings which will allow us to understand the paths and difficulties of school, as well as the place this kind of school took in the actions of the government and in the context of the city during the period of time from Cardin Reform (1908) including the inauguration of the school in the same year and the moving of the school to another building in 1926. Period which was taken as a time cut, and as basis for the assessment of the sources. For the proceedings of the documentary analysis, we were guided by presuppositions of cultural history, in the perspectives, among others, of the concepts of strategy and tactic, the conceptions of reality in history from Michel de Certeau's reflections. As we work with relations of power, and, consequently, of force, the propositions of Ginzburg matter to us, from history in fragments, in the composition of the whole, impregnated and expressed in signs, left where power "silences" and produces silences, which, when focused, reveal fragile voices, but producers of possibilities of news approaches, new readings of history.

Key Words: school , education, history

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Formatura- Grupo Escolar Gomes Cardim -1912.....	95
<b>Figura 2</b> - Meninas em aula.....	125
<b>Figura 3</b> - Meninos em aula.....	126
<b>Figura 4</b> - Prédio do grupo escolar ampliado.....	128
<b>Figura 5</b> - Cartilha Thomaz Galhardo.....	142
<b>Figura 6</b> - Livro de Leitura Pulggari Barreto.....	142
<b>Figura 7</b> - Capa e Contra-Capa-Leitura Moraes de Arnaldo Barreto.ed.1911.....	143
<b>Figura 8</b> - Caderno de Lição de aluno (página).....	1
<b>Figura 9</b> - Primeira versão da Cartilha Cardim, editada em Vitória -1909 .....	1
<b>Figura 10</b> - Segunda versão da Cartilha Cardim, editada em São Paulo-11.....	158
<b>Figura 11</b> - Lição Cartilha Cardim/lição – primeira versão .....	161
<b>Figura 12</b> – Lição Cartilha Gomes Cardim -Segunda versão .ed. 1926.....	161
<b>Figura13</b> -Cartilha Gomes Cardim– Laura e sua e sua Irmã.....	162
<b>Figura 14</b> - Escola em construção - Gomes Cardim.....	165
<b>Figura 15</b> - Escola Gomes Cardim fase final de construção -1926 .....	153

## **TABELA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> - Escolas do Espírito Santo 1908 .....	108
<b>Quadro 3</b> – Matrícula de Alunos na Escola Modelo 1908 .....	109
<b>Quadro 4</b> - Escolas Distribuídas dentro do Estado 1909.....	113

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DOS IDEAIS REPUBLICANOS DA PRIMEIRA REPÚBLICA BRASILEIRA</b> .....	32
<b>1.1 O Brasil na transição entre Império e a República</b> .....	34
<b>2 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CIDADE DE VITÓRIA: A CIDADE E O GRUPO ESCOLAR</b> .....	66
<b>2.1 O que os olhos veem: a “fachada” da República brasileira</b> .....	66
<b>2.2 A cidade de Vitória: Um espaço a ser construído</b> .....	79
<b>3 O GRUPO ESCOLAR GOMES CARDIM ENTRE DISCURSOS E VIVÊNCIAS</b> .....	101
<b>3.1 Em meio a governos e discursos: O ideário moderno da educação republicana</b> .....	101
<b>3.2 A educação primária após a Reforma Cardim: rupturas e continuidades</b> .....	111
<b>3.3 Grupo Escolar Gomes Cardim: em cena a escola do governo</b> .....	118
<b>3.4 Para os novos princípios pedagógicos, novos instrumentos</b> .....	147
<b>3.5 Em cena o conhecimento: livros que ensinam</b> .....	149
<b>3.6 Reminiscências de uma escola: entre ideias e prédios</b> .....	163
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	168
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	174
<b>FONTES</b> .....	178

## INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto o Grupo Escolar Gomes Cardim, e sua inserção no contexto das políticas que conduziram a educação pública primária no Estado do Espírito Santo, nos anos iniciais da República. Na revisita à história desta instituição buscar-se-á analisar o objeto pela perspectiva dos ideais que elegeram a instrução primária enquanto instrumento relevante na construção da ordem republicana. Inclusa nos negócios da administração estadual, a educação foi idealizada como instrumento capaz de contribuir para a construção da cidadania, ordem, modernização e progresso. Premissas da República que se queria instaurar no Brasil.

Considerando que a questão política da educação popular desde a segunda metade do século XIX e adentrando à primeira parte do século XX, ganhou destaque e promoveu, em diversos países ocidentais, fértil debate sobre a organização administrativa e didático-pedagógica do ensino primário e proponho analisar o destaque que a educação popular ganhou nos debates promovidos no alvorecer da República, onde ocupou o lugar de questão social perpassada pelo econômico e administrada pelas políticas dos Estados da federação.

O que se debatia e o que se realizava, nas sociedades ocidentais do Hemisfério Norte, encaminhava a busca de um modelo de escola primária universalizada, que atribuísse um sentido para a educação nas sociedades industrializadas onde os limites da participação popular, no processo de desenvolvimento fomentado pelo capitalismo, estavam relacionados a posse de bens materiais, culturais e políticos. Dessa feita, a educação popular, identificada como educação primária, passou a ser discutida como questão de Estado, cabendo a este, intermediar a qualificação popular por meio da criação de um sistema de instrução público, gratuito, obrigatório e leigo. Um princípio de universalização qualificador e voltado a moldar pessoas para a sociedade que se instituía.

Desvinculada das determinações e certezas da fé, a educação do Estado, vinculava-se à formação e a moral, onde a nação e a pátria passavam a ser concebidas como norteadoras da cultura escolar (SOUZA, 2000). Dentro do projeto discutido, a escola primária, mais do que

os outros níveis de educação, vinculou-se ao movimento de construção de Estados e inserção do povo<sup>1</sup> no projeto de construção de nacionalidades.

Assim identificamos que no Brasil, a educação popular, pensada enquanto pública, gratuita, laica e destinada a um segmento específico da sociedade, ganhou ênfase na discussão dos republicanos sendo idealizada como instrumento de fortalecimento do regime inaugurado em 1889. Incluída entre as atribuições do Estado, a educação primária, mais do que outro nível de ensino, passou a ser pensada como educação popular e ganhou formato de escolas graduadas dentro do modelo de grupo escolar, modalidade de escola primária implantada pelos educadores paulistas no início da década de 1890<sup>2</sup> e transplantada para o Estado do Espírito Santo em 1908, durante o governo de Jerônimo de Souza Monteiro.

Presente na memória de muitos brasileiros e brasileiras que viveram sua meninice nas regiões urbanas de diferentes cidades, o grupo escolar determinou o exercício de implantar um modelo de educação que vinculava instrução e formação como elementos centrais do ideário nacionalista presente nas aspirações dos que inauguraram a República no Brasil.

O grupo escolar representou, no Brasil, o modelo de educação popular que já se encontrava desde final do século XIX e início do XX, segundo Rosa Fátima de Souza (1998, p.15) difundido em nível mundial, seguindo “[...] os moldes da escola graduada baseada na” classificação homogênea dos alunos, na existência de várias salas de aula e vários professores.

Discutir a educação primária escolarizada, no formato de grupo escolar, dentro de uma unidade federativa de pequeno porte, como no caso do Espírito Santo, e discuti-la no âmbito de sua localização no ideário elitista, como possibilidade de construção de modernidade e de cidadania é o objetivo da pesquisa aqui encaminhada. Fundamentalmente, a instituição e sua relação com os poderes de Estado, seus entornos físico e cultural, assim como discutir a

---

<sup>1</sup> O conceito de povo que utilizo aqui é o de povo como conjunto de pessoas ligadas ao Estado por um vínculo jurídico-político, que pode ser definido como o conjunto dos nacionais daquele ente estatal. Entretanto, julgo apropriado ressaltar aqui, as concepções de Nelson Werneck Sodré, segundo a qual [...] *povo* será um conjunto de classes (ou camadas, ou grupos), ficando outras classes, (ou camadas, ou grupos) excluídas do conceito. Mas como as classes não são fixas e estáticas, e a situação de umas em relação às outras também muda, *povo* não significa sempre a mesma coisa, isto é, não tem sempre a mesma composição social, não agrupa sempre as mesmas classes. O conceito de *povo*, pois, — histórico como todos os conceitos, — não coincide com o de população (1962, p. 12-13)

<sup>2</sup> Criação dos Grupos Escolares: Lei nº 169, de agosto de 1893, (Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo). Sobre a origem desta modalidade de escola primária, no Brasil, estudo detalhado é apresentado em: SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilidade: a implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

dinâmica interna da instituição e a relação deste espaço com o ideário republicano de formação de cidadania também faz parte do objetivo da pesquisa aqui apresentada.

As indagações buscam entender a conjuntura nacional que determinou esse modelo de instituição educativa<sup>3</sup> e, fundamentalmente, a organização desse modelo dentro da conjuntura regional apresentada pela cidade de Vitória e da população que a habitava no início do século XX. A partir disso, busca-se entender a dinâmica interna e externa do grupo escolar, isso é a relação do grupo com a cidade e da cidade com esse espaço educativo, assim como a cultura escolar<sup>4</sup> que começa a ganhar forma e a criar sentidos dentro dessa instituição. A proposta é manter o objeto de estudo, a educação pública primária, vinculado às múltiplas dimensões que compõem as esferas da vida social, com o intuito de entender a história da educação capixaba a partir da sua inserção na história dos homens, de suas aspirações e enfrentamentos.

Partindo da concepção de que a República propunha uma ruptura com o passado monárquico, a partir de ideais de modernização, o estudo da educação proposto, trabalha o conceito de modernidade considerando o pensamento sociológico de Giddens, que associa modernidade a um tempo e a uma localização geográfica específica, uma vez que a modernidade [...] “refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência.” (GIDDENS, 1991, p. 8).

No intuito de buscar entender a modernidade proposta pelos primeiros republicanos brasileiros, também trago o pensamento de Habermas, filósofo da Escola de Frankfurt, que fez contribuições ao apresentar a concepção de modernidade associada à racionalidade. Na sua obra, Teoria do Agir Comunicativo (1997), discute o pensamento filosófico enquanto originário da reflexão fundada na cognição, na fala e na ação, orquestrados pela razão, que é o tema básico de sua reflexão. Segundo Habermas, no processo da racionalização da sociedade moderna, há suficiente potencial para a emancipação humana. E essa racionalidade pode

---

<sup>3</sup> Entendendo aqui Instituição Educativa na concepção de Justino Magalhães (1998). Que aponta ser no plano histórico, uma Instituição educativa uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papeis e representações diferenciados, entretecendo e projetando futuro(s), (pessoais), através de expectativas institucionais. É um lugar de permanentes tensões são projetos arquitetados e construídos a partir de quadros socioculturais (1998, p. 61-62).

<sup>4</sup> A concepção de Cultura escolar vai ser usada no decorrer da análise considerando os pressupostos encaminhados por Forquin (1993) que conceitua Cultura Escolar como o conjunto de significações, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita potencializa os intercâmbios sociais, as produções e realizações individuais e coletivas dentro do marco espacial e temporal determinado.

possibilitar novos processos de ordenação das comunidades humanas, gestados a partir do que já se conquistou, não somente em termos de conhecimento, mas também de liberdade subjetiva, de autonomia ética e da autorrealização, do direito igual de participação na formação de uma vontade política e do “[...] processo formativo que se realiza através da apropriação de uma cultura que se tornou reflexiva” (1997, p. 418). Esse fato, compreendido como processos de aprendizagem desencadeados ao longo da História, especificamente na modernidade, é considerado um dos fios condutores do pensamento desse filósofo e teórico social. Compreendida no seu sentido mais amplo como processos de formação, a educação se torna central no pensamento habermasiano. Portanto, significativo no encaminhamento de revisitar processos educativos escolarizados localizados no tempo da Primeira República, tempo impregnado da concepção de novo e moderno.

O grupo escolar, enquanto espaço educativo público, importante para a educação na cidade de Vitória, precisou se identificar e se constituir enquanto espaço moderno, certificado por elementos identificados com os preceitos da modernidade e do urbanismo. Assim, trabalhar o conceito de modernidade torna-se importante premissa para compreender a dinâmica de instauração dessa instituição no alvorecer da República.

A proposta de estudo abrange pensar a instituição moderna de educação primária na qual, teoricamente, os republicanos dos primeiros anos puseram suas expectativas educacionais a partir da hipótese de que o que se legislou para a educação pública primária escolarizada, não foi considerado como proposta de realização, em curto prazo, pelas elites dirigentes do Estado. Ordenada por leis, mas não efetivada por ações administrativas, a escola graduada de Vitória não se efetivou enquanto espaço de educação da elite local e, ao mesmo tempo, não se configurou como uma escola popular.

Refletir sobre a história da educação na Primeira República implica, portanto, entender os contextos de institucionalização da instrução pública primária escolarizada, para aquém e para além, dos projetos reformistas de leis. Dentro da configuração do processo de escolarização da educação primária, questões se apresentam como promessas de (re)significações reveladoras no sentido de produzir respostas a motes como: dentro das concepções reformistas a quais outras demandas atendiam às ordenações dos Poderes Públicos do Estado nos anos iniciais da República? O que significou para homens e mulheres as políticas

educativas adotadas pela elite governante? Quais possibilidades de visibilidade histórica nos ofertam as fontes documentais que nortearam a pesquisa aqui desenvolvida?

Questões que se relacionam na busca de uma possível leitura da educação primária pública republicana, entendendo que o contexto em que se insere a escola de governo também se apresenta como significativo. Assim, o que era e como era o espaço da cidade de Vitória nos anos iniciais da República? Quais sonhos revelavam? Quais segredos escondiam? Onde se localizava nesse jogo de sonhos e concretizações a educação primária para o povo da cidade e que conceito de povo nos permite configurar o período de recorte da pesquisa em curso?

Considera-se que o processo de instauração da educação escolarizada primária na cidade de Vitória, inserida pelo grupo escolar, não se contrapôs ao modelo de escola isolada, estas, continuaram sendo o lugar de exercício da educação popular durante todo o período da Primeira República.

Entender e apresentar os meandros das especificidades desse modelo de escola pública, acompanhando o processo de implantação do grupo escolar, as ações políticas e administrativas que envolveram o processo de criação e consolidação da instituição. Tal exercício pressupõe apreender o contexto nacional que conduziu à institucionalização da instrução pública primária nos anos iniciais da República brasileira, especificamente, na nova ordem educativa preconizada para o grupo escolar.

Outra abordagem significativa para entender a educação no período e no contexto proposto são as ações pedagógicas anunciadas para os grupos escolares, assim como a efetivação dessas, no espaço do Gomes Cardim, e os mecanismos com que a instituição respondeu às expectativas que o ideário republicano nela depositou.

O tempo delimitado para a pesquisa é o dos primeiros anos da Primeira República e, por entender que a instituição esteve fortemente vinculada ao governo de Jerônimo Monteiro, o recorte de tempo delimitou, fundamentalmente, o grupo escolar dentro dessa administração. Entretanto, o entorno desse recorte se mostra indispensável para contextualizar a instituição educativa e lhe atribuir significação.

O exercício de analisar a escola graduada de Vitória demandou acompanhar as principais determinações de leis sobre a educação primária pública envolvendo, especialmente, a

segunda Reforma educativa ocorrida durante a Primeira República, isso é, a reforma encaminhada por Jerônimo Monteiro (1908-1912), orquestrada pelo professor paulista Carlos Gomes Cardim, iniciada em 1908, e que deu origem à escola graduada de Vitória.

Durante o período inicial da República, no Estado do Espírito Santo, aconteceram três reformas educativas: a de 1892, ocorrida durante o governo estadual de Moniz Freire (1898-1904); a Reforma Cardim, determinada em 1908 durante o governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912) e a Reforma Vivacqua, ocorrida no governo de Aristeu Borges de Aguiar (1928-1930).

Para o estudo da institucionalização da educação popular da Primeira República, as fontes que se oferecem indiciam um objeto que precisou ser contextualizado no tempo, anterior e posterior à sua implantação e só ganhou contornos quando vinculado a outras esferas dos fazeres político e cultural, entendendo aqui o cultural como concepção abrangente nos processos de construções que garantem a vida no individual e no coletivo. Dessa forma, a história do grupo escolar, como a história da educação se recusa a aprisionamentos, impõe rompimentos e exige aproximações, incluiu-se em contexto que transpõe diferentes esferas da construção do fazer humano.

Trabalhando com o conceito de lente da história e, entendendo aqui a lente na concepção de Ginzburg (1999), que Luciano Faria traduziu de forma proveitosa em seu texto “As lentes da história” (2005), esse estudo movimentava a lente sobre a cidade de Vitória: os centros de decisão política e os espaços utilizados para efetivar a educação dentro do projeto de escola graduada, especificamente, o Grupo Escolar Gomes Cardim, sua dinâmica educativa e sua inserção no espaço urbano.

O tema/objeto que apresento como foco da pesquisa tem sido fecundamente debatido pela historiografia que tem, sobre ele, produzido releituras, especialmente sobre o universo escolar e a cultura ali instituída. Diagnósticos e representações têm sido construídas sobre o tema, seu tempo e seus espaços. Boa parte desses estudos resulta de pesquisas acadêmicas gestadas dentro dos cursos de Pós-Graduação em Educação. Em poucos departamentos de História se percebe, quantitativamente, uma produção sobre a Educação, revisitada pelo viés da história, lacuna que justifica novos esforços no sentido de se produzir leituras históricas dos processos educativos escolares e que, não demarque a educação, unicamente, no campo da política, especialmente quando se trata do estudo de instituições escolares.

Produzir uma narrativa sobre o objeto em questão, isto é, a Educação Primária desenvolvida no espaço educativo do grupo escolar, nesse caso, é uma revisita ao meu próprio passado, aluna que fui de uma dessas instituições, o Grupo Escolar “Maria Ericina Santos”, localizado na cidade de Vitória, Espírito Santo. Na minha época de discente, uma instituição que simbolizava a Instrução Pública Oficial do Estado, sendo comum as pessoas se referirem à escola simplesmente como “o grupo”, numa clara alusão à importância que essas instituições galgaram no imaginário coletivo. O grupo era lugar de diferenciação entre a educação de casa e a educação do mundo e para o mundo. Até mesmo na vestimenta estava marcado o espaço e o tempo da educação oficial.

Para frequentar o “grupo” havia uma roupa específica com uma marca do lugar que cada um dos que a vestia ocupava dentro desse espaço. Assim, nos uniformes eram colocadas pequenas tiras de pano que, envolvendo uma gravata, indicavam a série do aluno que a usava. Lugar de medos e aspirações, porta de entrada para a vida social, o grupo marcou a infância de homens e mulheres que cresceram em espaços urbanos até à chegada de mudanças mais estruturais com a educação imposta pelos militares que governaram o país de 1964 a 1985. Sendo um modelo de educação primária extinto, o grupo escolar, ou escola graduada, constitui-se importante elemento da história da educação republicana, por isso, justifica-se a importância de se produzir narrativas históricas sobre essa instituição.

Em minha trajetória como professora do ciclo básico de ensino tenho averiguado que a instituição escolar, e, boa parte dos fundamentos da cultura, que permeia esse espaço educativo, perpetua um processo imerso em continuísmos que dificultam quaisquer movimentos de inovação. A escola está atrofiada e não consegue utilizar o seu passado com referência de presente.

O tempo presente da educação escolarizada primária está impregnado de um passado gestado ainda nos primórdios da República, quando num processo lento e compassado com as necessidades sociais e econômicas, se processou a substituição das escolas isoladas pelas escolas graduadas, no formato dos grupos escolares. As inquietações causadas pela percepção desse descompasso entre a realidade social, a educação e a escola, suscitaram, em mim, a necessidade de tentar, por meio de estudos, entender o processo inicial da educação escolarizada que, ainda hoje, mantém as orientações básicas para o funcionamento das instituições escolares.

Ao localizar o meu interesse pela pesquisa da história da educação, constato que não o faço ao acaso, a educação escolarizada foi na minha trajetória de vida o cerne em torno do qual as minhas relações com o mundo se estenderam. Presente em minha formação desde o “Jardim de Infância” instituição educativa destinada a crianças até sete anos de idade, como propunha o artigo Art. 23 da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 ao estabelecer que [...] A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância (Lei Ordinária de 20/12/1961).

Vivenciei o tempo de minha formação básica em batalhas diárias, a cada ciclo concluído, considerava uma guerra vencida. O desconforto vivenciado produziu a necessidade de entender a instituição. Com esse propósito regressei a ela na condição de docente, onde permaneço em busca de novas respostas para questões que insistem em perpassar os tempos da educação escolarizada.

A educação escolar tornou-se o campo de minha graduação e de meu exercício profissional, sempre atuando na condição de professora, condição que considero sempre incompleta, sempre em formação. Assim sendo, exercitei, como regente de turma, o magistério infantil, desde o chamado maternal até as turmas de alfabetização, e, nesse ambiente permaneci por nove anos, atuando na Rede Privada de Ensino.

No curso de minha formação, em serviço atuei como professora de Ensino Fundamental, compondo o quadro efetivo das Secretarias de Educação de Cariacica e Vitória. Permaneci na primeira até a minha aposentadoria em 2011 e, na segunda, também até 2011, quando decidi pela exoneração e passei a atuar como regente de turmas no Ensino Médio, compondo o quadro de efetivos da Secretaria Estadual de Educação (SEDU).

Em minha trajetória escolar, desde aluna, de uma forma difusa e, como profissional de forma inquietante, observo um profundo fosso entre as anúncios que se estabelecem para a instituição escolar e as determinações de leis assim como, entre o que se determina, a partir das leis, e o que se implanta, efetivamente, no interior das instituições educativas. São ideias que não se realizam (SCHELBAUER, 1998), na história da educação brasileira desde o início da República. Perpetuou-se **no curso** histórica da educação pública, pensar e legislar a educação de fora da instituição escolar, com isso, criou-se quadro burocrático cuja função é pensar e conduzir a educação escolar com técnicas que, na maioria das vezes, não estão em sintonia com a sociedade na qual se insere a escola, e, tampouco, com as possibilidades da

própria instituição escolar de implantar as idealizações legisladas. Entre idealizações, legislação e aplicação inserem-se as apropriações<sup>4</sup> que fazem, desses ordenamentos, a comunidade escolar. Apropriações que, muitas vezes, são consideradas pela burocracia técnica, enquanto estrutura morta e sem possibilidade de gerir ações/reações dentro dos contextos vivenciados. Nesse sentido, a instituição escolar anuncia as ‘suas crises’ desde os primórdios da República.

O distanciamento entre o ordenado e o praticado, na história da instrução pública primária pode ser acompanhado com o estudo do primeiro grupo escolar do Estado inaugurado na cidade de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo, no ano de 1908. Ao tomar a história da educação pública como objeto, entendo ser indispensável buscar sua inserção nas histórias da educação que se desenvolvia em outros locais do país. Buscar os “fios” que tecem e contornam processos que ora se assemelham ora se diferenciam, e que compõem a história da educação primária republicana no Estado.

As fontes que poderão auxiliar na concepção dessa pesquisa estão disponíveis em locais dispersos, mas possíveis de serem visitados no tempo estabelecido para o trabalho. Parte dos documentos oficiais de governo se encontra preservado no Arquivo Público Estadual, na Biblioteca Pública e na Biblioteca da Assembleia Legislativa. No Arquivo Público foram localizados documentos produzidos por instituições escolares, dentre estes, mapas de frequência de alunos, mapas com horários de aulas e lista dos regentes das turmas, assim como diplomas emitidos pelo Grupo Escolar Gomes Cardim. Entretanto, os documentos produzidos no cotidiano escolar envolvendo a aprendizagem, como cadernos de professoras e de alunos, não foram preservados, o que dificulta, em muito, o processo de se construir leituras sobre a cultura escolar pelo viés do entendimento dos processos de aprendizagem.

A dispersão e a fragilidade da conservação dessas fontes sobre a educação primária no Espírito Santo da Primeira República indicam a relevância de novos projetos de pesquisa que venham somar com as significativas releituras já produzidas acerca da história da educação republicana em nível local, em especial da educação primária.

Para essa pesquisa as fontes foram entendidas, emprestando a conceituação de Le Goff (1996) de documento/monumento. Segundo este historiador francês, documentos e monumentos são

---

<sup>4</sup> O conceito de apropriação entendido como propõe Chartier (1988) que se constitui em configurações sociais e mesmo conceituais relativas a um tempo e a um espaço (SHWARTZ E FALCÃO, 2005. p. 3).

materiais constitutivos da memória coletiva e, portanto da história. O documento, segundo Le Goff é da escolha e das possibilidades do historiador, já o monumento “[...] é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação” (1996, p. 535). No caso do Grupo Escolar Gomes Cardim, a recordação não está na memória de quem viveu, mas perpetua-se na memória coletiva, constituída de resquícios de “outras” memórias.

Dessa maneira, as fontes coletadas, que serviram às reflexões aqui encaminhadas, também foram lidas como “indícios” (GINZBURG, 1989), por sinalizarem, como no caso das construções que abrigaram o primeiro grupo escolar de Vitória, pistas que produziram possibilidades de leituras históricas sobre a fragilidade dessa instituição.

Assim, nos silenciamentos identificados na história da educação primária capixaba, o “paradigma indiciário” proposto por Ginzburg e por esse caracterizado como “[...] capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente [...]” (1989, p. 152), ampliou as possibilidades de construção de leituras e de construção de (re) significações sobre a educação escolarizada da cidade de Vitória dos anos iniciais da República. Incluindo-se nessa (re) significação, leitura e escrita, os caminhos e descaminhos da instituição escolar no contexto da história capixaba.

O exercício constante foi o de manter o documento como elaboração do passado e, deste, impregnado. Documentos que foram produzidos dentro do contexto de seu tempo e de sua especificidade, emprestado ao presente, se criteriosamente indagado, se deixam permear, e, permeiam quem lhes indaga de suas intenções e idealizações. Podemos, então, entendê-los como fornecedores de indícios, que muitas vezes, fogem ao controle de seu objetivo inaugural. E assim escrutinados, contribuem para a formulação de conhecimentos acerca do objeto investigado/analísado, no caso, o grupo escolar da cidade de Vitória.

Consideramos, portanto, com isso, a não neutralidade dos documentos, especialmente os oficiais, incluindo os iconográficos, que, nessa pesquisa serão utilizados mais a título de ilustração. Quanto aos documentos escritos foram transcritos como na época de sua produção. No que se refere à operação historiográfica, os documentos foram fotografados e catalogados. As características documentais apontaram para a análise bibliográfica, como suporte para contextualizar a educação no Brasil e no Estado do Espírito Santo.

Levando em conta a natureza do objeto, uma instituição educativa ordenada por encaminhamentos políticos, impregnada de sentidos políticos e imersa nas ações transformadoras que alimentam as relações culturais, propõe-se estudá-lo a partir das perspectivas possibilitadas pela história cultural, considerando concepções na perspectiva de Michel de Certeau e Roger Chartier; que respaldam o enfoque histórico educacional, no qual se insere a pesquisa. Fundamental se fez a operação historiográfica construída por Certeau, assim como as categorias de apropriação e representação elaboradas por Chartier.

Porquanto, a Nova História<sup>5</sup> foi tomada como referência para esses estudos. A história de uma instituição de Estado, portanto, de uma instituição política. Entretanto, uma história política, revisitada pelo eixo cultural, que inclui a reação contra o paradigma tradicional, criticado por Peter Burke por (1992) considerar a história política, a história dos grandes feitos, dos grandes homens, revelada pelos documentos oficiais como se fosse reveladora de uma posta realidade.

É dentro das perspectivas que emergem da Nova história, que se insere essa pesquisa, isso é, velhas instituições, mas novos enfoques, novas abordagens. Fundamentalmente, foram com elementos dos pressupostos teóricos apontados por Certeau e Chartier que encaminhamos as reflexões sobre a educação primária no formato de grupo escolar.

De Certeau (2008), importou-nos emprestar as concepções do real enquanto fazer histórico, enquanto possibilidade de (re) conhecimento, que constitui sentido a quem se debruça sobre um dado objeto da história, ou seja, aquilo que o pesquisador compreende de uma realidade passada. Importou-nos, também, o real possibilitado pela operação científica a partir de procedimentos e modos de compreensão e prática de sentido. Certeau sintetiza “de um lado o real é o resultado da análise e, de outro, é o seu postulado” (2008, p. 45).

Assim, são dessas duas concepções do real que nos apropriamos e nelas nos guiamos para executar as ações de construção da narrativa histórica ao qual nos propomos. Portanto, o que enxergo o que intuo no contato com as fontes não se separa do que construo com critérios científicos do fazer histórico. Entretanto, este fazer impõe submeter quaisquer possibilidades de entender e de intuir a operação histórica, ao postulado do real. A operação histórica, que

---

<sup>5</sup>[...] a história nova foi definida pelo aparecimento de novos problemas, de novos métodos que renovaram domínios tradicionais da história [...] e, principalmente talvez, pelo aparecimento do campo da história de novos objetos, em geral reservados, até então, à antropologia [...]. Eu definirei, ao mesmo tempo, pelos novos desenvolvimentos das suas orientações nos últimos cinquenta anos e por perspectivas inéditas. (LE GOFF, 1998, p. 44)

científica a história, segundo Certeau, caracteriza-se por três elementos: práticas científicas, escrita da história e um lugar social. Assim, com todos os riscos, ao colocar a educação capixaba em perspectiva histórica, me apropriei de procedimentos historiográficos que garantiram a narrativa construída. Uma narrativa composta por procedimentos mensuráveis, mas impregnada de meu lugar, de meu tempo, de minhas escolhas de “ler” o mundo que inclui, ler os vestígios deixados por esse tempo histórico que escolhi para relatar.

Dessa forma, na perspectiva conceitual de Certeau, enfatizando na pesquisa histórica a necessidade de inovações na escolha dos objetos de estudo, na sua problemática e nos procedimentos metodológicos, delegamos a elaboração textual o lugar de organização de sentido da pesquisa.

Considerando o objeto eleito, as fontes que o “possibilita”, enquanto uma representação coletiva, na perspectiva de Roger Chartier, forneceram, se não muitos, significativos recursos para o trabalho. Assim, textos diversos, produzidos em diversos contextos, e que indiciam, dentro da perspectiva possibilitada pelas reflexões de Chartier, explorar formas de representação de realidades internas e externas do Grupo Escolar Gomes Cardim. Um conhecimento científico que, resultante dessa operação historiográfica, revela uma possível representação de uma realidade de um tempo que não nos pertence.

Ao encaminhar a pesquisa sobre a história da educação republicana primária se buscará parceria com autores que discutem a história da Primeira República (1889-1930), bem como a história da educação republicana em níveis nacional e local. Dentre os trabalhos produzidos destacamos: “A República no Espírito Santo” (2003), texto em que Regina Rodrigues Hees e Sebastião Pimentel Franco apresentam e discutem aspectos da vida republicana no Estado desde a campanha republicana até a década de 60; “O Novo Arrabalde” (1996), de Carlos Teixeira de Campos Junior, que discute o processo de urbanização da cidade de Vitória; “Dilemas e Símbolos” (1998), texto que Geert Banck apresenta resultado de estudos sobre a cultura política do Espírito Santo; “Espírito Santo, um Estado ‘Satélite’ na Primeira República. De Moniz Freire a Jerônimo Monteiro (1892-1912)” (2006) de José Cândido Rifan Sueth em que o autor discute o lugar ocupado pelo Estado do Espírito Santo na Federação; “Memória do Desenvolvimento do Espírito Santo Grandes Nomes José de Melo Carvalho” (2012), trabalho em que o historiador Estilaque Ferreira dos Santos apresenta parte significativa da história do Espírito Santo, através da vida pública de Muniz Freire;

“Formação Econômica do Espírito Santo” (1998), texto em que o historiador, Gabriel Bittencourt, enfoca as questões econômicas do Estado e “História do Espírito Santo” (1986), de Maria Stela de Novaes, texto retratando a história do Estado e da sua capital.

Especificamente sobre a educação e a escola republicana, a referência bibliográfica incluiu trabalhos produzidos, organizados ou orientados por professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e em História da Universidade Federal do Espírito Santo. Dentre os quais: o diálogo pode ser estabelecido, com o texto “Políticas Educacionais no Estado do Espírito Santo 1900-1930” (1999), de Sônia Maria da Costa Barreto, que com pesquisa documental traz uma valorosa contribuição, catalogando leis e decretos educacionais da Primeira República; “A constituição da Escola Activa e a formação de professores no Espírito Santo” (1928-1930), de Rosyanny Campos Berto, tese defendida em 2013; “Arquitetura, memória e história” (2012), de Andrea Brandão Locatelli em que discute espaços e tempos de grupos escolares capixabas na cena republicana do início do século XX; “a Gênese, a Implantação e a Consolidação da Escola Normal no Espírito Santo” (2008), texto onde Regina Helena Silva Simões, Cleonara Maria Schwartz e Sebastião Pimentel Franco apresentam releitura do lugar social da escola, por meio do estudo da instituição formadora de professores no Espírito no Espírito Santo em texto intitulado “Ensino de História, Seus Sujeitos e Suas Práticas” (2013).

Ainda com forte presença no cenário da historiografia local, com abordagens específicas de leitura e letramento na fase inicial da República, muito contribuiu, para esse trabalho e, fundamentalmente, para o resgate da história da educação capixaba, trabalhos produzidos e orientados pela pesquisadora Cleonara Maria Schwartz. Na esfera da história e educação, a historiografia local tem produzido importantes releituras a partir dos trabalhos encaminhados pelas pesquisadoras Regina Simões e Maria Alayde Alcântara Salim, em que discutem a educação escolarizada e o ensino da história nas escolas públicas de ensino básico.

Desses estudos, vários textos já foram publicados em periódicos locais e livros, dentre estes a “História da Educação no Espírito Santo: vestígios de uma construção” (2011). Também importante contribuição à história da educação republicana pelo viés da história, ressaltando a importância do trabalho persistente do pesquisador Sebastião Pimentel Franco, que atuando no Departamento de história da Universidade Federal do Espírito Santo, muito tem

contribuído para ampliar as discussões sobre a educação republicana, seja produzindo, publicando e/ou orientando pesquisas sobre a educação na Primeira República.

A historiografia republicana e, especificamente, a história da educação republicana deverá ser utilizada como suporte para a pesquisa documental. Dentre os autores que discutem esse aspecto da história destacam-se aqui as contribuições que trazem obras como “Educação e Sociedade na Primeira República” (2001) de Jorge Nagle. Obra referência para os estudos de educação republicana e que teve sua primeira edição no ano de 1974.

Para o debate que se pretende iniciar muito contribuiu a discussão proposta no texto “Idéias que não se Realizam” por Anaete Regina Schelbauer (1997), em que a autora reflete sobre a educação das classes populares no Brasil de 1870 a 1914. Também “Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)”, publicado em 1998, por Rosa Fátima de Souza, amplia a pesquisa e a produção de leituras sobre os grupos escolares e sua importância no contexto dos anos iniciais da República brasileira; “As lentes da história estudos de história e historiografia da educação no Brasil” (2005) de Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes de Faria Filho em que se discutem as reformas educativas da década de 20 no Distrito Federal (RJ) e em Minas Gerais, os tempos e os espaços da escola elementar nos séculos XIX e XX e a historiografia educacional brasileira. Ainda com Faria Filho, o diálogo se intensifica com o texto “Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República” (2000) em que o autor busca localizar a trajetória da educação primária no contexto da cidade, “nas trilhas da cidade” (p.16). “História, Infância e Escolarização” (2002) textos diversos organizados por José Gonçalves Gondra, em que se discute a concepção de infância forjada pelos preceitos modernos; Marta Maria Chagas de Carvalho discutindo em vários projetos a história e a historiografia da educação no Brasil, incluindo o modelo de grupo escolar adotada na Primeira República. “História das Idéias Pedagógicas no Brasil” (2007), de Dermeval Saviani propondo um “olhar” para dentro da escola e, dentre outros, José Murilo de Carvalho (2008) analisando o longo caminho de construção da cidadania no Brasil.

Dentre os documentos utilizados na pesquisa foram identificados, na Biblioteca Nacional, dois exemplares da Cartilha Analítica, de autoria do educador Carlos Gomes Cardim. Uma delas foi editada em Vitória, no governo de Jerônimo Monteiro, datada de 1909, no entanto não se tem indícios de que essa primeira edição tenha sido usada como recurso didático nas

escolas capixabas. A outra cartilha, trazendo algumas alterações em relação ao primeiro exemplar, foi editada em São Paulo, no ano de 1911 e, segundo informações contidas no próprio exemplar, e confirmadas por decretos, foi adotada pelo Governo do Estado do Espírito Santo para as escolas públicas.

Dentre os documentos oficiais encontrados inclui-se: Relatórios de Inspectores de educação; mensagens ao Congresso; atas de inauguração de escolas - incluindo o Grupo Escolar Gomes Cardim - ata de criação de Caixa beneficente do Grupo Escolar Gomes Cardim; Livro de matrícula; mapas de frequência de alunos nas salas do Grupo; fotografias de alunos em aula e em solenidades fora da escola; fotografias dos prédios onde funcionou a instituição. Enfim, documentos ricos em possibilidades de revelações sobre a instituição em estudo e que precisam ser recuperados em meio a enorme quantidade de documentos encaixotados e “preservados” no Arquivo Público do Estado. Muitas caixas, pelos registros do arquivo, nunca foram pesquisadas.

Além desses documentos oficiais, os jornais fornecem uma preciosa leitura da época e da relação entre a instituição escolar e a intelectualidade capixaba, entre o espaço educativo e a cidade. Dentre estes, o jornal que funcionava como órgão do governo era o Diário da Manhã, que publicava constantemente notícias diversas sobre o Grupo Escolar, quase sempre enaltecendo a obra de Monteiro O Comércio do Espírito Santo, funcionava poucas vezes como oposição e, algumas vezes, apresentava versões diferenciadas dos fatos registrados no jornal concorrente. Esses textos, publicados nas mídias locais foram de grande importância para entender a relação da escola com os poderes públicos e com os interesses da cidade.

Como já indicado, as fontes que nortearam o estudo foram interpretadas a partir dos recursos possibilitados pela pesquisa documental e dentro da perspectiva da história cultural. O exercício de análise documental aproxima esse estudo do campo linguístico, terreno delicado em que cuidados são imprescindíveis, como aponta José Cândido Rifan Sueth que atenta para a questão de se considerar que a capacidade explicativa da história não pode ser reduzida a um mero gênero narrativo, prisioneiro de estruturas discursivas. Ou seja, o cuidado de não “[...] reduzir a história ao texto, como fazem os estruturalistas” (SUETH. 2004 p.29). Assim como não entender a história independente deste, uma vez que ela se vivifica sempre pelo discurso, seja ele escrito, iconográfico ou gestual. Ao historiador caberá a tarefa de decifrar esses discursos de, muitas vezes, desconstruí-los para assim, tecer outros.

Segundo Michel de Certeau (2011), imerso no exercício de construir um discurso sobre uma realidade social passada, o historiador não pode desconsiderar o efeito de seu próprio trabalho, uma vez que esse discurso não se produz fora do sujeito, ele se gesta impregnado de um sujeito, que, por sua vez, está impregnado de seu tempo e de seus lugares sociais, portanto “[...] o discurso destinado a dizer o outro permanece seu discurso e o espelho de sua operação” (CERTEAU, 2002, p. 46). O autor aponta estreita ligação entre o presente, no qual se encontra o historiador, os princípios teóricos e metodológicos que norteiam seu trabalho e o passado, que esse procura reconstruir a partir dos seus vestígios no presente. A complexidade que envolve a relação entre esses dois momentos da pesquisa foi assim traduzida por Certeau:

Assim, fundada sobre um corte entre um passado, que é seu objeto, e um presente, que é o lugar da sua prática, a história não para de encontrar o presente no seu objeto, e o passado, nas suas práticas. Ela é habitada pela estranheza que procura, e impõe sua lei às regiões longínquas que conquista, acreditando dar-lhes a vida [...]. O morto ressurgue dentro do trabalho que postulava seu desaparecimento e a possibilidade de analisá-lo como objeto (2002, p. 47).

É consenso que a tarefa do historiador não se limita à aceitação passiva dos dados fornecidos pelas fontes documentais. O trabalho da pesquisa implica a composição dos dados por meio de alteradas operações. Portanto, nessa pesquisa, o material será observado, copiado, recopiado, transcrito, recortado, fotografado, para depois, ser analisado e recolocado em lugares de composição de um novo texto, no sentido de atribuir um lugar, no presente, a esse passado que se quer configurar. Sendo assim, compreendido como formulado em Jacques Le Goff, em seu caráter de documento e monumento, necessário a memória coletiva, sendo esta, resultante de uma construção. Para o autor,

o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. Estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador (1996, p. 535).

Então, na concepção do citado historiador, “[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder” (1996, p. 545).

Para discutir a educação primária no formato de escola graduada, documentos e monumentos, instrumentados de forma operacional, resultaram no texto que aqui se apresenta dividido em três capítulos. No primeiro, será discutida a concepção de República e dos ideários políticos que estiveram permeando (ou não) as ações públicas durante os anos iniciais da implantação

do regime republicano no Brasil. Inclui-se, nesse contexto, a transição do trabalho escravo para o livre e da Monarquia para a República, assim como o modelo de institucionalização da educação no Brasil. Tais reflexões se darão, privilegiadamente, a partir da análise da legislação educacional e de diálogos com outros textos.

No segundo capítulo, serão apresentadas as concepções de educação defendidas pela intelectualidade brasileira e quais articulações estabelecidas entre os projetos centrais e os estados da Federação, enfatizando o Espírito Santo. A proposta é incluir, nesse capítulo, detalhamentos sobre a educação pública primária, os modelos pedagógicos e a relação desses com o ordenamento de uma nova relação do povo com a cidade, visto que, o objeto de estudo é uma instituição específica de educação primária urbana. Propõe-se também discutir o Espírito Santo da Primeira República e a educação institucionalizada, a partir das necessidades apresentadas pelos novos ordenamentos políticos e econômicos.

No terceiro capítulo, será discutido a instituição, Grupo Escolar Gomes Cardim, sua estrutura física, os encaminhamentos pedagógicos e os instrumentos didáticos utilizados para a efetivação da educação primária. Propõe-se também discutir o processo de hierarquização dentro da instituição, incluindo as questões de gênero que estiveram presentes no processo de profissionalização da função educativa escolar.

## 1. A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DOS IDEAIS REPUBLICANOS DA PRIMEIRA REPÚBLICA BRASILEIRA

*Ainda quando se punham a legiferar ou a cuidar de organização e coisas práticas, os nossos homens de ideias eram, em geral, puros homens de palavras e livros; não saíam de si mesmos, de seus sonhos e imaginação. Tudo assim conspirava para a fabricação de uma realidade artificiosa e livresca, onde nossa vida verdadeira morria asfixiada.*

*(Sérgio Buarque de Holanda, 1977).*

Revisitar a História, na perspectiva de compreendê-la para além das narrativas, propondo releituras que são fundadoras de identidade e, portanto, também, fundadoras de sentido, implica, segundo Clarice Nunes (1992) considerá-la a partir não mais dos fatos por eles mesmos, mas a partir dos conflitos e dos confrontos por ela instaurados, às vezes, de forma velada, às vezes, de forma explícita. Para tanto, proponho, neste capítulo, revisitar a história dos ideários republicanos, objetivando configurar a concepção de educação que permeou as ações políticas voltadas para a instauração de um projeto de educação primária pública, fortemente vinculada à construção de uma dada cidadania republicana.

A educação primária idealizada como elemento essencial na construção da nação, nos moldes republicano e capitalista, foi idealizada como função de escolas construídas e ordenadas pelo governo, sendo o modelo adotado, o das escolas graduadas, em formato de grupos escolares. Instituições aparatosas que se proliferaram pelo Brasil, tendo como norte o modelo paulista. O recorte temporal localiza a pesquisa nos anos iniciais da República e focaliza, como já foi especificado, a cidade de Vitória, capital do Espírito Santo e o contexto de criação de sua primeira escola graduada, o Grupo Escolar Gomes Cardim, em 1908.

Iniciando, proponho uma reflexão acerca do contexto político e social que possibilitou a implantação do regime republicano no Brasil, país que foi, na América, o último a redefinir as relações de trabalho, o último a abolir o sistema escravista e o último a redefinir a forma de governo. Considerando a importância política das elites fundiárias, ligadas à produção e exportação do café, considerando a importância que a historiografia atribuiu ao Exército brasileiro após a vitória da Guerra do Paraguai, podemos inferir que as redefinições na organização do Estado brasileiro, localizadas na segunda metade do século XIX, compuseram

um contexto que atrelou o nascimento da nova forma de governo ao poder das armas do comando militar e à estruturação deste, ao poder que gerenciava a esfera econômica centrada entre São Paulo e Minas Gerais. Fazendo referência à proclamação do novo regime de governo e a importância dos militares no processo, Sérgio Buarque de Holanda assim se expressa:

A célebre carta de Aristides Lobo sobre o 15 de Novembro é documento flagrante do imprevisto que representou para nós, a despeito de toda propaganda, de toda popularidade entre os moços das academias, a realização da idéia republicana. ‘Por ora –dizia o célebre paredro do novo regime- por ora a cor do governo é puramente militar e deverá ser assim. O fato foi deles, deles só, porque o povo assistiu bestializado, atômico, surpreso, sem conhecer o que significava’ (1977, p. 119-120).

Atômica e surpresa, permaneceu por um longo tempo histórico, a grande massa dos sobreviventes diários na labuta da vida. Sem informações, que possibilitasse a tomada de consciência do que ocorria nos bastidores do poder político, e sem tempo para se envolver nas questões de disputas desses setores, o povo não participou do processo que implantou a República no País. José Murilo de Carvalho, analisando a questão, aponta que:

Pode-se concluir, então, que até 1930 não havia povo organizado politicamente nem sentimento nacional, inclusive nos grandes acontecimentos, era limitada a pequenos grupos. A participação na política nacional, [...] era limitada a pequenos grupos. A grande maioria do povo tinha com o governo uma relação de distancia, de suspeita, quando não aberto antagonismo. O povo não tinha lugar no sistema político, seja no Império, seja na República. O Brasil era ainda para ele uma realidade abstrata. Aos grandes acontecimentos políticos nacionais, ele assistia não como bestializado, mas como curioso, desconfiado, temeroso, talvez um tanto divertido (2008, p. 83).

Pelos encaminhamentos de nossa história republicana podemos considerar que a elite econômica, inclusa no primeiro fragmento, tomado acima, como elemento da “população brasileira”, soube reagir com muita presteza no sentido de se contrapor ao poder dos militares na organização do novo governo e, para essa reação estava preparada, o que indica que as ideias republicanas não se esgotavam nas propagandas.

É conhecido que nesse momento inaugural, os militares orquestraram a República, assumindo a chefia do Poder Executivo entre os governos de Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto, período que ficou conhecido como “República da Espada” (1889-1904). Defensores de um regime republicano centralizado, com um Poder Executivo forte o bastante para controlar os Poderes Legislativo e Judiciário, e no qual os Estados não tivessem autonomia, os militares foram vencidos em seu projeto, pela descentralização, proposta pelos grandes proprietários de terras, sobretudo os ricos cafeicultores paulistas, que se opuseram ao modelo centralizado e

defenderam um regime republicano federalista, estruturado pela elite agrária do país, fundamentalmente pela elite localizada entre São Paulo e Minas Gerais.

Originado dentro de uma dinâmica de ruptura, o novo regime manteve-se, principalmente na Primeira República, impregnado de continuísmo atrelado aos poderes econômicos, políticos e culturais. A República conservou, durante muitos anos, elementos das ordenações dessas esferas de organização do Brasil monárquico. Ainda que as rupturas com esse passado estivessem, muitas vezes, atreladas a interesses externos, que se relacionavam com o desenvolvimento do sistema capitalista no mundo, os continuísmos encontraram no emaranhado da trama política que se desenvolveu na Primeira República, mecanismos de sobrevivência.

Na periferia do capitalismo<sup>1</sup>, o país precisou adaptar-se a esta categórica ordem mundial, cujas regras eram determinadas pelas grandes potências do Hemisfério Norte. O processo de transposição da ordem imperial para a republicana foi um processo lento e segundo Holanda (1995), antecede aos 15 de novembro, sendo possível buscar seu marco de delimitação na Abolição da Escravatura em 1888. Lento e intenso esse processo de conformação perdurou, em suas estruturas mais visíveis, até a crise política ter 1930. Holanda, refletindo sobre o que se propagava acerca do Brasil real e o imaginário da República, indica que:

O país ia viver finalmente por si, sem precisar exhibir, só na América, formas políticas caprichosas e antiquadas [...] o Brasil devia entrar em novo rumo, porque “se envergonhava” de si mesmo, de sua realidade biológica. Aqueles que pugnaram por uma vida nova representavam, talvez, ainda mais do que seus antecessores, a ideia de que o país não pode crescer pelas suas próprias forças naturais; devem formar-se de fora para dentro, deve merecer a aprovação dos outros (HOLANDA. 1997 p. 166).

Dentro do contexto do país, que possibilitou a implantação da República em 15 de novembro de 1889 e, para efeito das reflexões aqui propostas, penso ser relevante destacar alguns aspectos referentes às esferas política/social do Brasil no período de transição entre a Monarquia e a consolidação da República.

### **1.1. O Brasil na transição entre o Império e a República**

Do ponto de vista das relações de poder destacamos que a ordenação da República foi viabilizada por setores da elite agrária, fundamentalmente, dos setores ligados à produção

cafeeira, que associavam a nova forma de governo às ideias de modernização e desenvolvimento. O processo foi assegurado, em seu período inaugural, pela força das armas do Exército, nesse contexto, também uma instituição modernizada e na defesa de um modelo de Estado que lhe possibilitasse maior autonomia e ingerências na esfera pública, por meio do controle dos poderes de governo. Com relação às questões econômicas do período de instauração do novo modelo de Estado, Jorge Nagle, constata que:

[...] a década de 1920 como o período de passagem de um sistema econômico de tipo colonial, induzindo, para outro, autônomo, constitui essa década a fase de instalação do capitalismo no Brasil, e, portanto se define como período intermediário entre o sistema agrário-comercial e o urbano-industrial. Os dois grandes ciclos da vida econômica brasileira (2001, p. 21).

Não podemos considerar, entretanto, o que acontecia nos principais centros políticos e econômicos do Brasil como parâmetros para a avaliação do que acontecia em outras regiões deste mesmo país. As modificações dos sistemas, incluso aqui o econômico, compuseram um processo de longa duração, que não se desenvolveu de modo homogêneo e que não se limitou a uma década de história.

Historicamente, a economia cafeeira se torna preponderante a partir da segunda metade do século XIX, tendo demandado e recebido benefícios e cuidados dos órgãos públicos, uma vez ter se tornado, não por uma vocação natural, mas por conveniências de uma elite arcaica e tradicional em seu exercício de controle do poder econômico e de sua influência na gestão do estado imperial, o produto que gerenciou a economia em um país onde o ideário ruralista era extremamente forte. Justificou-se, por interesse dos ricos proprietários de terras, o preceito de que o Brasil estava destinado, por uma vocação natural, a ser um país especializado na produção agrícola. Segundo Nagle, “[...] a concepção de que o destino brasileiro estava ligado ao meio rural foi obra dos grupos cujos interesses estavam comprometidos com o setor da economia agrícola, de base exportadora” (2001, p. 28).

O café, produto que fornecia a maior quantidade de divisas para o país, trouxe e implantou uma nova dinâmica para outros setores da vida nacional, podemos atrelar o desenvolvimento da lavoura do café a um maior desenvolvimento da vida urbana, a uma lenta substituição da mão de obra escrava e, como opção, o incremento do movimento de imigração.

Na sua fase de maior desenvolvimento, a lavoura cafeeira utilizou amplamente o trabalho livre, principalmente a mão de obra proveniente da imigração o que ampliou as relações de

base salarial que, por sua vez, acabou por estimular a ampliação do mercado interno que se expandiu, principalmente entre as décadas de 1910 e 1920. Essa demanda interna de produtos, aliada a outros fatores de ordens interna e externa ao país, acabou por impulsionar um pouco mais o lento processo de industrialização, ampliando, conseqüentemente, as possibilidades de urbanização social.

Nesse sentido, as questões econômicas estariam ligadas às mudanças de ordens política e social, não podendo, entretanto, serem tomadas como preponderantes em relação às outras. Não se tratando, nesse caso, de apostar em um determinismo economicista ou em uma ascendência sobre os outros aspectos da vida, que constituem o curso histórico de uma comunidade nacional, mas de apostar no resultante de contextos complexos, que não se encaixam em definições deterministas, nem fragmentárias.

A história tem mostrado que as mudanças ocorrem quando um conjunto de fatores fertiliza a necessidade do novo e impulsiona ações em direção ao que é indicado como alternativa ao modelo estabelecido. O velho que, quase sempre, no início de novos processos de reorganização social, costuma ser estigmatizado como obsoleto, impregna, mesmo quando recusado, as estruturas que se anunciam novas. A República manteve elementos que permearam o sistema monárquico e, por muito tempo, alimentou resquícios do velho sistema. Segundo Holanda: “O Estado brasileiro preserva como relíquias respeitáveis algumas das formas exteriores do sistema tradicional, depois de desaparecida a base que as sustentava: uma periferia sem um centro” (1977, p. 131).

Ainda no tocante às relações de poder, podemos considerar que durante muitos anos, no país, a vida urbana esteve restrita a alguns centros políticos ou centros urbanos gerenciados pelos interesses das exportações e as capitais dos Estados e, nesse cenário, a participação política encontrou poucas possibilidades de proliferação. Tirando as poucas cidades, éramos um vasto território sob domínio de poderosos senhores de terras, que exerciam o poder local, muitas vezes, à desvalia das leis determinada pelo Estado. O exercício de poder das elites agrárias no Brasil, desde a Monarquia, ganhou forma e nome: coronelismo que, segundo José Murilo Carvalho, dominou a primeira fase da história republicana no país:

A Primeira República ficou conhecida como “República dos Coronéis”. Coronel era o posto mais alto na hierarquia da Guarda Nacional. O coronel da Guarda era sempre a pessoa mais poderosa do município. Já no Império ele exercia grande influência política. Quando a Guarda perdeu sua natureza militar, restou-lhe o poder político de seus chefes. Coronel passou, então, a indicar simplesmente o chefe político local. O

coronelismo era a aliança desses com os presidentes dos estados e desses com o presidente da República (2008, p. 41).

Herança do regime monárquico, durante os anos iniciais da República, esse exercício do poder local dos proprietários de terras, o coronelismo, atrelado à Política dos Estados ou Política dos Governadores, uma instituição cunhada no regime republicano pelo quarto, presidente da República, Campos Salles (1898-1902), constituíram as bases para a reestruturação e manutenção do poder das elites agrárias<sup>6</sup>. A composição do poder local dos coronéis, a ausência de leis de proteção ao trabalhador, a ordenação do Estado Federativo e do voto aberto, celebrada pela Constituição inaugural da República, foram elementos fundamentais no processo de estruturação da República oligárquica. Ainda segundo Carvalho a:

[...] federação tinha o efeito positivo de aproximar o governo da população via a eleição de presidentes de estado e prefeitos. Mas a aproximação se deu, sobretudo com as elites locais. A descentralização facilitou a formação de solidas oligarquias estaduais, apoiadas em partidos únicos, também estaduais (2008, p. 41).

No sentido de entender o processo de formação e fortalecimento dessa classe oligárquica que se apoderou dos poderes de Estado na Primeira República, podemos considerar que no Brasil imperial, o café forneceu os ingredientes para a formação desta elite dirigente, que mesclou os interesses do Estado com os seus próprios interesses. Nos anos finais do Império, a socialização das perdas é um exemplo claro de como o Estado agia para atender aos interesses dos cafeicultores. Tal ingerência se intensifica na República, com a celebração do Convênio de Taubaté<sup>7</sup>, em 1905, que estabelecia uma política de Estado protecionista para o café.

A partir da celebração do Convênio, caberia ao Estado regular a oferta do produto de forma artificial, isso é, o Estado teria a tarefa de comprar o excedente sempre que ocorresse um desequilíbrio entre oferta e procura. A política protecionista do governo auxiliou no sentido de manter favorecimentos aos produtores do café, e, por conseguinte, ao favorecimento de um acúmulo de renda. Jorge Nagle (2001) aponta que, foi na concentração e acumulação de renda proveniente da exportação do café, que se pôde buscar os elementos que possibilitaram condições de desenvolvimento de um movimento econômico em busca de alternativas à

<sup>6</sup> Sobre essa estrutura de poder, ordenadora da política dos primeiros anos republicanos de forma intensa e legalista e impregnando culturas a partir de sua orfandade oficial ver: VASCONCELLOS, João Gualberto Moreira. **A invenção do coronel**: Ensaio sobre as raízes do imaginário político brasileiro. Vitória: UFES, 1995.

<sup>7</sup> O Convênio de Taubaté pode ser definido como uma ação intervencionista do Estado na economia com intuito de proteger a cafeicultura brasileira, ocorrido em fevereiro de 1906. O objetivo era promover a elevação dos preços do produto e assim assegurar os lucros dos cafeicultores.

agricultura de exportação, retomando-se no país um lento exercício de industrialização que se gestou dentro de um movimento de modernização estrutural, incluindo a necessidade de ordenamento de centros urbanos. Ordenamento que inicia um compasso na formação de um segmento social, que ocupa este lugar de cidade, que estabelece relações urbanas, citadinas, cujas regras começam a ser construídas.

No sentido de configurar, no contexto das mudanças e das permanências que aparelharam a formação da República, os elementos que caracterizam a modernização enquanto projeto de racionalização, entendida aqui como fator de transformação das estruturas do Estado Brasileiro, podemos considerar que, ao final do século XIX, a última Monarquia da América dava inegáveis sinais de que estava em descompasso com a “nova ordem mundial”, além de estar isolada na América republicana.

A República passou a ser o modelo defendido pela elite econômica do país, deve-se aqui considerar, que era o modelo que melhor atendia às necessidades dos setores ligados à agroexportação, permitindo a ascensão dessa elite econômica à esfera política de poder. O movimento republicano iniciado, oficialmente, com o Manifesto Republicano em 1870<sup>8</sup> ganhou força e aglutinou o interesse de diferentes segmentos da elite do país. Na elite, mais que nos outros segmentos da sociedade, é possível encontrar claros argumentos em defesa da implantação da República.

Textos publicados em jornais da época ajudam a entender o que pensava, sobre essa questão, a intelectualidade do país, como pode ser observado na matéria principal de a Gazeta Nacional, escrita pelo editor-chefe, Aristides da Silveira Lobo em 2 de fevereiro de 1888.

O governo criado pela Carta de 1824, não é, como praticamente esta conhecido, capaz de levar o Brazil ao desenvolvimento e grandeza, a que tem direito. E o tempo das abstenções passou. É já um crime o silencio dos que podem e devem por-se á testa do movimento (A Gazeta, 1888, f. 1).

A República foi idealizada pela elite como um projeto civilizador e modernizante. Essa elite, na avaliação de estava Sérgio Buarque de Holanda, impregnada de teorias e largamente afastada das práticas que constituem o fazer cotidiano da vida em sociedade (1977). Segundo

---

<sup>8</sup> O **Manifesto Republicano** declaração publicada pelos membros dissidentes do Partido Liberal liderados por Quintino Bocaiúva e por Joaquim Saldanha Marinho. Publicado no jornal **A República**, do Rio de Janeiro, em 3 de dezembro de 1870. Sobre o Manifesto ver: MELO, Américo Brasiliense de Almeida e. **Os programas dos partidos e o Segundo Império**. São Paulo: Typographia de Jorge Seckler, 1878.

a teorização de jornalistas, que divulgaram o advento da proclamação do regime republicano, ocorreu no país “A grande Revolução, que em um dia transformou completamente a face política e social do Brasil, e que por entre flores e aclamações deu-lhe entrada no vasto cenário da civilização moderna.” (A República, 1929, f. 1-2).

A exaltação da República se vinculava à crítica contra o regime monárquico. Para a historiografia, é clara a adesão das elites ao projeto republicano, mesmo os monarquistas se renderam ao novo projeto de governo, um projeto que não incluiu, ao menos nos primeiros anos, uma reorganização nas estruturas do Estado. O grande silêncio da historiografia é quanto aos anseios e expectativas da população pobre e desvinculada do poder, um silêncio revelador de uma falta de possibilidade de manifestação da esmagadora maioria da população do Brasil no contexto de passagem da Monarquia para a República.

Segundo a historiografia, a participação popular no desfecho da República foi praticamente inexistente. Matéria publicada no Jornal O Republicano, de 29 de dezembro de 1889, comunga desta avaliação: “[...] Prudente e calmo, o povo brasileiro soube demonstrar brilhantemente que a essa cívica virtude aliava também o denodo a consciência da sua própria força e de seus incontestáveis direitos” (O Republicano, 1889, f. 2).

Avaliando o fato dentro de sua conjuntura, se considerarmos as rupturas que marcaram os caminhos da República, torna-se possível “enxergar”, através de pistas, aquilo que não foi dito acerca da relação da população urbana com o processo no qual se inclui a República brasileira. No movimento que envolveu a queda da Monarquia e assegurou vida longa à República não se pode desconsiderar a relação, no mínimo incômoda, dos ex-escravos com o regime monárquico e, assim como não se pode ignorar as novas expectativas de vida social e de participação política vivenciada pela população urbana, formada pelos negros libertos e por imigrantes, sendo que, uma parte desses últimos, apesar de terem vindo como opção de mão de obra para a lavoura de café, acabaram por se fixar em cidades.

Com relação aos ex-escravos, deve-se considerar a relação desses com o trabalho agrícola e a possível vinculação estabelecida entre esse tipo de trabalho e a escravidão – seja por falta de oportunidade, ou, até mesmo por opção –, enfim, era grande o número de negros libertos que abandonavam a vida rural e terminavam por fixarem-se nas poucas áreas urbanas.

No que se refere ao trabalho livre, mesmo questionada em discursos dos representantes dos senhores de terra, principalmente dos desvinculados da produção cafeeira, a imigração europeia foi a principal alternativa usada pelas elites, localizadas no Sul e Sudeste do país para substituir o trabalho escravo na lavoura, fundamentalmente a cafeeira, e para promover a ocupação de terras, como no caso do Espírito Santo.

Considerando esses novos elementos inclusos no emaranhado das relações sociais: homens e mulheres negros nascidos após a lei de 13 de maio de 1888, homens e mulheres escravizados, durante todo o período monárquico, homens brancos e aliados da posse da terra, grupo que cresceu principalmente após a Lei de Terras de 1850<sup>9</sup> homens e mulheres brancos desvinculados de sua pátria, buscando uma identidade dentro de um novo espaço. Pois, considerando esses aspectos da vida social urbana é preciso reconsiderar a hipótese da não participação da população dentro do processo das transformações no qual se inclui a República de 15 de novembro de 1889.

Podemos reafirmar que foi dentro de um contexto de mudanças embasadas por um discurso de modernização, que se implantou a República brasileira. Contexto de ordenação de uma economia centrada na agroexportação, mas se voltando cada vez mais, para a alternativa industrializante, de ordenação de uma política centrada nos interesses de uma elite que ansiava por maior trânsito dentro dos poderes de Estado; de uma sociedade que discutia os caminhos das novas relações sociais que se desenrolavam após a abolição da escravatura; das novas relações de trabalho e das novas necessidades que se faziam presentes nessa relação não escravista.

Nessa nova ordenação, não seria mais pelo peso do chicote que os trabalhadores seriam persuadidos a produzir. Desde os anos finais do Império já se discutia, com maior fervor, a questão da educação enquanto força propulsora do trabalho. Além da questão da imigração, nos discursos dos Congressistas do Recife e Rio de Janeiro observa-se uma forte preocupação com a questão da instrução do povo, como informa o texto abaixo:

---

<sup>9</sup> A Lei de Terras de 1850 marca definitivamente a passagem do patrimônio fundiário da Coroa às mãos dos particulares, buscando disciplinar a caótica realidade agrária brasileira de então, composta por terras de sesmarias [...] e pela [posse em terras devolutas. Na mesma Lei, seria proibido os apossamentos e conceituadas as terras devolutas, com o escopo de definitivamente separar o público do privado, firmando as bases para a regularização da propriedade privada no Brasil e para o afastamento da fórmula jurídica condicionada por deveres como o cultivo. (VARELA, 2005, p. 6-7).

A crença de que a educação transformaria a infância abandonada, os ingênuos, de indolentes em trabalhadores úteis, fez com que a preocupação com a instrução popular figurasse, inclusive, como um dos interesses dos grandes proprietários, expresso nos Congressos Agrícolas (SCHELBAUER, 1998, p. 39).

Para os republicanos, após a vitória de seu projeto de governo, a educação passou a ser discutida enquanto função de Estado e a instrução popular divulgada como estratégia em defesa desse projeto. Nagle (2001) chama esse interesse de entusiasmo pela educação, a este mesmo movimento, (1997) chamou em seu texto “Raízes do Brasil” de miragem da alfabetização do povo. Visões diferentes de um mesmo processo. Mas, o que efetivamente, representava a educação para os ideais republicanos e que tipo de educação, dentro desse projeto de país, se intencionava definir e concretizar?

Buscando entender a questão proponho refletir sobre o modelo de sociedade que, no Brasil, passava por transformações decorrentes de fatores que estiveram presentes no movimento de implantação da República, influenciando na modelagem da estrutura oligárquica que acompanhou a ordenação dos poderes de Estado, de forma mais incisiva, por duas décadas e, de forma velada, até a atualidade.

Que lugar teria o povo no país que os republicanos idealizaram criar? Esta questão se vincula ao lugar da educação e, conseqüentemente, ao lugar social da escola pública dentro desse projeto. Localizar o povo brasileiro dentro das estruturas impostas por um sistema econômico e político, que não estava disposto a inserir, efetivamente a população nos projetos de Estado, mas que já não dispunha dos mesmos mecanismos de exclusão e de controle das massas sociais, utilizados legalmente pelo regime imperial, inclui localizar o lugar social da Escola Pública dentro de um contexto de negações.

A imigração, o trabalho livre, o crescimento da vida urbana, dentro dos parâmetros impostos pela República oligárquica se configuravam enquanto questão que precisava ser equacionada. Revisitar a história dos ideais políticos para a educação pressupõe entender o modelo de sociedade que se queria forjar com e para o novo governo, buscando para isso, entender o processo de redefinição dos grupos/classes sociais que se configuraram durante a Primeira República. Para Jorge Nagle, é preciso considerar que:

O desenvolvimento do modo de produção capitalista durante a República Velha ocasionou o aceleramento da divisão social do trabalho e exigiu níveis cada vez mais crescentes de especialização de funções, de que resultou o aparecimento de novas camadas sociais e a diferenciação das antigas classes dominantes (...). Na década de 1920, os sinais de aparecimento de novo

modelo se apresentava de maneira mais manifesta pela presença da desarmonia de valores, interesses e expectativas dos diversos agrupamentos (2001, p. 41).

Apesar da latência dessa desarmonia apontada pelo autor citado anteriormente, a Primeira Constituição do país não tocou nas questões sociais. As questões relativas aos conflitos sociais eram tratadas como questão de desvio, portanto, questões referentes à polícia e não à política.

Deslocada das demandas sociais, a educação, ao menos no que tange o campo das ideias, foi tratada pelos republicanos enquanto instrumento de ordenação na consolidação do novo modelo de governo. A República apregoou um ideário modernizante e incluiu a educação como um dos símbolos deste projeto modernizante. Já no governo provisório da República se anunciava esse destino para a instrução pública.

Buscando revisitar os ideais da República para a educação, proponho uma breve incursão pelas determinações de Estado, sobre questões sociais e educação. Para isso, recorro a um histórico de fatos localizados nos anos iniciais da República brasileira e que se relacionam com a educação que se pretendia implantar. Já considerando o contexto de inserção da educação, enquanto instrumento controlado pelo Estado é preciso destacar que a instrução era tomada como elemento de modernização essencial para transpor o povo do lugar de súdito para o de cidadão ciente de seus deveres cívicos e morais (FRANCO, 2001).

As relações urbanas pressupunham novas normas de conduta coletiva, assim o processo educativo passou a ser divulgado como instrumento de composição dessa conduta. Para atender a essa demanda interessava um processo gerenciado pela União e encaminhado pelos estados e municípios no sentido de se construir uma ordenação básica para a instrução pública no país. Se não concretizou, o Estado iniciou, no período da Primeira República, um conjunto de ações com o objetivo de ordenar um Sistema de Instrução Público.

Nesse projeto, a educação escolarizada primária foi idealizada, fundamentalmente, enquanto instrumento de homogeneização e controle de comportamentos. A escola ganhou amoldamento de espaço de instrução, como instrumento educativo e formativo. Com o processo educativo, havia por parte dos republicanos a intenção de efetuar o controle das populações pobres no espaço da cidade. Segundo o historiador, Sebastião Pimentel Franco, para a educação, os republicanos delegaram a tarefa de ajustar os cidadãos às novas "[...]

condições e valores de vida, promovendo uma mudança de mentalidade” (FRANCO 2001, p. 81).

Ao revisitar a história da educação pública pelo estudo das instituições, e aqui o objeto é um das mais importantes dessas instituições, o grupo escolar, a historiografia e a legislação nos fornecem importantes indícios sobre a idealização e composição deste processo que teve espaço nos anos iniciais da República. No caso da legislação, é possível, através do exame das leis reformistas, vislumbrar não apenas a intenção dos Republicanos, mas também o ideário pedagógico subjacente às concepções que se anunciavam para esse período histórico. As fontes documentais que possibilitam entender as tendências educacionais políticas e pedagógicas que se expressam por meio da legislação são os dispositivos constitucionais e as leis de reformas elaboradas dentro do processo histórico da primeira República.

Para a organização republicana de país, a primeira Constituição republicana já indiciava o lugar que o povo brasileiro ocuparia dentro do novo regime. Em sua seção I, artigo 70, estabelece, que todo homem, com o mínimo do domínio das primeiras letras, teria participação política enquanto eleitor. Assim, a Constituição primeira da República limitava a participação política a um número reduzido de brasileiro, excluindo, indiretamente, os negros recém-saídos do sistema escravista e limitava a própria extensão dessa participação. Em um país de estrutura agrária, e sem leis de proteção trabalhistas, a lei constitucional possibilitou intensa interação entre os poderes econômicos e políticos.

Os proprietários de terras, os “coronéis”, passaram a deter o voto de seus trabalhadores, de seus “peões”, instituindo o “voto de cabresto”. Com esse poder de controle de votos, os coronéis estabeleceram uma relação estreita com os governantes de Estado e esses, por sua vez, com o Governo Federal. Comprovam isso a Política dos Governadores e a manutenção do Poder Executivo Federal dominado, quase sempre, por São Paulo e Minas Gerais, no que se convencionou chamar de “Política do café com leite”.

A Primeira Constituição definiu o ensino laico, estabelecendo a desvinculação Estado e Igreja Católica, entretanto, muitos estados continuaram subvencionando escolas religiosas, como no caso do Estado do Espírito Santo, onde a oligarquia Monteiro<sup>10</sup>, dominando diferentes esferas

---

<sup>10</sup> A expressão é largamente usada por Namy Chequer Bou-Habib Filho em: BORI-HABIB FILHO, Namy Chequer. A Revolta de Xandoca: desafio à oligarquia Monteiro no ES em 1916. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

do poder, incluindo a religiosa, subvencionou escolas religiosas, a exemplo do caso do Colégio do Carmo.

Ao desvincular a educação da religião, fez-se necessário buscar novas alternativas institucionais para o exercício da função educativa, até então, tutelada pela Igreja. E aqui vale refletirmos sobre a questão da disputa de poder, um poder que os republicanos tomaram para si, e que não podiam nem queriam, nesse momento de definição dos rumos do que precisava ser modificado em relação ao sistema monárquico, dividir com outras instâncias, principalmente com aquelas que poderiam, efetivamente, exercer esse poder de intervenção na sociedade. A Igreja ainda era uma instituição detentora de um poder ideológico forte, e que, portanto, nesse momento de reorganização das bases do governo, devia ser destituída dos elementos de sustentabilidade desse poder. A educação foi indicada como um desses elementos, e, assim sendo, podendo até ficar a cargo da Igreja, desde que esta, estivesse vinculada ao Estado. Tomemos como exemplo o caso do Espírito Santo, onde no governo de Jerônimo Monteiro, o Colégio do Carmo foi subvencionado pelo Estado num período no qual o bispo era irmão do governador e onde a família Monteiro controlava diferentes esferas do poder, incluindo o religioso.

A influência da esfera religiosa no governo de Jerônimo Monteiro também se fez presente quando, em 1909, o bispo D. Fernando de Souza Monteiro envia requerimento solicitando a equiparação do curso secundário do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora à Escola Normal do Estado a equiparação é efetivada pelo Decreto nº. 335 de 2 de abril de 1909, após ser apreciada, com fartos elogios, pelo Inspetor Geral de Ensino, Gomes Cardim.

Como observado anteriormente, mesmo antes de implementada a República, já se discutia a necessidade de uma maior atenção aos negócios da Instrução Pública. Na Província, a matéria era preocupação dos dirigentes e da elite local. Em Relatório ao Legislativo, o presidente da Província, desembargador Antonio Joaquim Rodrigues, já denunciava a fragilidade do sistema de instrução pública e a necessidade de se programar reformas no sistema.

Desejando conhecer pelo estudo e pela experiência quaes as medidas mais convenientes para melhorar a Instrução Publica da província, não usei logo da autorização que me concedes para reformal-a dentro das forças orçamentais votado para o exercício de 1885-1886. [...] Julguei conveniente nomear uma comissão para estudar os Regulamentos existentes, as necessidades do ensino, o adiantamento que elle tem tido, e apresentar um projecto de reforma que servira de base para a que pretendo fazer, em vista de vossa autorização. [...] A maior difficuldade que se encontra para melhorar a instrução publica é a falta de pessoal habilitado para reger

um grande numero de escolas. [...]Com os escassos vencimentos que percebem os professores e sem haver uma so escola normal propriamente dita, onde se preparem os candidatos ao professorado, entendo que nenhum proveito poderão trazer qualquer medidas que fossem decretadas.[...]Para extinção d'este mal existe um remédio, e vem á ser que a população forneça recursos para as escolas consignando-se nos orçamentos municipaes uma quota para as escolas publicas dos respectivos municípios, para o que se creará uma contribuição especial paga por todos que tiverem attingido á maioridade.

[...] Não desconheço que a província tem feito grandes sacrificios em beneficio da instrução, e com quanto o resultado obtido não tenha correspondido aos nobres intentos dos legisladores provinciais (ESPÍRITO SANTO, 1886, p. 11).

Não era uma situação exclusiva da província do Espírito Santo, cabe aqui ilustrar, com as colocações de Rui Barbosa, no prefácio de sua obra, *O papa e o Concílio*, em que expõe o pensamento de parte da intelectualidade acerca da relação do governo imperial com os negócios públicos, Fazendo severa critica ao governo de Pedro Segundo e enfatizando a falta de compromisso deste, com as questões ligadas a instrução pública, diz:

Um governo pusilânime e, pior que isto, campeão na permissividade às corrupções; a câmara dos deputados aviltada por si mesma, de fiasco, merecendo vaias galerias; irresponsabilidade em todos os graus hierárquicos; escândalos com personalidades, servilismo e desfibramento de caráter; a instrução pública uma coisa ainda por criar, uma ridícula mesquinaria negaceada às classes carentes, aleijada, impura, envenenada pelo patronato, inacessível à maioria dos contribuintes (BARBOSA, p. 5-7. Apud. MORAIS, 1989, p. 93).

Os intelectuais do século XIX, como Rui Barbosa e, de certa forma Machado de Assis, discutiram e se engajaram em lutas pela instituição do ensino público, tratando a questão de forma teórica e fechada entre os letrados do Brasil.

As discussões acerca da efetivação de um sistema de educação estatal sempre estiveram desvinculadas da participação da população nos encaminhamentos idealizados pelos letrados, incluindo intelectuais e homens públicos. Desta feita, o ideário elitista depositou na Educação Pública Primária expectativas de que o letramento seria o instrumento de combate ao atraso do país e a de que a escolarização seria a medida principal que levaria a nação brasileira ao almejado progresso e a civilidade.

Tratou-se de definir as finalidades da escola primária e os meios de sua universalização. Esse processo implicou debates acerca da democratização da cultura e da função política da escola nas sociedades modernas. Dessa forma, a discussão sobre o conteúdo da escolarização popular tornou-se uma temática central e oscilou em decorrência de diferentes interesses políticos, ideológicos, religiosos, sociais, econômicos e culturais (SOUZA, 1998, p. 15).

Intelectuais ligados à educação promoveram amplo debate sobre a instrução pública, defendendo a inserção do Estado no processo de promoção de um sistema público de educação enquanto elemento fortalecedor do sistema republicano.

Si são verdadeiros republicanos, mui bem disse um educacionalista do norte, cuidae sempre da educação do povo; ignorância e Republica são ideias que se repellem. [...]. E, com efeito, este deve ser o magno problema, a nossa maior preocupação, o interesse mais íntimo, o anhele mais intenso do povo que avança desassombrado pelas veredas rutilas da evolução, impulsionado pelas idéas liberaes victoriosas em consequência do desaparecimento do throno que derruiu (A ESCOLA, 1906, p. 3).

Também por documentos decorrentes das esferas do poder de Estado, podemos recuperar um declarado anseio por investimento no sistema de educação, associando esses investimentos à possibilidade de se legitimar as diferenças entre o modelo imperial e o republicano de Estado. Como é possível constatar, já nos princípios da República, Deodoro da Fonseca, ainda no governo provisório, encaminha, com o Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant de Magalhães, a primeira grande reforma do Sistema Educacional no Brasil, a partir do Decreto nº. 981 de 8 de novembro de 1890, que regulamentava a escola Primária do 1º e do 2º graus.

Entretanto, a preocupação em criar legislação para regulamentação do ensino já se fazia presente no final do Império, e como marco desta determinação, podemos citar o Decreto n. 1, 331-A, de 17 de fevereiro de 1854, conhecido como Reforma Couto Ferraz, esse dispositivo aprovou o “Regulamento para a reforma do ensino primário do Município da Corte”. O regulamento, apesar de estar dirigido ao Município da Corte, segundo Dermeval Saviani, contém normas alusivas, também, à jurisdição das Províncias. Pelo Decreto, uma das incumbências do Inspetor Geral era:

Coordenar os mapas e informações que os presidentes das províncias remeterem anualmente ao governo sobre a instrução primaria e secundaria, e apresentar um relatório circunstanciado do progresso comparativo neste ramo entre as diversas províncias e o município da Corte, em todos os esclarecimentos que a tal puder ministrar (2007, p. 131).

Tal dispositivo, segundo Saviani, indica uma ideia inicial sobre a organização de um sistema de ensino de maior abrangência e que possibilitasse ao governo central uma avaliação ampliada da situação da instrução pública, primária e secundária, no país.

Outro aspecto relevante desse regulamento, e que nos informa acerca das “ideias que não se realizam” (SCHELBAUER, 1998), no que diz respeito à educação pública no Brasil é o princípio da obrigatoriedade do ensino. Pelo artigo 64, é estipulada uma multa para os pais ou responsáveis que não garantissem às crianças de mais de sete anos o ensino elementar. Considerando o índice de analfabetismo no Brasil, posterior ao decreto, encontramos indicativos do distanciamento entre a lei e a execução dessa. Aqui é preciso considerar que esta determinação legal, pautada por princípios iluministas, tem como contexto o sistema escravista do Brasil imperial. No artigo 64 do referido decreto, as crianças negras estão entre aqueles que não podem ser matriculados nem frequentadores das escolas.

No contexto das mudanças pela ordenação das leis, em 19 de abril de 1879 pelo Decreto n.7.247, o ensino Primário e Secundário foram reformados pela Lei Leôncio de Carvalho, que manteve a obrigatoriedade do ensino Primário (Reforma Couto Ferraz) dos sete aos quatorze anos, prevendo a assistência do Estado imperial aos alunos pobres. A reforma determinou a divisão das escolas primárias em dois graus com currículo semelhante, e regulamentou o funcionamento das Escolas Normais, demonstrando uma maior preocupação com a formação dos professores para as escolas primárias. Previu ainda, a criação de jardins de infância, instituição para a educação de crianças de 3 a 7 anos.

Proclamada a República, a legislação sobre a Instrução Pública percorre caminhos determinados pelos intelectuais positivistas que estiveram à frente da consolidação do novo sistema. Em 1890, através do Decreto n. 981, promoveu-se a Reforma do Ensino Primário e Secundário. Implementou-se um programa positivista<sup>11</sup>, que foi também adotado como doutrina pedagógica de ensino e colocou-se em prática os ideais provenientes dos princípios liberais, como a separação entre Igreja e Estado e a laicização da educação.

Com as reformas, criou-se uma expectativa de ruptura com aquilo que os intelectuais positivistas indicaram como atraso e desorganização da sociedade e da escola imperial, o modelo apresentava-se como a representação do novo. Sobre isso, Luciano Faria Filho assim se pronuncia:

Na criação desta representação observamos não apenas a produção de uma memória onde a instrução anterior a reforma é tida como algo negativo e quase que

---

<sup>11</sup> Corrente filosófica que surgiu na França no começo do século XIX. Os principais idealizadores foram os pensadores, Augusto Comte e John Stuart Mill. Para os pensadores dessa corrente o progresso da humanidade depende, exclusivamente, dos avanços científicos (RIBEIRO, 1994).

inexistente, mas também o vínculo da reforma com aquilo que de mais moderno se apresentava para os reformadores: a organização capitalista do trabalho e o mundo e as relações urbanas (1998, p. 35).

O texto reformista do Governo Provisório da República “Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal”. Tornando o ensino livre a particulares; determinando a instrução primária, livre, gratuita e leiga a ser ministrado em escolas públicas primárias de primeiro e segundo graus. Sendo que as Escolas Primárias de Primeiro grau atenderiam alunos entre sete e 13 anos de idade, e, as Escolas Primárias de Segundo grau atenderiam alunos de 13 a 15 anos. O decreto estabelece escolas distintas para cada sexo, sendo que a divisão, por sexo, se faria a partir dos oito anos. A reforma introduz o ensino da disciplina “Moral e Cívica” dentre os conteúdos a serem ministrados para os alunos. Assim, a legislação sobre a escolarização do ensino começa a anunciar e revelar o que os republicanos pensavam sobre a Instrução Pública.

Em 1891 foi promulgada a Primeira Constituição republicana, Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto são escolhidos para ocuparem a Presidência e a vice-presidência do país. No tocante aos assuntos da instrução pública, as determinações constitucionais mantiveram o que estava determinado pelo Decreto 891, do Governo Provisório da República, anunciando em seu artigo 2, item 5º, que "o ensino será laico e livre em todos os graus e gratuito no primário", nas escolas públicas, em oposição ao ensino religioso. A reforma anunciava um currículo formativo e em regime seriado. O Ensino Secundário tomou o caráter formador de alunos para os cursos superiores e não apenas preparador.

Já em 1901, o Governo Federal promulgou os Decretos nº. 3.890 e 3.914, revendo as medidas legais que haviam descaracterizado o Decreto 891. Essa segunda reforma educacional da República ficou conhecida como Epiácio Pessoa e, segundo o texto, “Approva o Código dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores e Approva o Regulamento para o Gymnasio Nacional” (Decreto 3.890 e 3914, de 1 de janeiro de 1901). O primeiro documento tratava da disciplina sobre a organização das Instituições Federais de ensino superior e secundário e das fundadas por estados e por particulares; o segundo documento tratava da organização do Ginásio Nacional, de assuntos ligados à dinâmica geral do funcionamento dessa escola, incluindo o programa de ensino. A reforma determinava seis anos para o ciclo do ensino secundário, mantendo o sentido de preparar para o ensino superior, propondo maior autonomia para a instituição no

encaminhamento das questões didáticas. Complementou o processo de desoficialização do ensino, promovendo a equiparação entre as escolas privadas e oficiais, mediante inspeção nos currículos.

Em 1910, os assuntos educacionais estão sob encargo do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, e no Governo Hermes da Fonseca os ministros são Rivadávia da Cunha Correia e Vladislau Herculano de Freitas. Entre 1911 e 1915, Rivadávia propôs a Lei Orgânica conhecida por Lei Rivadávia Correia, que foi levada a termo pelo Governo Federal, estabelecendo o ensino livre, retirando do Estado o poder de interferência no setor educacional. A reforma determinou que o ensino secundário e o superior perdessem os seus status de oficial e passando a entidades corporativas autônomas. O que representou um retrocesso em relação aos anseios que as elites depositavam na educação pública enquanto parâmetro para a legitimidade do regime republicano.

Em 1915, o dispositivo legal que retirava o Estado das determinações educacionais foi revogado e a lei do Ministro Carlos Maximiliano reoficializando o ensino pelo Decreto 11.530, de 18 de março de 1915.

Em 1920, Sampaio Dória realizou, em São Paulo, uma reforma tentando conduzir o processo educacional para novos métodos de ensino. A reforma reduziu o curso primário, inicialmente para dois anos, e após críticas, revista a determinação, elevou para quatro anos na cidade e três anos na zona rural. A situação da educação no país continuava crítica, a considerar o percentual de analfabetos que, e, aqui, se considera todas as idades, era de 75% e, na população de 15 anos e mais era de 65%.

Em meio às discussões sociais que marcaram a década de 1920, isso é, dos movimentos de reação popular contra a organização excludente da República Oligárquica foi organizada a Reforma Rocha Vaz, também conhecida como “Lei Rocha Vaz”, em 1925. Por esse dispositivo “[...] estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional de Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencias” (BRASIL, 1925).

A reforma determinou que a responsabilidade pelo ensino primário ficasse a cargo da União juntamente com os estados, introduziu os interesses do Estado na organização do currículo escolar e no controle das atividades docente e discente, tornou a disciplina “Moral e Cívica”

obrigatória nas escolas. Mesmo que de forma autoritária e elitista, a Reforma de 1925 iniciou o longo caminho na discussão e na legislação sobre um sistema nacional de ensino. Para Saviani:

O ciclo das reformas federais para o ensino na Primeira Republica fecha-se em 1925, com A Reforma João Luiz Rocha Vaz. Considerando que ela se encontra em pleno centro da última década da Primeira Republica, quando, sobre a base das transformações econômicas e sociais em curso, a estrutura de poder vigente passa a ser amplamente contestada, essa nova reforma irá reforçar e ampliar os mecanismos de controle instituídos pela Reforma Carlos Maximiliano (2007, p. 130).

Cinco anos depois da “Lei Rocha Vaz”, o país vai ser movimentado pela crise política que determinou o início da Era Vargas (1930-1945). No Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930) criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, por meio do Decreto 19.402, tendo como ministros: Francisco Luiz da Silva Campos, Belizário Augusto de Oliveira Pena, Washington Ferreira Pires e Gustavo Capanema.

Dentre as reformas estaduais, vale considerarmos aqui, a Reforma Paulista de 1892, determinada pela Lei nº 88, de 8 de setembro. A reforma referida influenciou medidas legais para o encaminhamento da Instrução Pública em outros estados da Federação. Sendo inspirada por experiências na Alemanha, Suíça e Estados Unidos, trouxe inovações significativas para o ensino primário, com a criação das escolas modelo, anexa à Escola Normal de São Paulo. Apesar de abranger todo o ensino público, o foco principal foi o ensino primário e a grande inovação foi a instituição dos grupos escolares “[...] criados para reunir em um só prédio de quatro a 10 escolas, compreendidas no raio da obrigatoriedade escolar” (SAVIANI, 2007, p. 172).

Na composição anterior, as escolas primárias, também conhecidas por “Primeiras Letras”, eram classes isoladas ou avulsas, onde numa mesma turma localizava-se alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem, na maioria das vezes, as escolas eram regidas por um único professor. Com o grupo escolar, idealizou-se substituir as escolas isoladas, implantando o ensino seriado. A partir de 1893 os grupos escolares foram disseminando-se pelo Estado de São Paulo, chegando, em 1910, a 101, sendo 24 na capital e 77 no interior. De São Paulo o modelo irradiou-se pelos demais estados (SAVIANI, 2007).

O exercício exposto acima intenciona demonstrar através do que é expresso em documentos oficiais, os caminhos e descaminhos percorridos pelo ideário republicano de educação pública, pautado em princípios positivistas da ordem, associado ao progresso, à civilidade e

de como esse ideário se conformou em ordenamento legal. Entretanto, embora os debates tenham sido uma constante no campo da legislação educacional, a Primeira República não consolidou um sistema público de ensino sob a égide do Governo Federal. As determinações não se fizeram acompanhar de medidas práticas de efetivação das mudanças em prol da criação de um sistema nacional de ensino que demarcasse a concepção republicana de educação.

Dentro da concepção dos republicanos, a educação pública escolar deveria cumprir a função de estabelecer regras de comportamento para o povo, agora localizado no lugar de cidadãos no novo regime. Regras de comportamento para o convívio público e que interferissem também, no sentido de estabelecer normas de conduta para os espaços privados. Dentro desse contexto, a Educação Pública Primária passa a ser indicada como atribuição do Estado, uma atribuição que deveria ser cumprida em espaços diferenciados da escola-casa.

A tarefa de formar cidadãos para o Estado demandava espaços específicos e uma educação difusora de valores diferenciados dos familiares e religiosos. A educação deveria estar associada a espaços específicos, onde deveria se desenvolver o processo de aprendizagem, civilidade e modernidade, a educação passa a ser atributo da escola, lugar destinado a ser o que Rosa Fátima de Souza nomeou de “templo de civilização.” O símbolo de maior representatividade desse ideário de espaço adequado à educação republicana foi o grupo escolar.

No campo das ideias, a concepção de educação, assim como os caminhos e descaminhos para a construção de um sistema nacional de ensino, no Brasil republicano, foram fortemente influenciados pelo pensamento positivista. Teoria filosófica sustentada pelos argumentos de Augusto Comte, defensor do postulado de que o cientificismo deveria superar, nas sociedades modernas industrializadas, o pensamento escolástico, defendendo a hipótese da evolução gradativa do espírito, elaborou a “lei dos três estados de evolução do espírito humano”. Para ele, o primeiro estágio seria o teológico, o mais primitivo, o que mais se distancia da razão, o segundo seria o metafísico, aqui predominam a abstração e a argumentação sobre o entendimento das coisas do mundo, o terceiro é apresentado por Comte como o mais interessante, o mais evoluído, era o Estado Positivo, o saber científico estabelecido através da observação e da experimentação.

O positivismo esteve presente na nossa Primeira Constituição e, pelo discurso republicano, objetivando tirar a educação do que Comte chamou de estágio primitivo a legislação constitucional promoveu, ao menos na teoria, a laicização do ensino público. Por outro lado, ao enfatizar o ensino enciclopedista, a legislação estabeleceu um limite para a influência das ideias positivista na educação.

Para entender a penetração das ideias positivistas no Brasil e os limites estabelecidos pelos republicanos, para a influência desses ideais, é preciso considerar os homens que estavam à frente do processo republicano. Esses eram membros de uma elite que cumpria sua formação na Europa, e, de lá traziam as novidades, também no campo das ideias. Entretanto, as ideias que divulgavam, aqui, estavam, quase sempre, muito distantes da forma como estavam sendo discutidas em seu núcleo de origem, chegavam deturpadas e de forma deturpada eram impostas, muitas vezes transformadas em política de governo. As Ideias positivistas chegaram ao Brasil por essa via de acesso e, segundo Claudemir Gonçalves de Oliveira acabou,

[...] resultando num positivismo difuso, reduzido a um cientificismo desmedido, visto como solução para todos os problemas brasileiros da época fossem eles de ordem política, moral, social ou econômica [...] Se a filosofia no Brasil não forneceu um solo fértil ao positivismo, o mesmo não se pode dizer da política educacional brasileira a partir da Primeira Republica quando as reformas educacionais da época se orientaram pelos princípios dessa filosofia (2009, p. 10).

O que é evidenciado pelo peso das determinações governamentais é que a corrente positivista teve, nos primeiros anos da República, significativa influência no modelo de educação popular e, aqui vale considerar, que São Paulo e o Distrito Federal determinavam esses modelos para a educação pública em todo o Brasil. Para as elites estaduais, a modernidade irradiava de São Paulo e Rio de Janeiro, e, portanto, estar em descompasso com as determinações advindas desses, era estar em descompasso com a modernidade e a civilidade idealizadas pelo governo republicano.

Pelo Decreto nº 981, Benjamim Constant, intelectual, oficial do Exército, professor e um dos divulgadores dos postulados positivista brasileiro, aprovou a reforma educacional que iniciou o movimento de traduzir em leis as preocupações que os republicanos tinham com a criação de um sistema educacional. Por defender a escola laica, e com poderes de decisão no governo que iniciava, negou contribuições financeiras para a Igreja positivista, desentendendo-se com

as lideranças do movimento filosófico “Sociedade Positivista do Rio de Janeiro”<sup>12</sup>, que ajudou a fundar em 1876. Tal fato é apontado por historiadores como causador do rompimento entre Constant e a organização religiosa positivista no Brasil.

Pela legislação educacional, os primeiros passos em direção à estruturação de um sistema de ensino para o país, determinou que fosse função dos estados e municípios financiar a educação primária, considerando a geografia do país, sua vasta dimensão territorial, a situação econômica dos estados da Federação, podemos inferir que a autonomia funcionou como obstáculo ao processo de construção de um sistema de educação. Os investimentos feitos pelos estados estiveram ligados à capacidade orçamentária desses e, às determinações políticas, quase sempre, elitistas e defensora de seus privilégios.

O Espírito Santo, com relação aos aspectos econômicos e populacionais, apresentava-se, no início da República, em considerável plano secundário, em relação aos outros estados do Sudeste. Segundo Gabriel Bittencourt:

Da superfície calculada do Estado, no início do século XX, 42.439 km<sup>2</sup>, 3/4 desta superfície era considerada mata virgem, dada a baixa densidade demográfica em que ainda se situava a terra capixaba. A bacia do Rio Doce era ainda apenas uma promessa à exploração econômica. O Sul do Estado, polarizado economicamente por Cachoeiro do Itapemirim, agora ligada à Capital da República por estrada de ferro, distanciava-se ainda mais das determinações locais (1987, p. 113).

O Estado do Espírito Santo ocupou, durante o período aqui tratado, um lugar periférico<sup>13</sup>, no tocante às questões econômicas e políticas, vale aqui mencionar que essa relação periférica do Estado, em relação aos grandes centros políticos e econômicos, não impediu que aqui se organizasse uma elite política e intelectual, que, a exemplo do que ocorreu nos estados centrais, também determinou os rumos da política e da economia da Província e, depois, do Estado.

No plano político, podemos inferir que o movimento republicano só começou a ser organizado na Província às vésperas da Proclamação da República, o que nos demonstra a fundação do primeiro Clube Republicano, em 16 de setembro de 1888. O Primeiro Congresso

<sup>12</sup> Os religiosos, representados por Miguel Lemos e Teixeira Mendes, fundam a primeira Igreja Positivista do Brasil, no Rio de Janeiro. Os heterodoxos, como Luís Pereira Barreto, Alberto Sales e Benjamin Constant aceitaram somente a parte filosófica científica de Augusto Comte.

<sup>13</sup> Com relação à concepção de Estado periférico consultar SUETH José Cândido Rifan. **Espírito Santo, um estado “satélite” na Primeira República**: entre Moniz Freire e Jerônimo Monteiro (Dissertação de Mestrado em História) – Programa de Pós Graduação em História Social das Relações Políticas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

Republicano Provincial do Espírito Santo foi realizado em Cachoeiro de Itapemirim, o que também fornece indícios de que a vida política estava deslocada do centro administrativo, e sua localização nesse município nos informa sobre a preponderância do poder econômico na condução dos negócios da Província.

Proclamada a República, Afonso Cláudio foi indicado, pelo governo provisório, para governar o Espírito Santo, entretanto, enfrentando fortes dificuldades econômicas, renunciou e foi substituído por Constante Gomes Sodré, em 1890. Nesse contexto, o grupo republicano organizou sua Primeira Convenção e ali se desenvolveu uma divisão partidária: A elite urbana, ligada à agroexportação de um lado, forma o Partido Republicano Reconstituinte e, os cafeicultores, do outro, formaram um bloco dissidente chamado União Republicana, que originou o Partido da Lavoura. Mais tarde, esses dois grupos se alinharam em um só partido, chamado Partido Republicano do Espírito Santo.

Em 2 de maio de 1892 promulgou-se a Primeira Constituição Republicana e elegeu-se o primeiro governador, José de Melo Carvalho Moniz Freire<sup>14</sup> (1892 – 1896). Assim o Espírito Santo ingressa politicamente na estrutura republicana. No Pronunciamento ao Congresso, em 1892, Moniz Freire destaca como se configurava e como se articulava a elite capixaba em relação à situação periférica do Estado:

[...] o que se conhece d'este pobre Estado é que elle tem sido governado de fora, através de quase todas as situações. [...] Reduzido à posição imbecil de quem não tem autoridade própria, cobrindo de ridículo o espírito publico chegou a refocillar-se nessa propria desgraça, cobrindo de ridículo os nossos homens públicos endereçando com um fetichismo infantil pesadas alimárias que só tinham o valor de serem generoso estrangeiro (FREIRE, 1892, p. 3).

O que se percebe, pelos discursos de época e por reflexões da historiografia local, é que fora do âmbito de dependência econômica, a elite capixaba reivindicava para si um lugar de percepção e ação política frente aos processos de transformações por que passava o país. Tal reflexão é reforçada pelo historiador Estilaque Ferreira Santo, quando enfatiza que não devemos cometer o equívoco de supor que, diferente de outras regiões do país, o Estado tenha estagnado sua história e a história de sua elite no tempo, as denúncias, como a apresentada por Freire, no fragmento acima, é ela própria indício da constituição e do fortalecimento de uma

---

<sup>14</sup> O nome do governador do Estado do Espírito Santo é, nos documentos de época, grafado como Moniz e não Muniz Freire. A opção aqui é o primeiro registro.

elite política e social, ciente da situação do Estado em relação a outras regiões do Brasil o que pode ser entendido nas palavras de Santos:

Personalidades como Moniz Freire e Afonso Cláudio, inseria-se a ela mesma no processo de formação de uma elite política e social local dotada de um projeto político relativamente articulado, cujas bases de sustentação social lhe dava um mínimo de coerência, de solidariedade grupal e de capacidade para implementar políticas de afirmação regional que tiveram um impacto no destino histórico da formação capixaba (2002, p. 10).

O que podemos considerar é que também essa elite que dirigiu os rumos da transição republicana, nos primeiros anos do governo no Espírito Santo são “filhos da elite brasileira” formados sob os mesmos princípios iluministas e de cunho positivista da elite de todo o país. E aqui, como em outras muitas regiões brasileiras, a República se idealizou pelos mesmos parâmetros e tempos usados pela elite nacional, isso é elitista, excludente e contraditoriamente, modernizante, o que determinou um exercício para equacionar a modernidade com os outros aspectos republicanos, herdados do Império e mantidos pela República Oligárquica.

Dentro do contexto econômico do período inicial da República, o Estado continuou com uma economia periférica em relação aos estados centrais do Sudeste. Segundo o historiador José Cândido Rifaan Sueth, o condicionamento econômico se fazia acompanhar de uma subordinação política ainda mais expressiva. Usando como referência a ausência de participação do Estado na composição dos ministérios (SUETH, 2006, p. 69) constata que: “O Estado se encontra a mercê das lideranças de outras áreas”. Apesar de ter, segundo o historiador, a nona renda do país.

A economia dependia da agroexportação, sendo o café e o açúcar os principais produtos. E dentro do contexto federativo e oligárquico da Primeira República, nos governos de Moniz Freire e Jerônimo Monteiro é reconhecido, pela historiografia, um exercício movido pelo ideário republicano de modernidade, entretanto, aqui é necessário considerarmos os limites desta modernidade. Mesmo impregnados dos ideais iluministas e assentados sob o positivismo, os intelectuais e homens públicos que dirigiram os negócios públicos no Estado, compunham a elite e, como tal, sabiam da necessidade de limitar essa modernidade em prol da conservação de seus interesses e privilégios.

No governo Freire, o movimento modernizante se traduziu em promover melhorias na estrutura viária e de promover a configuração da cidade de Vitória enquanto efetivo centro político do Estado. Em Pronunciamento ao Congresso Moniz Freire aponta:

Habitado por um povo tão laborioso, possuindo elementos inexgotáveis de riqueza [...] Sendo o 8 ou 9 Estado da União em rendas publicas: para vergonha nosso Estado ainda aos olhos do Brazil inteiro o logar de 4 classe. Trabalho para viver grande e prospero entre os primeiros, [...] Os motivos d'essa situação contradictoria eu tenho assignalado e discutido na imprensa. Nos temos a riqueza agricola esparsa na pequena propriedade, força poderosa quando concentrados os seus elementos [...] é preciso que produzamos a riqueza geradora, a riqueza concentradora [...] augmentar a produção pela introdução de novos agentes de trabalho; valorizar a nossa propriedade territorial por todos os meios indirectos que se possam ter acção sobre o commodo dos transportes; reorganizar a questão da nossa viação férrea será a base material de meu programa de governo (FREIRE, 1892, p. 5 e 6).

No governo de Moniz Freire e de Jerônimo Monteiro, a modernização centrou-se na organização da cidade e em um exercício de promover o início de um movimento industrializante. Fundamentalmente, nesses dois governos vão estar focadas as principais iniciativas para inclusão da educação enquanto instrumento de fortalecimento do Regime Republicano, e vale ressaltar, excludente, elitista e modernizante.

É preciso considerar ainda, que a cafeicultura consolidou-se como principal suporte econômico do Estado do Espírito Santo e já no início da República respondia por 95% da receita do Estado (SUET, 2006). Não obstante a importância da atividade cafeeira, esta não possibilitou modificação significativa na relação do Estado com a União. Moniz Freire, ao governar o Espírito Santo no início da República, apontava a autonomia administrativa proposta pelo sistema federativo como prejudicial ao Estado. Para esse governante, a centralização era fator essencial para sanar as dificuldades de desenvolvimento do Estado, dentre essas, a de encaminhar a construção de uma estrutura educacional pública.

Idealizada como fator de importância para a criação de unidade nacional e de uma identidade republicana, a educação, mais do que no passado imperial, ganha a pauta das discussões, também no Estado. Tanto em nível nacional como em local, os debates pouco contribuíram para a efetivação de um sistema nacional de instrução pública, e aqui, é preciso considerar as condições dimensionais e estruturais do país.

A condição política e econômica dos estados influenciou nos rumos da educação e no projeto de implantação de um sistema escolar de educação pública. O Estado teria pela Constituição Federal de 1891, a atribuição de organizar o sistema escolar, e em se tratando do Espírito

Santo e de vários outros estados da Federação, autonomia sem condições operacionais e materiais, e, fundamentalmente, sem uma “vontade política”, acabou por criar um grande distanciamento entre a teorização, a legislação e as ações governamentais no encaminhamento das questões educacionais. População, educação e escola compuseram uma equação que os governos não puderam e/ou não souberam resolver.

No sentido de acompanhar as determinações do Governo Federal, três reformas educacionais ocorreram no Estado, no entorno do tempo proposto pelo recorte da pesquisa em curso, isso é, o período do governo Monteiro e seus sucessores até 1926. A primeira dessas reformas ocorreu durante o governo de Moniz Freire (1892-1896), a segunda no governo de Jerônimo Monteiro (1908 – 1912) encaminhado pelo professor paulista Gomes Cardim e a terceira reforma do período foi encaminhada no governo de Aristeu Borges Aguiar (1928–1930) pelo secretário de Instrução Pública Atílio Vivacqua.

A primeira dessas reforma republicana, idealizada em 1892, por meio da Lei nº1, de 4 de junho, e do Decreto nº. 2 de mesma data dava organização administrativa ao Estado e concebia a instrução pública como um serviço administrativo. Criava o cargo de Diretor de Instrução Pública e determinava, para esse, a função de responsável, dentro do Estado, pela condução da educação escolarizada. Essa reforma, organizada no governo Moniz Freire, objetivava mudanças para o Ensino Primário, classificando as escolas em entrâncias, conforme categoria elaborada a partir de sua localização (Rural, Vilas, Cidades, e Capital). A reforma tornava obrigatório o Ensino Primário para os meninos de 7 a 14 anos, e mesmo não tornando obrigatório, não desconsiderava a existência de escolas para meninas.

Desta forma, por mecanismos de lei, o Espírito Santo se insere no contexto nacional de renovação da escola primária da Primeira República. Havia, por parte do governo, uma identificada necessidade de promover a criação de uma estrutura educacional modernizada, que revelasse as possibilidades do Estado a despeito do abandono e da indiferença da União. Entretanto, sem apoio federal, no governo de Moniz Freire pouco se pode concretizar do que foi legislado. Segundo Moniz Freire o Estado, dentro da estrutura federativa, era desconsiderado pela União, no tocante as suas dificuldades econômicas e desrespeitado em sua autonomia política (FREIRE, 1892).

Em resposta à necessidade de inserir o Estado no *norte* modernizador da República, os poderes públicos locais atuavam no sentido criar mecanismo de lei para inserir-se nos

negócios da Instrução Pública Primária. Entretanto, a renovação proposta pelas diretrizes dadas pelas Leis e pelos Decretos pouco influencia tiveram no sentido de alterar a situação de extrema precariedade dos serviços públicos educativos no Estado.

No contexto do Espírito Santo, do governo de Moniz Freire (1892-1895/ 1900-1903), muito mais que atuar, no sentido de buscar caminhos para efetivar a educação popular, o que se identifica é um maior envolvimento do Poder Público com a criação de uma infraestrutura viária para o escoamento do café, bem como com o desenvolvimento do modelo econômico local, baseado na produção e exportação de produtos primários tropicais, modelo onde a mão de obra era, também, fator fundamental para a sua sustentação. A insuficiência da força de trabalho fez intensificar-se a política migratória que atraiu, segundo Bittencourt (2006), mais de 20 mil italianos para o Estado.

É portanto, possível identificar pelas ações governamentais, que as preocupações com a criação de um sistema educacional ficaram mais em nível de texto documental do que de prática administrativa. Quando passou o cargo de governador do Estado para Graciano Ramos dos Santos Neves, em 1896, Moniz Freire assim se pronunciou sobre as condições em que encontrara o sistema de instrução pública:

Em materia de instrucção publica o que se pode imaginar de mais grotesco: a função educadora confiada em geral a um pessoal da mais assinada incompetencia, e nenhuma tentativa bem succedida para reorganizar as condições mentaes d'esse ministério (FREIRE, 1896, p.16).

A informação constante no Relatório de Freire a Neves parece revelar uma justificativa para o pouco que fora feito também, em seu governo em relação à Instrução Pública, principalmente primária.

O artigo publicado no jornal O Estado do Espírito Santo, indica expectativas da intelectualidade local, em relação à instrução pública republicana e situa, através da condição do professorado, a realidade da educação no Estado, reclamando por reformas públicas:

No Brasil o professorado primário não e uma profissão convidante, da qual possa alguém viver ao abrigo da miséria. O professor primário é tão mal remunerado e tão desconsiderado pelos poderes públicos, que inspira commiseração o seu estado de penúria [...] O professor primário trabalha cinco, seis e as vezes oito ou nove horas por dia [...] os professores do curso secundario e superior trabalham uma só hora em cada dia , entretanto, percebem o duplo, o triplo, ou o quádruplo do ordenado que recebe o professor primário.[...] além disso, ao professor primário é proibido o exercício de outra profissão (O ESTADO DO ESPIRITO SANTO, 1890, f. 02).

Terminado o governo Freire, a situação da instrução pública no Estado continua sendo motivo de queixas e críticas. Apesar de ter estado na pauta das discussões, poucas ações se concretizaram, no sentido de modificar a situação de penúria em que este governo encontrou a educação pública.

Ao assumir o Governo, em 1908, Jerônimo Monteiro assim se pronunciou: “Seria doloroso consignar, aqui, o estado em que se achava o serviço de instrução pública no Estado, quando se empreendeu, com todas as forças e com os máximos sacrifícios, a reforma que se executa” (MONTEIRO, 1908, p. 21). Nos discursos e mensagens de Jerônimo Monteiro ao Congresso é possível identificar os propósitos da elite, atuando na condição de governo, para a educação pública. Neste fragmento Jerônimo Monteiro aponta:

Em um paiz republicano, onde os individuos, conscientes dos seus direitos, devem sentir-se habilitados para defendel-os; onnde os concidadãos, [...] é missão sagrada do administrador proporcionar ao povo todas as facilidades para se instruir e educar [...] e’dever primordial do Governo ministrar aos seus subordinados, mesmo com obrigatoriedade, a verdadeira instrução que os prepare para as lutas da vida (1908, p. 19-20).

Qual seria, no contexto do Espírito Santo da Primeira República, esse preparo que a educação daria aos cidadãos para enfrentar as “lutas” da vida? O preparo para o exercício da vida política, a historiografia já nos apontou: ratificar decisões políticas da elite oligárquica. Para isso, a educação, no contexto do Espírito Santo, do recorte temporal proposto, deveria controlar a disseminação da cultura europeia, transposta para este lado do Atlântico pelos imigrantes que aqui chegaram. Deveria a educação escolarizada, dar uma ordenação voltada para a obediência e o respeito à pátria, acima das outras relações de hierarquia aos quais os alunos estavam submetidos fora da educação escolarizada. O texto abaixo auxilia no intuito de apontar elementos do ideário escolar:

Temos empregado constantes esforços por obter que nos diversos collegios particulares se leccionem a lingua vernacula, a historia patria, a geographia e historia do Espirito Santo. Essa obrigação tem sido geralmente bem acceita pelos professores, apenas registramos a tenaz opposição de um collegio existente em Campinho de Santa Izabel, onde os alumnos aprendem tudo menos estas materias. O chefe do departamento tem empregado os meios brandos para cumprir a lei e será forçado a usar dos remedios extremos, caso não obtenha o resultado desejado. Esta pratica, de fazer obrigatorio o ensino da lingua do Paiz e da historia e chorographia do Brasil em todas as nossas escolas, sobre ser util, é necessaria para despertar nos alunnnos o sentimento civico, o conhecimento das nossas tradições e o amor á nossa patria (MONTEIRO, 1911, p. 24-25).

A reforma preconizada por Jerônimo Monteiro e anunciada para o Congresso é a segunda do Espírito Santo Republicano. Por ela foi criada a Inspetoria Geral do Ensino do Estado do Espírito Santo; sendo nomeado como inspetor geral, o professor paulista, Carlos Gomes Cardim, que representou no Estado o ideário paulista de educação, tendo Cardim chegado ao Estado em junho de 1908 e aqui permanecido até o final de 1909.

A tarefa do Inspetor foi a de promover uma reforma no sistema de Instrução Pública. Cardim trouxe para o Estado experiência adquirida no contexto das reformas educacionais em curso no Estado de São Paulo e, a exemplo do que lá acontecia, promoveu aqui uma reforma de cunho modernizante e centralizadora, que estabeleceu a reorganização da Escola Normal, fundou a escola modelo<sup>15</sup>, três escolas reunidas, um grupo escolar e escolas isoladas.

A reforma Cardim foi ordenada pelo Decreto 109, de 4 de julho, que deu regulamento às escolas modelos; pelo Decreto 166, de 5 de setembro de 1908, que no seu artigo 1º cria um grupo escolar na capital do Estado do Espírito Santo, destinado à educação de crianças de ambos os sexos, subordinado ao regulamento da Escola Modelo e ao programa estabelecido pelo Decreto 118, de 11 de julho de 1908. Na Lei 545, de 16 de novembro de 1908, que deu regulamento aos decretos acima, o Estado estabeleceu os limites de sua atuação no projeto de consolidação do sistema de instrução pública primária ao proferir, no artigo 2º que: “O Estado se obriga, na medida das suas forças, a ministrar o ensino primário divulgando, amplamente, os métodos e processos do ensino moderno.” Entretanto, apesar de tornar obrigatório o ensino primário para meninos, a lei resguardava o Estado da obrigatoriedade de construção de novos espaços educacionais, quando estabelecia no artigo 10, que “A frequência obrigatória restringe-se ao círculo determinado por um raio de dois quilômetros da escola.” (Lei nº. 1.1909).

Pelas determinações da Lei 545, de 1908, as escolas do Estado continuavam classificadas por entrâncias, conforme as suas localizações, assim, as escolas urbanas do município da capital são classificadas como de primeira entrância, as escolas situadas num raio de seis quilômetros do centro da capital, as de Cachoeiro de Itapemirim, Porto Cachoeiro, São Mateus e Espírito Santo, são classificadas como de segunda entrância; as escolas das sedes dos outros

---

<sup>15</sup> Escolas de exercício / formação dos de docentes para as escolas de ensino primário, cuja prática mais antiga conhecida é a que teve início, no período imperial, na Escola Normal de Niterói. Entretanto o modelo adotado pelos republicanos foi o ordenado pelos pedagogos paulistas e foi o que organizou a estrutura da escola de formação de Professores no Espírito Santo.

municípios e das povoações que tivessem sido sede de município são classificadas como de terceira entrância; as demais escolas de quarta entrância.

Qualificada a escola a partir de sua localização, essa passa também a ser ordenada a partir do sexo e da idade dos alunos que frequentam tais instituições educativas públicas. E, assim, o ensino primário passa a ser ministrado em:

[...] escolas isoladas, para cada sexo e regida por um único professor; escolas isoladas mixtas, regida por uma professora; escolas nocturnas para alumnos maiores de doze annos; escolas reunidas; Grupos escolares; Escola Modelo, annexa á Escola Normal (ESPÍRITO SANTO, 1909).

Os paulistas preconizaram um movimento que algumas tendências da historiografia chamaram de “bandeirantismo Paulista do ensino”. Dentro desse movimento, enviaram representantes desse modelo de “modernidade pedagógica” para vários Estados da Federação.

Dentro das concepções de modernidade, divulgada pelas reformas que os paulistas espalharam pelo país estava à base pedagógica focada em novos métodos de ensino, estava o espaço da escola pensada enquanto lugares com características avaliadas como adequadas à educação de crianças. Eram o que a historiadora Rosa de Fátima de Souza chamou de “Templos de civilidade” (1998), espaços que demandavam uma arquitetura apropriada para apresentar a escola primária enquanto “monumento” do estado republicado. Ainda, dentro da concepção reformista disseminada pelo ideário dos educadores paulistas, a formação dos professores para a nova escola primária também fez parte do processo de organização de um projeto público para a educação. Tratando a questão da formação dos professores adequados à nova escola republicana, Maria Alayde Alcântara Salim (2009) indica que a Escola Normal ganhou projeção enquanto espaço de formação dos profissionais habilitados para o exercício do Magistério.

No bojo da Reforma Cardim, e, com vista à formação de profissionais para o Magistério foi organizado, no Estado, o Primeiro Congresso Pedagógico Espírito-Santense, na cidade de Vitória, ocorrido em junho de 1909. Durante os dias de duração do congresso, além das conferências, cursos de formação foram oportunizados aos professores. O congresso teve como objetivo principal, divulgar entre os professores de ensino primário e secundário, os novos princípios pedagógicos propostos pela Lei 595, de 16 de novembro de 1909. Esses

novos princípios fundavam-se nas concepções escolanovistas<sup>16</sup>, no qual propunha-se uma centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno.

Durante o evento, ocorrido entre os dias 5 e 15 de junho de 1909, temas relacionados às inovações propostas pela reforma encaminhada por Gomes Cardim, foram calorosamente debatidos e defendidos pelos oradores, entretanto, a escola graduada, elemento importante das inovações educativas reformista não foi incluída entre os assuntos ali discutidos. A partir da apresentação de trabalhos, elaborados por educadores, dentre eles: a inclusão da Educação Moral e Cívica nas escolas; as questões teórico-metodológicas para o ensino; a reforma da instrução pública; enfatizou-se a importância da educação escolarizada na formação moral com fins cívicos.

Apesar da movimentação no sentido de se discutir um plano de centralidade nos negócios educativos no Estado, o movimento exercitado com maior visibilidade no biênio 1908/09, incluso a Reforma Cardim e os encaminhamentos produzidos a partir dela, não produziram, no sistema educacional, uma modificação estruturante. Diversos requerimentos, solicitando, dentre outros, materiais escolares, professores e construção de escolas, nos indicam que a situação real da estrutura educacional estava, mesmo após a reforma, extremamente distanciada do que era anunciado nos relatórios oficiais.

No final da década de 1920, no governo de Aristeu Aguiar (1928 – 1930), o Estado promoveu mais uma intervenção no sistema educacional público, a terceira intervenção da primeira fase da República. Segundo Salim (2009), a reforma esteve além das dimensões estritamente pedagógicas, tendo estabelecido uma estreita relação com o movimento vanguardista de São Paulo, inspirado por novas percepções de educação popular e mesmo de processos pedagógicos novos.

---

<sup>16</sup> Jorge Nagle (1974) apresenta duas fases nas quais teria se dado a “penetração do escolanovismo” no país. A primeira, do início do ocaso do Império até a segunda década do século XX, seria a fase na qual as novas ideias acerca da criança e de sua aprendizagem começaram a ser introduzidas no debate educacional sem que elas fossem efetivamente realizadas sistematicamente no cotidiano da escola brasileira. Seria uma “simples preparação do terreno” para a fase seguinte, os anos 20, quando o movimento se difunde e se firma, concretizando-se nos projetos de reforma então empreendidos em várias regiões do país.

A Reforma Vivacqua pode ser indicada como um modelo penetrado por pensamentos que efetivamente, incluía refletir sobre os processos de aprendizagem e encaminhar os projetos educacionais a partir destas reflexões. A educação, na percepção da reforma Vivacqua, inseria o sujeito-aluno, enquanto elemento central no processo educativo estando, portanto, em sintonia com o que Nagle chamou de segunda fase do movimento escolanovista (1974).

Refletir sobre a proposta reformista do governo de Aristeu Aguiar significa considerar a ação da intelectualidade capixaba desde a implantação da República, o que nos possibilita elementos que ajudam a entender as relações estabelecidas entre o Estado do Espírito Santo e os 'grandes' que o cercam na região Sudeste (São Pulo, Minas Gerais e o antigo, Distrito Federal). Sufocado, política e economicamente, ainda assim, o Estado produziu influentes intelectuais que atuaram, como criadores de estratégias para conciliar as determinações federais e as necessidades e possibilidades de atuação do Estado.

No campo das ideias, o Estado produziu pensadores que influenciaram os direcionamentos da vida nacional. Um claro exemplo é o de Atílio Vivacqua, que no governo de Aristeu Borges Aguiar encaminhou os negócios da Instrução Pública (1928-1930) e se responsabilizou pelo ideário da terceira grande reforma no sistema de Instrução Pública no Estado.

A reforma propôs mudanças no curso de preparação para o Magistério primário e a propagação dos pressupostos pedagógicos de cunho escolanovista entre os professores do Estado. Os ideais escolanovistas, oriundos dos pensamentos europeu e norte-americano penetraram no ideário republicano brasileiro pelas mãos de Rui Barbosa e, no Estado, por intermédio de Atílio Vivacqua. O ideário do escolanovismo promoveu grande influência nas mudanças promovidas no ensino na década de 1920, período em que o país viveu uma série de transformações sociais, políticas e econômicas. Entretanto, o ideal da Nova Escola não sobreviveu à derrocada do governo oligárquico.

Para a educação propagada pelos escolanovistas, dentre estes, Adolphe Ferrière (1934) a criança torna-se o centro da proposta educativa, o centro do processo de aprendizagem. A criança traz em si a energia capaz de gerenciar seu processo de aquisição de conhecimento. À escola caberia organizar os espaços e respeitar os tempos destas descobertas que encaminhariam o processo de transposição do ser criança para o adulto com personalidade equilibrada e harmoniosa (FERRIÉRE, 1934). Uma visão renovada da instituição escolar, dos

sujeitos que compunham este ambiente e da função da educação na sociedade moderna. Eram as prerrogativas da educação escolanovista propagada por Vivacqua.

Pela reforma (1929) criou-se, através do Decreto n.º 9.750, de 30 de agosto de 1929, o Curso Superior de Cultura Pedagógica com o intuito de promover o aperfeiçoamento de professores e inspetores. Para facilitar a participação dos professores (as) no curso, o Estado ofereceu transporte para os educadores chegarem à capital, onde ocorreria a formação. A duração do curso era de seis meses, com uma carga horária de 20h semanais e as aulas funcionava em uma das salas do prédio do Grupo Escolar Gomes Cardim.

A reforma projetada por Atílio Vivacqua precisa ser entendida dentro do contexto maior da Federação. O Brasil republicano vivia a sua primeira grande crise, que efetivamente ameaçava a organização oligárquica e os elementos que lhes deram estrutura até então. Vivacqua representava, juntamente com outros intelectuais, a efervescência das novas ideias que acompanham os períodos de mudanças estruturais de uma sociedade. Em trabalho recente, Rosianny Campos Berto, aponta que “[...] Em tempos de crise oligárquica, a presença dos ‘mediadores do moderno’ causavam um impacto político capaz de mexer nas rotinas dos governos e colocá-los na cena nacional das disputas” (BERTO, 2013, p. 27).

Essas novas ideias, mais uma vez assinalavam a educação escolarizada pública como caminho inevitável para a organização da nação brasileira. Os ideais escolanovistas que inspiraram a Reforma Vivacqua, importados dos Estados Unidos e Europa (BERTO, 2013) foram apropriados e adaptados à realidade vivenciada no Espírito Santo.

A renovação educacional, na reforma encaminhada por Atílio Vivacqua, foi considerada partícipe das inovações amplas de reorganização da sociedade brasileira. Segundo a historiografia recente para encaminhar o processo reformista, Vivacqua.

[...] cercou-se de uma equipe que desse conta de implantar as mudanças por ele planejadas. Uma equipe que acabaria interferindo na constituição das bases da reforma. Quando assumiu a Secretaria de Instrução e a responsabilidade pela reforma do ensino, escolheu, como um de seus assessores, Sezefredo Garcia de Rezende, que o acompanharia dos primeiros até os últimos dias da reforma. Com ele, Rezende comporia, mais tarde, o grupo que assinou o famoso Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 (BERTO, 2013, p. 28).

Os encaminhamentos políticos administrativos e pedagógicos, determinados pelas reformas, para ordenar a educação primária no Espírito Santo da Primeira República, estiveram limitados pelas fragilidades, seja no tocante às questões econômicas, sendo que o Estado viveu crises própria de uma economia centrada em um único setor de produção, seja na fragilidade das ações públicas destinadas às populações economicamente menos privilegiadas. Nos 30 anos posteriores à implantação da República a educação foi tratada como um dentre diversos outros problemas que as administrações precisaram encaminhar, e, em nenhuma dessas administrações, pôde ser colocada na dianteira das prioridades do Estado.

As reflexões até aqui encaminhadas, intencionam identificar e caracterizar as determinações legais enquanto fontes que auxiliam na tarefa de revisitar os ideários republicanos para a educação pública durante os anos iniciais desse regime. A proposta para a condução do segundo capítulo é discutir os movimentos político, administrativo e pedagógico encaminhados com o escopo de implantar o modelo de educação idealizado pelos republicanos no do Estado do Espírito Santo da Primeira República.

Tais reflexões se darão a partir da localização do Grupo Escolar Gomes Cardim, dentro do processo que ensaiou a constituição de um Sistema de Instrução Pública e de como esse movimento político/pedagógico ganhou configuração no espaço da cidade de Vitória.

## **2. A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CIDADE DE VITÓRIA: A CIDADE E O GRUPO ESCOLAR**

*O todo sem a parte não é todo,  
A parte sem o todo não é parte,  
Mas se a parte o faz todo, sendo parte,  
Não se diga, que é parte, sendo todo.*

*Gregório de Matos*

É proposto, nesse capítulo, uma reflexão sobre os movimentos políticos, administrativos e pedagógicos encaminhados no sentido de implantar o modelo de educação idealizado pelos republicanos dentro do Estado do Espírito Santo. As inquirições se farão a partir do Grupo Escolar Gomes Cardim, dentro do processo que ensaiou a constituição de um sistema de instrução pública primária e de como esse movimento político/pedagógico ganhou configuração no espaço da cidade de Vitória. Assim como, encaminhar as reflexões no sentido de buscar uma possível leitura da função da instituição escolar para o ideário de urbanidade e cidadania a ser composto e, para o qual, a educação instituída em espaços determinados pelo Estado deveria cumprir função.

### **2.1. O que os olhos veem: a “fachada” da República brasileira**

Dentro da concepção de um novo tempo inaugurado com o advento do Estado República, ganhou fôlego um discurso no qual o passado monárquico era qualificado como ultrapassado e obsoleto. O novo discurso articulou o conceito de moderno ao desenvolvimento e ao progresso.

Nesse contexto, no plano das representatividades, o urbano foi eleito como diferenciação entre o Estado de representação republicana e o Estado monárquico. Ter atitudes polidas passou a ser significativo de civilidade e de urbanidade. Pelo ideário político os velhos

costumes produzidos nas relações estabelecidas pela vida no meio rural precisavam ceder lugar de representatividade ao cidadão republicano, idealizado como “o homem da cidade”. Moldar e localizar esse novo personagem no cenário político e social seria tarefa do Estado por meio de suas instituições formativas, que incluía na ação modeladora, um rígido controle sobre o corpo. No caso das instituições educativas, o movimento dos batalhões infantis e o escotismo<sup>17</sup> aproximavam a ação educadora da concepção de integração e controle.

E com relação a essas instituições formativas e controladoras; que ganharam maior visibilidade no alvorecer da República é significativo o empenho dos estados (e, aqui, uso como referencial o Espírito Santo), em promover a ampliação e modernização do braço armado do Estado. Os esforços feitos no governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912) para reestruturar as dependências físicas do quartel é indicador da importância cominada à instituição, cuja função era a de visibilizar e garantir a ordem pleiteada pelos governos republicanos.

Entre os anos de 1911 e 1912, as dependências do quartel de polícia foram ampliadas e modernizadas ganhando novo prédio na região próxima à área do campinho (hoje área do Parque Moscoso). O que nos remete à questão do poder não autorizado, não negociado, que perpassa toda a história do país, e não exclui a República em todos os tempos, incluindo os atuais<sup>18</sup>.

Dentro da concepção republicana federativa, de eleger marcos de diferenciação, se a cidade tornou-se o espaço do exercício da civilidade, a educação escolarizada foi indicada como instrumento de ordenação dessas novas relações, e, assim, todo um movimento político, administrativo, arquitetônico e pedagógico foi criado para a institucionalização de um projeto que atendesse aos objetivos de promover essa demarcação e de visibilizar o que se pretendia apresentar como uma inovação na história do país.

Para esse novo tempo, uma nova concepção de cidade, uma nova ordenação para as relações urbanas e um novo sujeito social, formado a partir dos princípios de civilidade e urbanidade cunhados pelos ideais republicanos. Eleita como espaço privilegiado para a formação dos

---

<sup>17</sup> Informações sobre o escotismo brasileiro no período de 1910 a 1924 podem ser encontradas no livro de Bernardo David Blower, *História do Escotismo Brasileiro (1910-1924)*, os primórdios do escotismo no Brasil.

<sup>18</sup> Sobre a pleiteada ordem, Jerônimo Monteiro, já anunciava em seu primeiro Relatório enviado ao Congresso Legislativo em 1908 quando indica que [...] No Estado, em todas as localidades, reina inteira paz e a mais perfeita tranquilidade. As pequenas ocorrências perturbadoras da ordem receberam prompta atenção da autoridade, e, deste modo, foram prevenidas quaesquer desagradáveis consequências (MONTEIRO, 1908, p. 8).

cidadãos, a escola, fundamentalmente a primária, passa a ocupar espaço na pauta de discussões da elite dirigente da República. Pública e tutelada pelo Estado, a educação primária escolarizada apresentava-se no bojo de um projeto de homogeneização de comportamentos e aparências.

A partir de novas metodologias, de práticas pedagógicas renovadas e do currículo, a escola pública primária exercitou, nos anos iniciais da República a criação de uma cultura escolar homogeneizante. O sujeito, que o processo educativo escolarizado devolveria à sociedade, deveria estar cívico e moralmente preparado para a vida republicana. Pelo processo educativo, basicamente o escolarizado, as aparências e comportamentos estranhos ao modelo idealizado para o cidadão seriam readequados. Portanto o processo educativo escolarizado ganhou a função de normatizar e ordenar comportamentos e aparências, no sentido de promover uma ordem identificada como expressão de civilidade e desenvolvimento para nação.<sup>19</sup>

Foi pela aparência que os encaminhadores da República buscaram, inicialmente, revelar e retratar a “civilidade” enquanto diferencial entre os dois sistemas de Governo e, dessa maneira, se constituiu um modelo de homogeneização étnica, social e espacial. E, nesse contexto de forjar uma nova realidade, a partir de um projeto ideário, se determinou um lugar e uma função para a educação escolarizada primária pública. No texto de Rui Barbosa podemos constatar um dos significados atribuídos à educação dentro do projeto de instrução pública que se pensava instituir.

Não é que atribuamos à instrução publica elementar a propriedade mágica de eliminar diretamente a imoralidade de cada espírito, de onde elimine a ignorância. Mas, além de que nada tende mais a inspirar o sentimento da ordem, o amor do bem e a submissão às amargas necessidades da vida, do que a noção clara das leis naturais que regem o universo e a sociedade, acresce que o ensino desentranha, em cada um dos indivíduos cuja inteligência desenvolve, forças de produção, elementos de riqueza, energias morais e aptidões práticas de invenção e a aplicação, que o revestem de meios para a luta da existência, o endurecem contra as dificuldades, e lhe preparam probabilidades mais seguras contra a má fortuna. O homem cheio de precisões e destituído de recursos vai já a meio caminho do mal; os delírios mais comuns são menos vezes fruto de predisposições perversas do que a ausência dessa confiança robusta no trabalho, que só a consciência do merecimento, adquirido pela educação, sabe inspirar entre as provações de cada dia (BARBOSA, 1947, v.10, t.1-4).

---

<sup>19</sup>Fortemente vinculados ao pensamento filosófico inaugurado por Augusto Comte (1798-1857), os primeiros republicanos encaminharam os negócios da Instrução Pública pautados na teoria política de organização da sociedade expressa na máxima continiana de: amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim.

Dentro da proposta de demarcar as mudanças pelas aparências, além de moldar um novo comportamento social, e, nesse projeto a educação escolarizada ocupou lugar de destaque, o ideário republicano conformou novos espaços citadinos dentro de uma nova concepção de urbanismo. Movimentos de modificação na estrutura e na arquitetura das cidades foram encaminhados tanto no Distrito Federal quanto nas cidades/capitais.

Na cidade do Rio de Janeiro, as mudanças foram encaminhadas com uma rapidez vertiginosa e bastante representativa do que viria a ocorrer na estrutura das outras cidades do Brasil. Sobre esse aspectos da modernidade Republicana Jaime Passos apresenta minucioso estudo acerca dos processos de reforma urbana, ocorridos na Cidade do Rio de no início deste século<sup>20</sup>.

Vitória, também passou por mudanças significativas em sua constituição física. O governo de Moniz Freire inseriu o Estado e sua capital no movimento de reformas urbanas, a exemplo do que acontecia em outras cidades do país, tendo essas mudanças se intensificado no governo de Jerônimo Monteiro, quando ganharam maior visibilidade<sup>21</sup>.

Em mensagem ao Congresso Legislativo, Moniz Freire, já em 1895, chamava a atenção para a questão do ordenamento da cidade.

A Victoria carece de todos os serviços elementares indispensáveis a um grande centro populoso. Até há pouco muitas das necessidades que já agora se sente podiam passar despercebidas; mas com o aumento considerável da população havia n'este últimos annos, algumas d'ellas estão determinando crises que o poder publico deve auxiliar a remover. As mais vexatcrias de todas são a construção de prédios e o abastecimento sufficiente d'agua; esta ultima so se torna notável em épocas excepcionaes, mas a primeira está actuando normalmente como uma grande causa perturbadora. [...] e torna tristemente precárias as condições de vida dos melhores colaboradores do nosso futuro, que são as massas operárias (FREIRE, 1985, p. 19)

Outro ideal republicano significador de modernidade, desenvolvimento e civilidade, apresentado no fragmento tomado acima é o da industrialização, projeto já em curso nos estados de maior representatividade econômica do Sudeste, destacando-se São Paulo. Contraditoriamente, era a mudança econômica que deveria desencadear o almejado e idealizado desenvolvimento modernizador que pressupunha novos encaminhamentos

---

<sup>20</sup> Para melhor entender o processo de modernização urbana no Rio de Janeiro, muito contribui o texto: BENCHIMOL, Jaime Larry, **Pereira Passos**: um Haussmann tropical: A renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1992.

<sup>21</sup> Sobre o tema ver Renata Hermany Almeida, O Centro de Vitória, Monografia – Pós-Graduação, Curso de Arquitetura e Urbanismo, UFES, 1986.

econômicos, freando o *norte* agroexportador que orientava a economia brasileira desde o início da colonização.

Dentro da concepção modernista republicana, a economia agrária, nas décadas iniciais da República, começou a conviver com atividades citadinas. Novas atividades nos setores de produção e de prestação de serviços demandaram uma nova feição para o espaço e a vida nas cidades. E para a cidade de Vitória, pela proximidade entre o mundo urbano e o rural, essa relação híbrida nas atividades produtivas e nas relações sociais tornou-se ainda mais coloquiais.

Nesse contexto, podemos constatar que, pela aparência, a cidade de Vitória dos anos iniciais do século XX foi ganhando feições apropriadas às novas perspectivas republicanas. Surgiram novos prédios, erguidos com o sacrifício das edificações coloniais, condenadas como símbolo de um passado maculador de um presente idealizado como inovador, que não cabia em si e, portanto, projetava-se para um futuro. Almejava-se um futuro que se queria antecipar.

Como em vários estados da Federação, a modernidade republicana, também caracterizou-se na arquitetura dos prédios que compunham o cenário das cidades. Em Vitória uma arquitetura eclética<sup>22</sup> estampada na fachada dos novos prédios, associada ao trabalho público de asseamento e ampliação das ruas; ao aterro de grandes áreas alagadas; aos novos meios de locomoção; a abertura de novas estradas; energia elétrica; água encanada; investimentos na estruturação para a criação do Porto de Vitória e novos espaços apropriados à educação eram elementos que davam configuração ao espaço citadino, reinventando o espaço da cidade.

O novo espaço configurava também uma nova gama de relações que deveriam nortear a vida na cidade e, aqui vale considerar, a dificuldade de estabelecer parâmetros de conceituação de elite econômica para a cidade de Vitória. Se no meio rural, nas relações agrárias, distinções econômicas determinavam com maior clareza os “lugares” sociais, pelo próprio poder das autoridades políticas locais, isto é, dos coronéis, no espaço da cidade essas diferenças sociais tendiam a serem encobertas por uma aparente homogeneidade. A vida citadina produzia

---

<sup>22</sup> Segundo concepção de Andrea Brandão Locatelli, [...] Foi um movimento estético da arquitetura do início do século XX que teve como proposta a busca de uma arte genuinamente nacional. Em contraste com o período eclético de imitação de diversos estilos europeus, o início do século XX marcou a busca pelas raízes culturais brasileiras e o ressurgimento do estilo colonial. Acreditava-se que as origens lusitanas representavam o verdadeiro estilo nacional e o movimento foi notado não só em construções públicas, mas também em residência (LOCATELLI, 2013, p. 54).

relações públicas onde essas diferenciações eram dissimuladas, e onde, na maioria das vezes, eram encaminhadas de forma homogênea.

Com relação à cidade e as relações ali estabelecidas, documentos icnográficos, disponíveis no Arquivo Público do Estado do Espírito Santo retratam, aspectos da vida urbana, e indiciam as novas etiquetas desenvolvidas para serem usada neste espaço público: a vestimenta para os passeios nos parques; o corte de cabelo dos homens e o penteado das mulheres; o número de crianças que acompanhavam cada casal são vestígios e indícios de relações urbanas de um tempo de transição. Os documentos retratam também, o processo de reforma da fachada de antigos imóveis e a destruição de prédios coloniais para a construção de nova edificações. Na constituição do espaço citadino, ações que demarcavam as mudanças desse, a significação de um novo tempo de ascensão do Poder Público sobre o privado, da vida pública sobre a privada e das relações sociais intervindo nas familiares ganharam novos contornos.

No Estado que modernizava sua Capital, parte de um todo federativo, distanciado da concepção de unidade e centralidade, considerando-se a diversidade dos aspectos da vida social, política e econômica, seguiu os princípios de organização da vida pública determinados pelos estados de São Paulo e pelo Distrito Federal. Com relação às questões educativas, os encaminhamentos administrativos, ideários e pedagógicos seguiram o modelo que se discutia em São Paulo, adaptando tais ordenamentos às possibilidades e realidades locais. Assim, nos discursos e documentação oficial, a educação movimentou os políticos e a intelectualidade capixaba ao longo das três primeiras décadas do século XX.

O anunciado acima não deve ser entendido como indicador de uma intelectualidade local desprovida de opiniões próprias e significativas. O Estado contava, por época da Primeira República, com homens que nascidos ou não na localização geográfica do Estado mantinham com este uma relação de pertencimento. Mesmo que conservassem fortes laços com os grandes centros, de onde muitos provinham de origem, ou após formação educativa, era no Espírito Santo que pretendiam encaminhar seus projetos pessoais, políticos e ou econômicos. O que se pretende enfatizar é que havia uma elite, se não econômica, uma elite política que pensava e dirigia o Estado a partir de suas limitações e possibilidades. Não sendo meramente encaminhadores das demandas do Rio de Janeiro, São Paulo ou Minas Gerais. As ações políticas e administrativas encaminhadas na ordenação dos negócios do Estado demonstram que os projetos gestados no Distrito Federal serviram de norteadores das ações locais, mas em

sua efetivação foram submetidos à realidade do Espírito Santo e, fundamentalmente, aos interesses da elite que dirigiu tal processo, seja no lugar das ordenações administrativas, seja no lugar de formadores de opinião.

Vale ressaltar, que dentre esses intelectuais capixabas, na primeira década da República, era forte o postulado positivista<sup>23</sup>, sendo que, entre os nomes de grande projeção, na divulgação desses ideais, podemos destacar personagens como Moniz Freire e Cleto Nunes, positivistas que no início de 1882, fundaram, no Estado o jornal A Província do Espírito Santo. O historiador Estilaque Ferreira dos Santos nos informa que:

No começo de 1882, Moniz Freire fundou junto com Cleto Nunes, outro positivista [...], o jornal A Província do Espírito Santo, que logo depois se transformou no primeiro jornal diário do Espírito Santo [...] mudou de nome, para O Estado do Espírito Santo, após a proclamação da República (SANTOS, 2013, p. 177).

Pode-se também considerar, a título de melhor entender a trajetória histórica da educação escolarizada, que os republicanos que pensaram a educação nas décadas iniciais da República foram, no Estado, membros de uma elite formada intelectual e politicamente dentro de um período de transição. Homens que vivenciaram as crises do sistema escravista, do sistema monárquico e que acompanharam e participaram do movimento que preparou a Proclamação da República. Mesmo sem estarem na dianteira no processo de consolidação da República Federativa para o Brasil, quando concretizado o projeto, souberam fazer a transição. Esses homens eram formados dentro desse contexto de passagem e, portanto, estavam acostumados às mudanças e se adaptaram a elas.

Mesmo frágil, no Estado, o movimento republicano acompanhou as tendências de fortalecimento emanado pelos Estados vizinhos e deu visibilidade a nomes e lideranças que marcaram com posicionamentos e ações esse primeiro período da República no Espírito Santo. Pesquisador da história capixaba da Primeira República, Estilaque Ferreira dos Santos tem produzido importantes releituras da intelectualidade capixaba, através de estudos biográficos e ao tratar da intelectualidade política do Estado aponta ser preciso não considerar que a condição histórica de atraso, esquecimento e dependência herdadas do Império (1822-1889) tenha perdurado:

[...] continuamente e sem alterações significativas, e sim constatar que o surgimento mesmo dessa consciência do que poderíamos chamar ‘atraso regional, demonstrada

---

<sup>23</sup> Doutrina que postulava entre outras coisas, a necessidade de utilizar o modelo das ciências naturais e aplicá-lo ao estudo da sociedade (VIANA, 2006, p. 24).

por - personalidades como Muniz Freire e Afonso Claudio, insira-se ela mesma no processo de formação de uma elite política e social local dotada de um projeto político relativamente articulado, cujas bases de sustentação lhe davam um mínimo de coerência, de solidariedade grupal e de capacidade para implementar políticas de afirmação regional que tiveram impacto no destino histórico da formação capixaba (SANTOS, 2002, p. 10).

Pioneira na historiografia do Estado do Espírito Santo, Maria Stela de Novaes, já indicava a organização da intelectualidade capixaba quando avalia a ação de capixabas no fortalecimento do movimento republicano que, segundo ela, ganhou fôlego após a Abolição, como podemos constatar nos fragmentos aqui selecionados:

[...] Descansaram os capixabas, satisfeitos após o glorioso 13 de maio? Não. Proseguiram na defesa do pensamento latente, [...] Afonso Claudio, Candido Costa, Antonio Ataíde, Jose Horácio Costa e seus correionários jamais abandonariam seus projetos cívicos e humanitários. Já nos referimos ao Clube Republicano, fundado em Cachoeiro do Itapemirim, a 23 de maio de 1887, na residência do Dr. Joaquim Pires de Amorim [...] reuniram-se dezessete idealistas. [...] Em 27 de julho do mesmo ano, fundou-se o Clube Republicano Calçadense. [...] Antes a 11 de junho, fundou-se em Alegre um Clube Republicano [...] Enquanto no Sul da Província, Bernardo Horta e Antonio Aguirre intensificavam o Movimento Republicano, Afonso Claudio trabalhava no setor Vitória até o Norte do Espírito Santo (NOVAES, 1979, p. 309).

Consagrado o projeto republicano e definida a corrente que levaria adiante a consolidação desse, aqui no Estado, políticos como Afonso Claudio, Moniz Freire, Candido Ataíde, Joaquim Amorim, Jerônimo Monteiro, Bernardino Monteiro e outros, que já atuavam na vida política, passaram a orquestrar o encaminhamento da nova ordem republicana.

Tais considerações pretendem configurar a intelectualidade local, seus anseios e aspirações, assim como os encaminhamentos que propuseram equacionar as determinações nacionais republicanas com as demandas e possibilidades do Estado e dos diferentes segmentos da sociedade local, ou seja, de como, no Estado, as questões locais foram adequadas às determinações gerais de Federação e, aqui se inclui, a discussão acerca da criação de um projeto estadual de institucionalização da educação pública primária.

Assim como para a União, a educação ocupou, no ideário, o lugar de destaque na formação do cidadão republicano. No Estado, a educação também esteve incluída na pauta das discussões políticas e intelectuais e a exemplo do que ocorria em outras regiões do país o que se discutia não era uma educação para o povo brasileiro, e sim uma educação formadora do cidadão republicano. Segundo Marta Maria Chagas de Carvalho (1998):

Até 1930, as necessidades do país ainda comportavam, com a oligarquia no poder, um tipo de educação voltada para a satisfação dos interesses oligárquicos: ornamento cultural, preenchimentos dos quadros da burocracia do Estado e das

profissões liberais. Neste sentido, amplas camadas da população eram marginalizadas do processo educativo escolar, a educação atende exclusivamente as 'elites' (1998, p. 25).

O que a elite republicana propôs, enquanto ação pública para a educação no Brasil, principalmente no decorrer das duas primeiras décadas do século XX, desenvolveu-se dentro de um projeto que, apesar de idealizar inserções, através do ensino primário gratuito, obrigatório, destinado a meninos e meninas, acabou por excetuar da educação escolarizada primária um gigantesco contingente de brasileiros: pobre e preto, pobre e índio, pobre e imigrante, pobre e mulher.

Os poucos registros encontrados de matrículas e conclusão do curso primário precisariam ser melhor arguidos para revelar detalhes desse processo de exclusão, o que o tempo não nos permitiu realizar. Entretanto, em relatório apresentado ao governador do Estado do Espírito Santo, em agosto de 1922, o então inspetor geral de Instrução Pública, Mirabeau Rocha Pimentel, ao apresentar dados relacionados ao Grupo Escolar Gomes Cardim nos anos de 1920, 1921 e 1922, indicia a forte presença da exclusão escolar, já nos primeiros anos da organização do sistema escolar no Espírito Santo.

Os dados apresentados por Mirabeau indicam a exclusão sob o formato de reprovações, principalmente no ano inicial da escolarização pública. Um processo de exclusão que, como sabemos, perpassa lugares e tempos de toda a história da educação primária do país. No relatório, pelos dados apresentados pelo diretor do Grupo Escolar Gomes Cardim, dos 248 alunos matriculados e que frequentaram o ano de 1922, nas quatro séries do curso primário 136 foram promovidos e 112 foram reprovados. Os dados abaixo mostram a reprovação por série e por sexo:

[...] foram promovidos do 1 para o 2 ano masculino 24 alunos, tendo sido reprovados 30; do 2 para o 3 masculino, foram promovidos 18 e reprovados 16; do 3 para o 4 foram promovidos 11 sendo 7 reprovados, do quarto ano foram reprovados 12 e diplomados 6 (ESPÍRITO SANTO, 1922, p. 22).

Dados da turma feminina demonstram uma situação favorável às aprovações, entretanto, o número de reprovados ainda é significativo. Informações fornecidas pelos diplomas de conclusão de curso e mesmo por alguns mapas de frequência indiciam que poucos destes alunos continuavam na instituição escolar. Também outros poucos documentos sobre os alunos matriculados nos anos seguintes informaram ser incomum encontrar o mesmo aluno

rematriculado na série em que reprovou, o que reforça os indícios de que muitos não continuavam na escola. Há uma situação de repetência que gerou, portanto, a situação de exclusão, fato também bastante corriqueiro na atualidade. Segue, abaixo, dados das turmas femininas do Grupo Escolar Gomes Cardim no ano de 1922: [...] do 1 para o 2, 22 promovidas e reprovadas 18; do 2 para o 3, 20 foram promovidas e 11 reprovadas; do 3 para o 4 ano foram promovidas 18 e reprovadas 5; do 4 ano foram reprovadas 9 e receberam diploma 11 (ESPÍRITO SANTO, 1922, p. 22).

Considerando que no ano de 1909, um ano após a sua inauguração, o grupo escolar funcionou com um total de [...] 206 alunos matriculados, sendo de 158 a média de frequência (CARDIM, 1909, p. 15), constata-se, comparando com o número de alunos de 1922, que não houve um crescimento significativo do número de matrículas. Fato que também revela, se compararmos o crescimento populacional, que os alunos reprovados, quase sempre, abandonavam a instituição.

Também a quantidade de escolas é um dado revelador da situação da instrução pública no Estado. Tomando como referência a ano de 1920, período intermediário dentro do recorte temporal proposto para a pesquisa, encontra-se o Espírito Santo, pelos dados apresentados pelo recenseamento de 1920, com um quantitativo de 349.400 habitantes, sendo que desses 100.224 estavam em idade escolar, no entanto, dados da estatística escolar apresentados no relatório do Secretario de Instrução Pública de 1922, sobre o ano de 1920 indicam um total de 12.828 alunos matriculados nas 269 escolas existentes no Estado<sup>24</sup>, portanto o sistema de educação primária, pensado enquanto educação popular permaneceu excludente e seletista. A considerar a seletividade das ações governamentais voltadas para a educação escolarizada, percebe-se que a esmagadora maioria da população pobre só era considerada pelo sistema quando interferia na ordem que se queria estabelecer ou quando necessários ao projeto elitista. No mais, eram considerados enquanto uma massa homogênea e, pensada política e administrativamente como tal.

Considerar a relação dos poderes públicos com a população pobre do Estado implica considerar, também, a relação dos segmentos mais pobres da cidade e do Estado com os

---

<sup>24</sup>.Em relatório do ano de 1909, o então Inspetor Geral de Instrução Pública Gomes Cardim apresentava os seguintes números: “No Estado existe actualmente 134 escolas [...] com matricula de 4.525 alumnos e com frequência media de 3.432.” (CARDIM, 1909). O que indica, se compararmos ao ano de 1920, que o número de escolas não acompanhou o número de matrículas.

poderes estabelecidos. Assim como, entender como esse todo social sem vez e sem voz, reagiu ao silenciamento das ações públicas em relação às suas necessidades e aspirações, e, de como se apropriou dessas reações.

São significativos os documentos de imigrantes solicitando, do Poder Público, autorização para o funcionamento de escolas financiadas pela comunidade ou com recursos vindos de fora do país. São documentos que fornecem indícios de que algumas dessas comunidades de imigrantes intencionavam encaminhar a educação de suas crianças nos moldes que lhes parecia mais apropriado e fora das determinações do Estado. Geert Banck, analisando famílias imigrantes no Espírito Santo do início do século XX indica que, para alguns grupos de estrangeiros, a educação escolarizada em um ciclo completo ou que garantisse, pelo menos, o ensino secundário era destinado, quando não comprometia a produção familiar, aos filhos homens para que a terra não fosse partilhada. Funcionava como uma espécie de herança e, nesse contexto, o que mais se utilizava como caminho para a escolarização dos imigrantes, e ou de seus filhos, era o religioso. Já o ensino elementar, conformado como primário, era requisitado, segundo a documentação explorada na pesquisa, como uma forma de fortalecimento dos imigrantes.

Segundo Banck, era significativo o número de seminaristas que retornavam ao núcleo familiar para retomar o trabalho agrícola, sendo considerados, pela comunidade, como preparados para enfrentar o que ele classifica de desonestidade dos comerciantes.

Já vimos que os agricultores atribuíam muita importância ao ensino. As crianças adquiriam os conhecimentos elementares no próprio povoado. Não existia porém outra possibilidade de continuar os estudos a não ser nos seminários (para rapazes) ou nos Conventos de freiras (para moças). [...] As famílias numerosas previram os efeitos da divisão da herança; a dispersão da propriedade. Uma das soluções [...] foi justamente encaminhar um ou mais filhos a uma carreira religiosa (1998, p. 103).

As ações dos imigrantes descritas por Banck (1998) são indicativas de táticas inseridas em estratégias apropriadas por esse segmento social frente aos ordenamentos legais para a educação. Aqui, o diálogo proposto é com o pensamento de Michel de Certeau (1990), na concepção de que estratégias supõem a existência de um lugar enquanto ordem de ação nas relações de coexistência, um lugar próprio, onde se localiza a possibilidade de inserção “[...] base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade” (1990, p. 99). Enquanto as táticas, definidas pelo referido autor levam a ideia de interioridade, sendo:

[...] a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha (CERTEAU, 1990, p. 99).

Ainda, como indicador de mecanismos de estratégia e ação da população, frente aos ordenamentos de leis, principalmente nos anos finais da primeira década do século XX, é grande o número de documentos oficiais aplicando multas a pais que não haviam enviados seus filhos com idade entre 7 e 14 anos a uma instituição escolar, como previa a legislação. São documentos de inspetores escolares cuja atuação cobre, principalmente, regiões urbanas e fornecem indícios de que, para as famílias localizadas nessas regiões, a presença da criança representava reforço na produção familiar e, a ausência desse reforço, acabava por comprometer a economia de subsistência desses núcleos familiares. A educação escolarizada, nesse momento inicial do século XX, não se configurava, no universo da classe trabalhadora pobre capixaba, como possibilidade de ganho.

O que se enfatiza aqui é a relevância da documentação, enquanto instrumentos que indiciam estratégias utilizadas por segmentos da sociedade, frente à ação ou/e ao silêncio dos poderes governamentais em relação às necessidades e aspirações desses diferentes segmentos da sociedade capixaba.

No contexto da Primeira República, as reformas educacionais as respostas que o Estado concedia à demanda federativa, no que tangia a criação de instrumentos de viabilização da institucionalização da educação. Para além das reformas, outros indicativos, quase todos produzidos por órgãos oficiais, possibilitam revisitar a história da educação na perspectiva de visualizar as respostas que o Estado produzia às demandas internas, assim como entender, a partir de quais contextos, essas demandas eram geradas.

Para buscar a história da educação popular primária dentro do ordenamento da vida social, cultural e política dos habitantes da cidade de Vitória da Primeira República, encaminham-se as reflexões no sentido de localizar as pessoas no espaço da cidade e na condição de urbanidade a qual estavam submetidas, assim como as táticas inseridas nas estratégias de convivência utilizadas e que se tornaram mais incisivas nas três primeiras décadas dos noventa, tempo do afloramento de movimentos sociais, políticos e culturais de contestação à ordem estabelecida pela oligarquia dirigente do processo republicano.

Movimentos de contestação à ordem elitista adotada pelos governos republicanos, reflexos que, se não produziram ações, certamente provocaram novas percepções de Estado, de Governo e de possíveis relações entre estes e a sociedade. Exemplifica as poucas ações registradas pela história capixaba a primeira greve operária, ocorrida na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, em novembro de 1908.

Ainda buscando elementos que possibilitem construir uma representação da história da educação, pela via do “olhar”, sobre o grupo escolar, os documentos iconográficos autorizam um exercício de visualização do processo histórico para além dos enunciados. Esses poucos documentos encontrados sobre o espaço interno e externo do grupo escolar, mesmo sendo originados de ações oficiais dos governos, são reveladores de “ruídos” que os documentos escritos silenciam: o relógio na parede, o mobiliário das salas, as carteiras ordenadas em fila dentro da sala, dispostas em uma ordem espacial que anuncia uma lógica de hierarquização de poder que ordena posturas e condutas e as localiza no tempo e no espaço das ações educativas. São instantâneos da história, são fragmentos que “despontam” e, somados e/ou subtraído de outros documentos, viabilizam a construção de releituras sobre a história da educação pública primária, ordenada dentro, e, no entorno do Grupo Escolar Gomes Cardim. Reunir e separar documentos é o que adverte Michel de Certeau, o gesto inicial da história.

Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Essa nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar esses objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Esse gesto consiste em “isolar” um corpo, como se faz em física, e em desfígar “as coisas para constituí-las como peças que preenchem lacunas de um conjunto proposto a priori”. Ele forma a “coleção”. Constitui as coisas em um “sistema marginal” (2011, p. 69).

Portanto, são documentos que se dão a ler na perspectiva de possibilitar entendimentos filtrados por nossas experiências de sujeitos de um tempo atual, escafandristas de um tempo passado, buscando significações refreadas em documentos produzidos com escopos e, dentro de contextos que não nos pertencem. O “olhar” que lançamos sobre essas fontes, como é natural, está impregnado das experiências de nosso tempo histórico.

É com esse olhar que tentamos buscar elementos reveladores de uma realidade que se queria forjar para o cenário educativo. Respeitados em sua origem e, ao mesmo tempo, desnudo pelo olhar do historiador, os documentos possibilitam (re)significar a idealização e diferenciá-la da realidade vivida nos espaços da vida cotidiana das pessoas na cidade.

Entendendo espaço a partir da concepção de Certeau, isso é, enquanto um lugar praticado. (1995, p. 202). O espaço, dessa maneira, entendido enquanto lugar de prática das ações humanas nos processos de concretização da vida. O “olhar” se volta para a cidade de Vitória, o entorno do objeto de pesquisa aqui escrutinado, o Grupo Escolar Gomes Cardim. Na perspectiva de Certeau “Antes de saber o que a história diz de uma sociedade, é necessário saber como funciona dentro dela” (2011, p. 35).

Na perspectiva de entender a educação primária na sua concepção ideária, propõe-se discutir o grupo escolar no contexto de sua localização da relação possível entre o espaço educativo e o cenário de uma cidade com características que a diferenciava de outros centros urbanos que, também, adotaram o modelo da educação primária efetivada em escolas graduadas. Na perspectiva de “enxergar” seus habitantes e suas novas necessidades criadas pelo modo de vida urbano, é proposto um “olhar” para a cidade de Vitória dos anos iniciais do século XX.

## 2. 2. A cidade de Vitória: Um espaço a ser construído

*“Ninguém sabe melhor do que você, sábio Kublai, que não se deve confundir nunca a cidade com o discurso que a descreve. Todavia, entre uma e outro há uma correlação”.*

*Ítalo Calvino*

Segundo concepção de Harvey (1998) é pela insegurança que escolhemos os encaminhamentos dos nossos movimentos. O medo é, então, gerador do novo, do moderno e, portanto, do rompimento. E, assim, passamos a discutir o novo espaço anunciado pelos ideais republicanos: a cidade, e no caso, a cidade de Vitória, no contexto da transição entre a constituição de um espaço refreado pela própria demanda que se fazia dele, e o espaço expandido, pelas necessidades geradas pelo novo, pelo inusitado, pelo ideal de desenvolvimento e urbanidade.

Refletir sobre a cidade do início do século XX requer localizar o conceito de urbano apropriado para a época. Uma conceituação que mistura o lugar ao comportamento das pessoas que ali circulam. O urbano e o rural não estavam territorialmente demarcados. O centro da cidade configurava o espaço urbano e o que hoje é Maruípe e Jucutuquara havia fazendas de considerável extensão. O recuo espacial entre a região rural e o centro urbano era

muito curto para inviabilizar um hibridismo entre os dois “mundos”. Presume-se que era mais pelas relações e comportamentos e menos pela configuração do espaço que a conceituação de urbanidade se caracterizava.

No início dos governos republicanos e, com maior ênfase, nos projetos do governo de Moniz Freire, uma série de medidas foram tomadas com intuito de trazer melhorias para o espaço da cidade. Moniz Freire administrou com o ideal de construir um grande centro populoso, como caminho para o desenvolvimento, Vitória deveria tornar-se uma grande praça comercial para o Estado na concepção desse administrador.

O argumento mais imediato em favor da necessidade dos grandes centros é fornecido pela lição de todos os tempos e de todos os povos. Não há paiz nenhum no mundo, de importância política ou commercial, que não tenha as suas grandes praças, e quanto mais notáveis são estas, mais elevada é a categoria da nação; [...] em contraposição não se pode citar o exemplo de nenhum grande povo, antigo ou moderno, onde não exista ou tenha existido algum desses grandes empórios de trabalho, de riqueza e de população. [...] o que se diz das nações applica-se se litteralmente aos seus departamentos. [...] os principaes Estados do Brazil são exactamente os que possuem as praças commerciaes mais importantes. [...] os grandes centros athraem grandes fortunas (FREIRE, 1896, p. 35-36).

Em abril de 1895 foi criada a Comissão de Melhoramentos da Capital com o objetivo de ampliar a área urbana com a criação de novos bairros. Saturnino de Brito, então jovem engenheiro, projetou o que seria o novo arrabalde, que segundo Maria Estela de Novaes [...] “se estenderia, da Praia do Suá até a ponte da Passagem. [...] o Novo arrabalde [...] se ligaria ao Centro da Capital, pela Avenida Jucutuquara-Suá, atualmente Avenida Vitória.” (NOVAES, 1989, p. 336).

O projeto de alargamento da área da cidade foi matéria de discussão entre as elites capixabas. Muitos pensavam em expandir a cidade para a região da Vila do Espírito Santo, outros em utilizar terras nos arredores do centro da cidade. O jornal Comércio do Espírito Santo na sua edição de 13 de setembro de 1895, assim se pronuncia

Ainda por ultimo intenta s.ex o prolongamento da capital, empreendimento que não mais o erário público, quando há em adiantado serviço a estrada de rodagem de Porto de Argolas para a vizinha vila do Espírito Santo, onde a iniciativa particular já tem significativamente se manifestado em crescido numero de construções.

O Novo Arrabalde ou Ville Moniz Freire seria construído pela Companhia Brasileira Torrens, por intermédio de um influente político da época, Cleto Nunes. Segundo Carlos Teixeira de

Campos Júnior (1996), para a ampliação da cidade de Vitória o projeto de criação do Novo Arrabalde mostrou-se inviável para a empresa contratada para os serviços, mesmo com todas as garantias de lucro que a empresa obtivera do governo, incluindo empréstimos autorizados pelo Estado. E, a considerar que, boa parte das terras a serem utilizadas para construção do novo bairro, estava sob o domínio útil da companhia (CAMPOS JÚNIOR, 1996) e que seriam desapropriadas com indenização do Estado aos proprietários, é de se supor que sérias dificuldades, na estrutura geográfica da ilha, dificultaram tal empreendimento. Terminado o governo Freire (1892-1896), segundo Campos Júnior:

As perspectivas de dotar a cidade de um novo bairro inviabilizaram-se em curto prazo. O novo Arrabalde ficou por um bom tempo sem ser visto pelo governo como um local viável para o prolongamento da Capital. O novo vetor de crescimento de Vitória teve sua direção apontada para a ocupação dos espaços centrais da ilha. Isso ocorreu durante o governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912). A área alagada de Campinho, depois de aterrada foi urbanizada e deu lugar a uma nova frente de ocupação. Neste local foram construídas 28 casas para venda a funcionários públicos durante a citada administração (1996, p. 178-180).

No governo de Jerônimo Monteiro o empreendimento de ampliar a região urbana de Vitória teve novos encaminhamentos. O novo projeto previa ampliar as regiões que cercavam o centro político e residencial da cidade alta, a parte comercial e a da cidade no sentido Centro/Santo Antônio.

Segundo Novaes (1989), um agrupamento de casas cobertas por sapé, conhecida localmente por Cidade da Palha, situado em morros cujas terras pertenciam a um particular, o Dr. Leopoldo Cunha e outra parte, pertencendo à Companhia Torrens, foram recuperadas pelo governo Jerônimo Monteiro, sendo que o arruamento dos morros fez nascer mais uma região urbanizada que, durante muito tempo, ainda ficou conhecida como Cidade da Palha, mas que, ao longo dos anos, passou a ser conhecida como Vila-Rubim. Era a cidade ampliando o espaço de organização urbana e, com isso, fazendo aumentar a demanda do envolvimento dos poderes públicos no gerenciamento das relações entre os sujeitos e entre esses sujeitos e o espaço.

No encaminhamento da administração de Jerônimo Monteiro e nas subsequentes, outras mudanças possibilitaram uma maior inserção entre as regiões rurais e urbanas do pequeno espaço da cidade de Vitória e sua área circunvizinha. E aqui se pode destacar que foi na administração de Jerônimo Monteiro que esse processo de atuação dos poderes públicos, nos

encaminhamentos da construção do espaço citadino, incluindo a ampliação das áreas urbanas da cidade, ganhou maior concretude:

Para realização de todas as suas metas [...] contou com os recursos da venda da Ferrovia Sul do Espírito Santo e da Estrada de Ferro Caravelas, concretizada por ele mesmo, como advogado do governo do seu antecessor. Os recursos de tais vendas chegaram ao Estado justamente no início de seu governo. As receitas públicas a partir de 1908 foram ascendentes. [...] Por último, contou com um empréstimo, contraído com bancos franceses (CAMPOS JÚNIOR, 1996, p. 182).

No primeiro governo de Jerônimo Monteiro, a região da cidade de Vitória continuava sem uma concretude na delimitação entre o mundo rural e o urbano. As grandes fazendas inserindo nuances da cidade no seu espaço de ruralidade e a cidade “respirando” o ruralismo de uma vizinhança de proximidade extrema. Assim, enquanto espaço vinculado as grandes fazendas, Vitória cresceu.

Pela Lei nº. 582, de 14 de dezembro de 1908, foi criada a Prefeitura Municipal de Vitória, sendo o primeiro prefeito da cidade um dos mais destacados auxiliares de Monteiro, o Dr. Ceciliano Abel de Almeida. A capital teve o seu espaço ampliado com a organização de novos bairros e ganhou estruturas próprias de uma cidade, com seus espaços públicos se adequando à vida social: praças, parques, novos prédios públicos de arquitetura moderna e eclética e novos espaços educativos destinados à instrução primária, incluindo a instituição do grupo escolar.

Vitória, dentre as capitais de estados, manteve-se, segundo dados apresentados pelo IBGE, entre os anos de 1900 e 1912, como uma das cidades de menor número populacional. Entretanto, se compararmos o crescimento populacional das demais capitais com o de Vitória, entre os anos apresentados, poderemos constatar um significativo e crescente aumento da população da capital. Fato que demonstra o lento, exercício dos governos de transição para a capital negócios, até então, gerenciados, principalmente, nas regiões do Estado mais próximas da capital Federal.

Segundo o IBGE, a população passou de 11.850 em 1900 para 20.054 em 1912. O quadro a seguir indica o crescimento da população nas capitais dos estados, os anos acima indicados, período de início do movimento reformista modernizante dos governantes do Estado, incluindo Jerônimo Monteiro (1908-1912). Dados que nos permite comparar o crescimento da população de Vitória com o de outras cidades. Pelo que indicam os números, Vitória compunha, com Belo Horizonte, menos de 5% da população total da região Sudeste. Pelos

dados fornecidos, o maior crescimento da população da cidade ocorreu durante o período de governo de Jerônimo Monteiro. Um indicio de que as ações desenvolvimentistas empreendidas por esse governante atraiu para a cidadina um contingente considerável de pessoas

**Tabela 1:** População das capitais do Brasil (1900 e 1912)

CAPITAES /ANO	1 900	1 901	1 902	1 903	1 904	11905	1906	1907	1908	1909	1910	1911	1912
Aracajú.	21.132	21.683	22.248	22.828	23.423	24.034	24.661	25.304	25.964	26.641	27.336	28.049	28.780
Belém (1)	166.121	776.361	187.493	199.599	212.774	227.112	242.734	259.751	263.359	267.017	270.728	272.938	275.167
Belo Horizonte	13.472	14.088	14.732	15.405	16.109	16.845	17.615	20.913	24.830	29.480	35.000	39.435	410.256
Curityba	49.755	52.016	52.903	53.870	54.807	55.791	56.596	57.609	58.621	610.000	610.800	613.000	615.000
Cuyabá	34.393	34.004	33.618	33.238	32.861	32.490	32.122	31.758	31.398	31.043	310.691	310.344	310.000
Distrito Federal	691.565	707.441	727.919	749.180	771.276	794.266	812.342	824.040	825.812	842.822	870.475	921.987	975.818
Florianopolis	32.229	32.814	33.410	34.017	34.635	35.264	35.905	36.557	37.221	37.897	38.585	39.287	410.000
Fortaleza	48.369	49.882	51.442	53.051	54.711	56.422	58.187	60.007	61.884	63.820	65.816	67.875	710.000
Goyaz.	13.475	13.693	13.914	14.139	14.367	14.599	14.835	15.074	15.317	15.564	15.815	16.070	16.329
Maceió	36.427	38.372	40.421	42.579	44.852	47.247	49.770	52.427	55.226	58.175	61.281	64.553	68.000
Manáos	61.211	62.658	64.140	65.658	67.213	68.806	70.438	72.110	73.792	75.277	77.277	79.082	810.931
Natal..	16.056	16.915	17.819	18.772	19.776	20.833	21.947	23.121	24.357	25.660	27.032	28.477	310.000
Nictheroy...	53.433	55.634	57.925	60.311	62.795	65.381	68.074	70.878	73.797	76.836	80.000	83.295	86.726
Parahyba..	28.793	30.259	31.800	33.419	35.121	36.909	38.788	40.763	42.837	44.941	47.092	49.287	51.525
Porto Alegre....	73.674	77.993	82.564	87.404	92.527	97.951	103.692	109.770	116.202	123.016	130.227	144.023	150.343
Recife.	113.106	119.088	125.451	132.216	139.412	147.067	155.215	163.886	173.000	182.633	192.329	202.090	211.944
São Luiz	36.798	38.181	39.620	41.118	42.678	44.302	45.993	47.753	49.587	51.496	53.484	55.553	57.709
São Paulo	239.820	246.627	253.626	260.824	268.227	275.840	283.669	291.720	300.000	322.371	346.410	372.242	4100.000
São Salvador	205.813	215.028	224.656	234.715	245.224	256.204	267.675	279.660	292.181	305.263	318.931	333.211	348.130
Therezina	45.316	45.636	45.957	46.281	46.607	46.936	47.267	47.600	47.936	48.274	48.614	48.957	49.302
<b>Victoria</b>	<b>11.850</b>	<b>12.381</b>	<b>12.936</b>	<b>13.516</b>	<b>14.122</b>	<b>14.755</b>	<b>15.416</b>	<b>16.107</b>	<b>16.829</b>	<b>17.583</b>	<b>18.371</b>	<b>19.194</b>	<b>21.054</b>

**Fonte:** IBGE. Diretoria Geral de Estatística

Caracterizar a população auxilia no sentido de configurar o entorno do objeto aqui discutido, a saber, o grupo escolar, um dos elementos de composição da estruturação institucional para a Instrução Pública. Considerando significativo apresentar os números que representam o quantitativo dos habitantes do Estado e da cidade de Vitória, no sentido de configurar a vida urbana e as necessidades criadas a partir da estruturação de um modelo cidadão de relações, em que a necessidade de mediação do Estado se torna cada vez mais presente.

Em 1900 a população do Estado do Espírito Santo, segundo dados do IBGE, era de 209.782 mil habitantes, sendo que desses 11.850 localizavam-se na cidade de Vitória. Já em 1910, segundo mesma fonte, enquanto a população do Estado contava 340.805 mil habitantes, Vitória ficava com 18.371 mil habitantes. Longe de se caracterizar como uma cidade grande, a capital do Estado, dentro dos limites estreitos de atuação dos poderes públicos, teceu mecanismos de desenvolvimento pautados pelo ideário republicano de modernidade e de diferenciação do modelo imperial.

A organização de uma pequena estrutura pública demandou serviços e criou novos postos de trabalho, que foram ocupados por homens, mulheres e crianças, empregados públicos urbanos, desvinculados das atividades agrícolas e que também demandam serviços. Esses integrantes constituíam um mercado interno pequeno, mas contribuinte no sentido de movimentar a vida urbana e de gerar uma necessidade de intervenção dos poderes públicos no ordenamento da vida cidadina. Serviços públicos para atender ao público, incluindo, dentre esses serviços, a instrução primária.

Analisando a sociedade capixaba da Primeira República, os historiadores Regina Rodrigues Hees e Sebastião Pimentel Franco apontam que:

A elite, ou “alta roda”, constituída de dirigentes políticos, juristas, altos funcionários do estado, altos comerciantes (em geral exportadores de café e grandes proprietários de terras); um grupo intermediário, (profissionais liberais, pequenos comerciantes, funcionários públicos menos graduados e professores); um grupo abaixo intermediário, (operários, estivadores, arrumadores, operários de ferrovias, pequenos proprietários de terras) e, na escala inferior, onde se encontravam a maioria da população, os menos favorecidos, que constituíam a maioria esmagadora: biscateiros, boias-frias, artesãos, meeiros, enfermeiros, vendedores, coveiros, pequenas costureiras, empregadas domésticas, lavadeiras, telefonistas, entre outros, que, de modo geral, eram discriminados e explorados, sem qualquer direito trabalhista (2003, p. 102).

A história do Espírito Santo da Primeira República, principalmente a que é revisitada a partir de estudos encaminhados por centros acadêmicos, tem revelado aspectos de diferentes áreas de organização da vida comunitária. Questões, econômicas políticas e sociais ganham contornos e começam produzir um corpo histórico. Com relação à sociedade capixaba da Primeira República, um segmento que ganhou maior visibilidade na historiografia foi o dos imigrantes, e aqui é grande a contribuição do Arquivo Público Estadual, selecionando e disponibilizando farta documentação sobre a imigração no Estado. Entretanto, ainda é grande o silenciamento acerca da história de outros segmentos dessa sociedade e desse tempo histórico. Índios, quilombolas e ciganos são segmentos da população que, só muito recentemente começaram a ganhar espaço nos estudos acadêmicos.

Essa discussão inicial começa lentamente a produzir respostas para questionamentos como: O que faziam e como viviam negros e negras, pelos indícios quase todos muito pobres? O que faziam e como viviam os brancos pobres, que no processo da imigração, largamente incentivado nos governos republicanos, não se adaptaram à terra recebida e se deslocaram para a cidade? Que lugar ocupava a educação para esses grupos, fundamentalmente a educação escolarizada?

Entender o lugar que a instituição educativa, no formato de grupo escolar, ocupou na dinâmica de reestruturação da cidade auxilia na produção de releitura acerca da função que essa Instituição primária exerceu dentro do todo social no qual esteve inserida.

A instituição escolar no modelo que melhor reconhecemos, associando alguns elementos específicos: espaço, alunos, mestre e um programa a ser cumprido é um modelo que ganha conformação na Europa do século XII e, no Brasil, ganha maior visibilidade a partir da implantação da República (1889), apesar de já ser discutida nas pautas de governo desse o período imperial (1831-1889), principalmente em final do governo de Pedro II.

No Brasil, a escola enquanto instituição que desvincula a educação do núcleo familiar e associa o processo educativo à ação instrutiva é um marco da educação nas duas primeiras décadas da República. Pensar o processo educativo enquanto instrutivo e localizado na instituição escolar é uma construção associada ao fortalecimento do Estado e ao crescimento das relações urbanas.

A instituição escolar, que evidenciamos como elemento central no objeto de estudo aqui pretendido, é o grupo escolar, instituição, que gerada no bojo do exercício de construção de um sistema de instrução pública para a nação, teve como proposta um ideal de educação que propunha ir além do processo instrutivo<sup>25</sup> e que, portanto, se revelava inovador. Propunha a formação de sujeitos, considerando uma nova organização dos espaços educativos, considerando os sujeitos envolvidos no processo, centrando a atenção no aluno e restringindo a autonomia do professor, com a criação dos cargos de diretores de Escola e a intensificação da inspeção escola.

---

<sup>25</sup> Os sentidos atribuídos as ações educativas, são analisados no texto *Ensinar, Formar e Instruir: a linguagem da crise escolar*, segundo os autores, Maria da Conceição Barbosa Lima, Giselle Faur Castro, Roberto Moreira Xavier de Araújo: “Do latim imperial, século I, *instruere*. Surge em português no século XVI. Em Frances, *instruire* entrou no vocabulário durante o século XII, na forma *enstruire*, cujo final sofreu influencia de *construire*. A palavra latina arcaica tinha, no vocabulário militar, o significado de equipar e, no latim Imperial, o de informar, dar ciência, fornecer conhecimentos úteis. Ligados a *instrumentus* (ferramenta útil), chegou ao latim vinda de uma raiz indo-européia *-str-* que significa semear, lançar grãos ao solo, estender. Daí vieram palavras tão diferentes, a primeira vista, quanto: estrada, estrutura e estrela. Além, naturalmente, da palavra *construir*, que originalmente significa semear coletivamente. A palavra instruir, uma das mais antigas para indicar o processo pedagógico, deste belo significado original de semear, evoluiu para o sentido contemporâneo de treinamento de atividades mecânicas e repetitivas. Mas *instruere* não se esgota tristemente deste modo: ressurgiu em *construir*, isto é, semear coletivamente. Esta é a palavra que, nos últimos tempos, tem sintetizado e veiculado as posições pedagógicas mais avançadas.” (Ciência e Educação, v.12, n.2, p. 235-245, 2006).

Vale considerar que, a instituição educativa aqui observada, o grupo escolar, foi um dos elementos de composição de uma reforma educacional pautada nos princípios de modernidade idealizada pelos republicanos paulistas, que, segundo Rosa Fátima de Souza, estavam fortemente influenciados pelos modelos de constituição de sistemas nacionais de ensino e pelos avanços educacionais nos países da Europa e, principalmente, nos Estados Unidos. Segundo reflexões encaminhadas, pela autora acima citada, no bojo do processo de universalização do ensino primário.

[...] a escola primária foi (re) inventada: novas finalidades, outra concepção educacional e organização do ensino. O método individual cedeu lugar ao ensino simultâneo: a escola unitária foi, paulatinamente, substituída pela escola de várias classes e vários professores, o método tradicional dá lugar ao método intuitivo, a mulher encontrou no magistério primário uma profissão, os professores e professoras tornaram-se profissionais da educação (SOUZA, 1998, p. 29).

No Espírito Santo da Primeira República, o grupo escolar foi uma instituição experimental e se localizou, inicialmente, na cidade de Vitória (1908) e na cidade de Cachoeiro de Itapemirim (1912), tendo, mais tarde, se expandido para outros centros urbanos. Foi um dos elementos que estruturou a reforma educacional ocorrida no governo de Jerônimo Monteiro e compôs, junto com outras instituições de ensino, o cenário institucional educativo para o ensino primário público. Sendo que pela determinação de lei, caberia aos estados e municípios a tarefa de encaminhar o ordenamento da instrução desse nível. Portanto, coube ao Estado legislar sobre o funcionamento dessas instituições.

Enquanto instituições criadas pelos poderes públicos do Estado do Espírito Santo, as escolas eram classificavam em categorias que correspondiam a suas localizações, ao número de alunos que atendiam, à idade, ao sexo dos alunos e ao prédio/lugar onde ocorria o processo educativo. Essa classificação foi assim determinada por decretos e leis governamentais. Um breve histórico dessas classificações administrativas ajuda a conformar o quadro da educação no Estado.

Por determinação de Lei nº 545 de 1909, as escolas destinadas ao ensino primário se classificavam em entrâncias, conforme as suas sedes. Dessa forma, as escolas urbanas do município da capital foram classificadas como de primeira entrância; as escolas situadas num raio de seis quilômetros do centro da capital, as da cidade de Cachoeiro de Itapemirim, São Mateus e Espírito Santo, classificadas como escolas de segunda entrância; as escolas das

sedes dos outros municípios e das povoações que tivessem sido sede de municípios, como de terceira entrância e as demais escolas, incluindo as noturnas, de quarta entrância.

A tipologia da escola se relacionava com o número de alunos atendidos pela instituição. Assim, em localidades com um número de 40 crianças em idade escolar, isto é, entre sete e doze anos, o Estado autorizava a criação de uma Escola Isolada Mista, regida por uma professora que, providenciado um espaço, ali ministrava suas aulas.

Em localidades com um número de 45 alunos autorizava-se a criação de escola isolada para cada sexo. As escolas seriam autorizadas a partir da formação das turmas, quantas fossem necessárias para tender à demanda das comunidades. Isso, por determinação de lei, e, quase nunca, por ação administrativa.

Uma localidade com um número significativo de escolas isoladas, próximas uma de outra, poderiam ser convertidas em escolas reunidas. Aqui, o modelo se assemelhava ao proposto para o grupo escolar. Todavia, as escolas reunidas podiam ser organizadas com o número de três classes para cada sexo, com um número máximo de 42 alunos e um número mínimo de 20, sendo regidas por professor, sendo que nos dois primeiros anos do ensino primário as turmas eram regidas por professoras. (ESPÍRITO SANTO, 1909).

Na cidade capital do Estado, o ensino primário seria ministrado no grupo escolar e pela Escola Modelo, essa última, anexa à Escola Normal e funcionando como um “Laboratório” de observação e intervenção dos futuros docentes”. Com relação à função a ser cumprida por esse espaço educativo, assim se manifestou Gomes Cardim no cargo de inspetor geral de Instrução Pública:

Os professores do Estado tem, para campo de experiência e necessário preparo tecnico, a escola modelo, devidamente aparelhada. Ahi os professores e leccionando por designação do lente de pedagogia, habilitar-se convenientemente para o exercicio da nobre função de difundir o ensino por todo o Estado, obedientes aos methodos e processos hodiernos (1909, p. 7).

Nas cidades onde houvesse um número de alunos que possibilitasse a formação de oito classes de 45 alunos em cada, sendo quatro femininas e quatro masculinas, o Estado autorizava a efetivação do grupo escolar. Vale ressaltar os esforços de alguns municípios para efetivar a modernização da instrução primária com a criação de grupos escolares.

A parceria entre o Estado e os municípios, para os encaminhamentos dos negócios ligados à instrução pública primária já era destacada pelo diretor de Instrução Pública, Henrique Cerqueira Lima, quando em mensagem enviada ao governador do Estado, Jerônimo Monteiro destaca:

V.Exa. ha de convir que essa transformação não deve ser adstricta sómente á Capital: conviria o mais depressa possível a criação de grupos escolares pelo menos nas outras cidades do Estado e nas sedes dos municípios que quizessem vir ao encontro do interesse que V. Exa. Esta ligando á instrução, e quizessem, para isso, afferecer casa decente e apropriada, afim de que não pesem somente os cofres públicos despezas tão avultadas (ESPÍRITO SANTO, 1908, p. 4).

Em São Matheus e Cachoeira de Santa Leopoldina, apesar dos prédios de arquitetura moderna terem sido construídos – com recursos locais – para a instalação de grupos escolares, tal fato não se concretizou, uma vez não ter sido identificado nas regiões, o número de alunos exigido para a conformação legal do grupo escolar.

Alguns documentos icnográficos retratam as etapas da construção dos dois prédios que deveriam servir de espaço para o funcionamento dos grupos escolares de Cachoeira de Santa Leopoldina e São Mateus, no ano de 1912. As fotografias indiciam prédios de arquitetura eclética e aparentemente adequados à proposta reformista de Cardim. Teriam essas comunidades e os governos locais investido na construção da estrutura física, se não apresentassem, as localidades, demanda numérica de alunos para a criação e autorização do grupo?

O que ganha contorno com a questão acima é o distanciamento que as ações públicas estabeleciam entre elas e as teorizações legais geradas pelo ideal republicano de modernidade para a educação. Erguer prédios que simbolizassem o novo dentro desses dois municípios foi mais urgente do que estabelecer, efetivamente, condições de mudança no sistema de ensino, como evidencia Andrea Brandão Locatelli (2012).

Durante todo o período da Primeira República, apesar de teorizarem e legislarem acerca da implementação de um sistema de instrução público primário qualificado, entre os anos de 1908 e 1930, os governos apresentaram constantes lamentações com relação aos gastos com as atividades da instrução pública. A intenção de promover a construção de um sistema estadual de educação primária era também limitada por questões econômicas, assim como, pela insuficiência de instrumentos/serviços que pudessem apontar as necessidades do ensino

nas diversas localidades do Estado, como os serviços de almoxarifado e, principalmente, do recenseamento escolar.

Ainda em 1922, o diretor de Instrução Pública, Mirabeau Pimentel, denunciou a falta de informações confiáveis para se pensar ações na área educacional. Mirabeau assim se manifestou:

O simples calculo da população escolar sem caracter technico e scientifico, baseado apenas em dados conjecturais e deficientes, não poderá jamais armar elementos indispensaveis para levar a instrução publica aos pontos que mais necessitem. O recenseamento com effeito, revelara como tem cumprido os poderes públicos, com o sagrado inulluvel dever que lhe impõe a lei fundamental de difundir a instrucção primaria entre a população do Estado (1922, p. 7).

Durante os primeiros anos da República, no Estado do Espírito, foram identificados, nos relatórios de ações governamentais, 16 grupos escolares, dois na capital do Estado e 14 no interior. Nos documentos oficiais, a Escola Modelo é quantificada como grupo escolar. Considerando o reduzido número de escolas graduadas, é possível inferir que a educação pública primária, durante o período de duração da Primeira República, foi atributo, fundamentalmente, das escolas isoladas e de algumas poucas escolas reunidas.

Dentro de um contexto histórico que relacionava fortemente o público enquanto propriedade daqueles que se consideravam os cidadãos do Estado, a escola pública não se tornou popular, não no sentido de atender à população em suas diversidades econômica e cultural. Reformada, a escola pública manteve-se elitista, urbana e bem distante da população que carecia dos serviços do Estado, isto é, a maior parte da população ficou fora do universo das preocupações das elites políticas e intelectuais.

Nos discursos que emanam dos documentos oficiais e mesmo das matérias publicadas em jornais – extremamente comprometidos com a ordem estabelecida pela elite política – quando se faz referência a um possível sistema de instrução pública primária, poucas são concebidas a respeito dos sujeitos que estariam submetidos ao sistema proposto.

Obrigatório para meninos com idade entre sete e 14 anos desde a reforma republicana ordenada no primeiro governo de Moniz Freire, o ensino primário, mesmo com o que foi determinado pela reforma modernizante de Cardim, manteve-se distanciado do que se

idealizou, em nível nacional. A “educação de casa” não cedeu lugar à “educação do governo” FARIA FILHO e VIDAL (2000).<sup>26</sup>

E, no caso da cidade de Vitória, com o agravante da extinção de algumas escolas isoladas, pelo Decreto nº 197, de 10 de outubro de 1908, restringiu-se, ainda mais, as possibilidades de se cumprir a lei de obrigatoriedade do ensino primário:

O Presidente do Estado usando de atribuição constitucional, e considerando que, em face da reorganização que está operando no serviço da instrução pública do Estado, não convem que continuem a funcionar escolas isoladas nesta capital, desde que a instrução está sendo facultada na escola Modelo, no Grupo Escolar e nas escolas reunidas nocturnas (Decretos da presidência. Decreto n. 197, de 10 de outubro de 1908).

No intuito de melhor caracterizar o cenário educativo institucionalizado pelo Estado Republicano, julga-se adequado reavivar a Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, determinando a criação de “Escolas de Primeiras Letras.” Por determinação da lei desdobrada em 17 artigos. Segundo avaliação de Saviani:

Além do primeiro Artigo que determinou a criação das escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, cabe destacar os artigos 4 e 5, referidos à adoção obrigatória do método e da forma de organização preconizada pelo “método Mútuo”, e artigo 6 que estipula o conteúdo que os professores deverão ensinar; ler, escrever, as quatro operações de aritmética, pratica de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral crista e da doutrina católica e apostólica romana proporcionados a compreensão dos meninos (2007, p. 126).

A Escola de Primeiras Letras, conhecida na República como escolas isoladas, propunha o Método Mútuo<sup>27</sup>, objetivando, segundo Saviani, operacionalizar rapidamente o ensino, atingindo o maior número de alunos em um espaço menor de tempo e com um custo reduzido. O método vinha sendo difundido no Brasil desde o Período Joanino, tornando-se oficial com a citada lei. O método aplicado nas escolas isoladas ou de Primeiras Letras fora difundido pelos ingleses Andrew Bell e Joseph Lancaster, tendo ficado conhecido como Método Lancasteriano ou monitoral.

A proposta metodológica incluía o aproveitamento dos alunos mais habilitados para a difusão dos conteúdos para o restante dos alunos da classe/escola. Ainda segundo Saviani, embora esses alunos auxiliares/monitores tivessem papel central.

<sup>26</sup> Isso se considerarmos, o recorte temporal estabelecido para a pesquisa cujos resultados apresento nessa dissertação.

<sup>27</sup> Também conhecido como Método Lancasteriano ou monitoral. Sobre o assunto consultar Faria Filho, Luciano Mendes de (Org.) . A escola elementar no século XIX: o método monitoral/mútuo. Passo Fundo; Edupf, 1999.

[...] na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. [...] O método propunha atividades predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira bem alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola (2007, p. 128).

Chegando ao espaço dos estados e municípios, as escolas isoladas resistiram à modernização por incapacidade de se organizar um sistema de instrução pública para o país. O método, entretanto, seguindo as novas orientações pedagógicas, foi modificado, ao menos teoricamente. E aqui se chega a uma questão que deve ser tratada com muito cuidado: o que se ordenou por força de lei não pode ser considerado como o que se determinou por vontade, convencimento e/ou competência dos sujeitos que estavam envolvidos no processo de concretização dessas ordenações. Pode-se discutir essas questões no capítulo seguinte.

A educação, principalmente durante o governo Jerônimo Monteiro e após a Reforma Cardim, torna-se mais visivelmente um atributo do Estado e, mesmo distante de tornar-se parte de um sistema coeso de Instrução Pública, a educação escolarizada começa a ser discutida e preconizada como atributo de civilidade. A educação, que se relacionava com a civilidade e modernização, precisava, a exemplo do que já acontecia em outros estados, ganhar visibilidade, ganhar um espaço próprio e apropriado que representasse e significasse na educação o que a República podia fornecer de moderno para os seus cidadãos.

Assim se edifica, no Estado, o primeiro “templo de civilidade”, o Grupo Escolar Gomes Cardim, criado pelo Decreto nº166, de 5 de setembro de 1908, que estabelece em seu artigo primeiro: “Fica criado um grupo escolar nesta capital, destinado a educar e instruir, crianças de ambos os sexos, subordinado ao regulamento da escola modelo e ao programa mandado observar pelo Decreto nº 118, de 11 de julho.” (ESPÍRITO SANTO, 1908, p. 245). Esse decreto estabelecia, em seu segundo artigo, que o grupo escolar funcionaria com um efetivo de oito professores, um porteiro, um servente e um diretor, determinando os vencimentos de cada categoria (MONTEIRO,1908).

Ainda dando encaminhamento à organização da instrução pública primária para a cidade de Vitória, Jerônimo Monteiro, pelo Decreto nº 168, de 5 de setembro de 1908, nomeia o professor Francisco Rodrigues da Fraga Loureiro para o cargo de diretor do grupo escolar.

O primeiro grupo escolar do Espírito Santo foi criado sem ter um espaço apropriado para a estruturação do projeto reformista. Tendo começado a funcionar em 14 de setembro de 1908, provisoriamente, no edifício em que funcionava a Escola Normal. Segundo o inspetor geral de Instrução Pública Gomes Cardim: [...] “Para aproveitar o mesmo edifício, alterei, com autorização de V. Exa. as horas regulamentares estatuídas para os trabalhos do grupo, de forma que as aulas começam a funcionar às 8 horas da manhã e terminam às 12” (CARDIM, 1909, p. 12).

Ainda segundo Cardim, a matrícula no grupo escolar era pequena e a causa determinante da baixa procura era “a impropriedade da hora de aula e a proximidade da escola Modelo.” (1909, p.16). O grupo escolar, funcionando em salas da escola Modelo, tinha 206 alunos matriculados com uma frequência média de 158 alunos. Além do que, Cardim aponta como causa da baixa procura por matrícula, é possível considerar que seguindo o mesmo programa da Escola Modelo, a nova instituição não criou mecanismos para demarcar as características de diferenciação entre as duas instituições, o que possivelmente dificultava para os pais, que buscavam matrícula entender, nesses primeiros tempos, o grupo escolar enquanto instituição diferenciada do contexto físico e pedagógico no qual estava inserido, ou seja, da escola modelo.

Em 25 de setembro de 1909, a cidade de Vitória recebeu dos poderes públicos a primeira sede própria para o funcionamento do Grupo Escolar Gomes Cardim. O prédio, reformado pelo Estado, localizava-se na Rua Pereira Pinto nº 18. Fontes icnográficas encontradas no Arquivo Público Estadual indiciam uma construção bem mais simples que os prédios públicos destinados à educação secundária. O prédio, destinado à educação primária, separava-se do centro político e residencial, localizado na cidade alta, pela região de comércio.

A nova instituição escolar foi inaugurada em grande estilo, com presença de figuras importantes da política e da intelectualidade capixaba. Dando, com isso, indicativos da movimentação que tal evento produziu na cidade. O fato foi noticiado em jornais locais, com publicação sobre vasto programa de inauguração do novo espaço educativo, incluindo o ato de assinatura da ata de inauguração. O Jornal Diário da Manhã assim se manifestou sobre o evento:

Revestiu-se de grande solenidade a cerimônia da inauguração do Grupo escolar Gomes Cardin. [...] Na ocasião em que ali chegamos já era considerável o número de exmas senhoras e cavalheiros que visitavam todas as instalações do edifício cuja

ornamentação era de esplendido efeito. A 1 hora da tarde chegava ao instituto de ensino o exmo Sr. Dr. Jerônimo Monteiro, acompanhado do illustre bispo desta diocese d. Fernando Monteiro, [...] senador Bernardino Monteiro, [...] Gomes Cardim, [...]. Recebidos pelo diretor Francisco Loureiro e demais professores do Grupo (DIÁRIO DA MANHÃ, 1908, f. 2).

No discurso de inauguração, o então Presidente do Congresso, Paulo de Mello, tece longo elogio à ação administrativa e política do governador Jerônimo Monteiro, numa demonstração de estreita relação entre os poderes de Estado. Somando-se a esses poderes, o religioso, representado pelo bispo D. Fernando Monteiro, irmão do governador. Era a “Oligarquia Monteiro” evidenciando sua atuação na condução dos negócios públicos.

Mesmo longe de ser o “monumento” preconizado pelo ideal paulista, o prédio da Rua Pereira Pinto caracterizava, para as possibilidades orçamentárias do Estado, a importância simbólica que o governo atribuía à instrução pública primária. O prédio do grupo escolar constituía-se de dois pavimentos. Segundo descrição do jornal Diário da Manhã, as salas de aula eram amplas e todas possuíam longas janelas, tornando o ambiente arejado e iluminado, bem de acordo com o que se propagava para os espaços educativos<sup>28</sup>.

No pavimento inferior, funcionava a seção masculina com uma sala para cada turma de no máximo 40 meninos com idade variando entre sete e 12 anos. No pavimento superior, funcionava a ala feminina, também com quatro salas de aula, onde estudavam as meninas com idade entre sete e 12 anos. Também no pavimento superior, localizava-se uma grande sala, que funcionava como espaço de eventos onde se reuniam os alunos e, quando necessário, a comunidade escolar e as autoridades locais. Em um compartimento menor, funcionava a sala de espera, uma espécie de recepção da instituição. Esse primeiro espaço destinado ao funcionamento do grupo escolar ainda não contava com biblioteca, nem de museu, como previsto pela estrutura arquitetônica dos grupos escolares espalhados por várias cidades do país.

Assim como nos lugares onde foi implantado, no Estado o modelo de educação proposto pelo grupo escolar reafirmou o princípio de igualdade entre os sexos ao propor o mesmo número de salas para a seção feminina e masculina. No entanto, o modelo não rompeu com as amarras sociais determinadas para as mulheres. Para as meninas o ensino determinava uma condução

---

<sup>28</sup> Vale ressaltar que a descrição é do Diário da Manhã, jornal bastante comprometido com as ações do governo, e que a descrição apresentada pelo jornal indica uma percepção limitada do espaço educativo. Estes entendimentos do espaço associado a uma determinada função educativa vai sendo construído durante a utilização do espaço.

que referenciasse o lugar da mulher na sociedade da época. Assim o programa de ensino aprovado pelo Decreto 118, de julho de 1908, para o grupo escolar e para a escola Modelo determinava distinção entre atividades que as disciplinas poderiam ensinar a meninas e a meninos.

O prédio ocupado pelo Grupo Escolar Gomes Cardim passou por reforma em 1910, segundo informações oficiais para atender à demanda de matrículas. Recebeu, nesse período, também novas mobílias. Pelas informações documentais, a procura por vagas no grupo escolar aumentou, e, como tentativa de equacionar o problema da falta de espaço, as salas foram ampliadas. O que se pode inferir, entretanto, é que o espaço não atendia às exigências educativas proposta para a educação primária, preconizada para ser desenvolvida nos grupos escolares. O tempo e o funcionamento da instituição foram evidenciando a questão. O prédio da Rua Pereira Pinto, principalmente com o crescimento das atividades comerciais no centro baixo da cidade, cada vez menos atendia às necessidades educativas.

As reclamações dos educadores eram frequentes e dentre as questões levantadas estavam, segundo o diretor de Instrução Pública Mirabeau Pimentel, estava o fato do “[...] Prédio ter sido construído sobre um terreno humido [...] e de que [...] quase todas as suas dependências são escassas de luz. Havendo outro [...] inconveniente: existe uma serralheria perto deste educandário” (MIRABEAU, 1922, p. 23).

As poucas fontes icnográficas indicam que o espaço e as dependências do prédio não atendiam à proposta do ideal reformista para a instrução pública primária. Na foto de 1912, a cena retrata uma solenidade de formatura de turmas do Grupo escolar Gomes Cardim indicando que não havia “espaço” dentro da escola para receber e devolver à elite capixaba o trabalho educativo produzido pelo Grupo.

Assim sendo, o Grupo deslocou-se de seu espaço físico e se encaminhou para o seu lugar idealizado, lugar de importância, reivindicado ao se promover a solenidade de formatura em uma região central, no coração da cidade. Mais, a cidade, certamente vivenciava sua própria historicidade. Não sendo a cidade de Ítalo Calvino, Vitória, também o era, e, produzia suas próprias notícias, e

[...] para estabelecer as ligações que orientam a vida da cidade os habitantes estendem fios entre as arestas das casas, brancos, ou pretos ou cinzas, ou pretos e brancos, de acordo com as relações de parentesco, troca, autoridade, representação,

quando os fios são tantos que não se pode mais atravessar, os habitantes vão embora; as casas são desmontadas, restam apenas os fios e os sustentáculos dos fios (CALVINO, 1991, p.32).

**Figura 1:** Formatura dos alunos e alunas do Grupo Escolar Gomes Cardim - 1912



**Figura 2:** Fonte: Arquivo Público do Espírito Santo.

Ainda por determinações da Reforma Cardim foi posto em prática o exercício de promover a homogeneização das classes de alunos, organizadas por idade e por sexo. Dentro dessa concepção reformista, o controle do tempo passou a ser ordenado pela divisão das tarefas instrutivas, por áreas de conhecimento, sendo determinadas por um programa que especificava a conduta e os procedimentos pedagógicos e didáticos a serem adotados pelos professores e professoras dentro do tempo do dia letivo. Segundo Rosa Fátima de Souza:

O emprego do tempo tornou-se extremamente relevante para a racionalização das atividades pedagógicas. Tratava-se de fixar a jornada escolar- início e término das aulas-, estabelecendo cadencias, ritmo, intervalos, descansos. Implicava os períodos de ocupação e descanso de professores e alunos nos diversos momentos da aula e a fragmentação do saber em matérias. [...] fragmentando mais os aspectos que distinguiam uma matéria da outra do que daqueles que as aproximava. Procedia-se ainda, a hierarquização de cada matéria, de acordo com o espaço de tempo que lhe teria sido destinado (1998, p. 36).

A organização do espaço da sala também apresentou uma ordem renovadora. Um lugar para cada elemento que compõe esse universo da sala/classe e, dentre esses elementos que

disciplinam e são disciplinados pela ordem educativa do Grupo Escolar estava o corpo, que passa a ser elemento a ser ordenado dentro do espaço da sala/classe. O espaço determina com o mobiliário, os posicionamentos adequados a serem adotados pelo corpo do educando, com uma mobília adequada a esse ordenamento. Carteiras duplas afixadas ao piso determinavam o lugar de cada um no espaço da sala de aula. Na configuração do novo espaço educativo, o controle a vigilância e a ordem incluem-se entre os elementos que permeiam as relações.

O programa de ensino do grupo escolar foi estabelecido pelo Decreto nº 118, de julho de 1908, e determinou que a escola modelo e o grupo escolar encaminhariam um mesmo programa enriquecido e enciclopédico, com inclusão de novas matérias e novos procedimentos didáticos. O programa enfatizava o ensino das linguagens oral e escrita em todas as séries do ensino primário, além do ensino de Geografia; Música; Desenho; Trabalhos Manuais, diferenciando as atividades femininas das masculinas; Aritmética; História do Brasil a partir do segundo ano; Geometria; Instrução Cívica e Moral.

Além do programa, o Grupo Escolar Gomes Cardim deveria seguir os mesmos princípios de organização e método da Escola Modelo da capital. A Escola Modelo era, assim, reafirmada como instituição determinante das ações pedagógicas para o ensino primário.

Apesar de não haver indicativo da identidade racial nos registros escolares, foi possível constatar a presença de crianças negras nas poucas fotografias de turmas de alunos do grupo escolar. Essa pequena participação, se por um lado revela uma fase da exclusão é também indicadora da apropriação da escola por esse segmento social. E, aqui, a questão racial, ainda mais do que a questão social, é de um silenciamento desconcertante, porquanto ser iniciador de um processo de aniquilamento de histórias possíveis e não concretizadas.

Os poucos documentos, sobre a identidade dos alunos e alunas matriculados e frequentadores do grupo escolar, não apresentam indicativos racial, nem social. O que é possível inferir sobre a situação socioeconômica das famílias que matriculavam seus filhos e filhas no grupo escolar se faz a partir das informações acerca do número de escolas existentes, na qualificação dos espaços e dos docentes, sendo que os educadores de maior qualificação passaram a ser requisitados, primeiro para a escola Modelo e depois para o Grupo Escolar Gomes Cardim.

Em setembro de 1918, a diretoria do Ensino Público Do Estado do Espírito Santo apresenta o estatuto da Caixa Escolar “Ubaldo Ramallete”, criada pelo artigo 19 do Decreto 2.909 de 27 de Abril de 1917 e anexa ao Grupo escolar Gomes Cardim, tendo como principais objetivos:

Auxiliar os alunos que, por sua pobreza, se acharem privados de frequentarem este Grupo, fornecendo-lhes os recursos indispensáveis; Estimular nos alunos o amor ao estudo, por meio de prêmios distribuídos diariamente, os quais serão trocados por objetos escolares, roupas, calçados etc, por ocasião do encerramento das aulas nos dois períodos de férias. Esses prêmios serão de aplicação e assiduidade; manter uma biblioteca infantil para uso especial dos alunos deste Grupo (ESPÍRITO SANTO, 1918, p. 2).

Como anunciado dentre os objetivos da Caixa Escolar, estava o de promover a matrícula de crianças pobres na instituição. Porém, considerando os números populacionais e as matrículas ofertadas no grupo escolar, conclui-se que esse objetivo não precisou ser posto em prática, uma vez que as crianças mais pobres da cidade não chegavam a essa escola e, quando chegavam, permaneciam por pouco tempo.

Somente em 1926, no governo de Moacir Avidos, foi inaugurado o edifício preparado para executar as atividades educativas propostas para a educação primária idealizada para o grupo escolar. O prédio construído, como outras construções da época, seguiu o estilo eclético e fora projetado pelo arquiteto tcheco-eslovaco Josef Pitlink. O prédio serviu ao grupo escolar até 1948, quando esse passou a funcionar anexo à Escola Normal, sendo que em 1958 volta a ganhar prédio próprio, localizado no morro da Fonte Grande.

O prédio inaugurado por Moacir Ávido, projetado para adequar o espaço à educação preconizada pela Reforma Cardim, traz inovações que o antigo espaço do Grupo Escolar não podia prover. Essa nova edificação contava com espaço apropriado para a instalação da Biblioteca, do Museu e pequeno pátio. Enfim, um espaço concebido e construído como o “Templo de civilidade” (Souza, 1998). Era adequado à educação primária preconizada pelo ideário paulista e próximo ao modelo de grupo escolar descrito por Luciano Mendes de Faria Filho e Diana Gonçalves Vidal.

Monumentais, os grupos escolares, na sua maioria, eram construídos a partir de plantas-tipo em função do número de alunos, em geral 4, 8 ou 10 classes, em um ou dois pavimentos, com nichos previstos para biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e administração. Edificados simetricamente em torno de um pátio central ofereciam espaços distintos para o ensino de meninos e de meninas. À divisão formal da planta, às vezes, era acrescido um muro, afastando rigidamente e evitando a comunicação entre os dois lados da escola. Esses prédios tinham entradas laterais diferentes para os sexos. Apesar de padronizados em planta, os edifícios assumiam características diversas, sendo-lhes alteradas as fachadas (2000, p. 25).

Apesar das expectativas e dos pronunciamentos oficiais, a Reforma Cardim não conduziu no sistema educacional uma modificação estruturante. O grupo escolar de Vitória, quando funcionando de forma precária, atendeu a um número bastante reduzido de crianças e quando ganhou uma estrutura física adequada, com prédio apropriado à educação preconizada pela reforma, se tornou uma escola elitista e dessa forma, excludente. Em Cachoeiro de Itapemirim, foi iniciada, no governo de Jerônimo Monteiro, a construção de um segundo grupo escolar, inaugurado em 15 de fevereiro de 1913, no governo de Marcondes Alves de Souza (1912-1916), com o nome de Grupo Escolar Bernardino Monteiro.

Longe dos maiores núcleos urbanos, as poucas escolas espalhadas pelos municípios do Estado funcionavam de forma ainda mais precária que as escolas da cidade, como denunciavam os diversos requerimentos solicitando materiais escolares, professores e relatórios sobre os prédios escolares. Os documentos pesquisados indicam que a situação real do sistema de Instrução Pública do Estado, mesmo após a Reforma Cardim, manteve a situação de precariedade que permeou a relação dos poderes públicos da Primeira República com as questões de cunho social.

A educação no Estado, assim como no restante do país, esteve, durante toda a Primeira República e a ela extrapolou, num confronto entre valores “reais” e valores “proclamados”. Pelos valores proclamados, ao deixar o cargo de inspetor geral de Ensino, o paulista Gomes Cardim assim se posicionou, em relato enviado ao Governador Jerônimo Monteiro:

No Estado, em geral, funcionam com regularidade todas as escolas, que apresentam movimento animador [...] Nos alunos percebe-se grande contentamento e amor à escola, além da boa disposição para os estudos. [...] Já se procedeu a substituição do mobiliário em quase todas as escolas do Estado [...] além de mapas, relógios, livros e mais objetos escolares. Em prédios apropriados, estão fundados e funcionando nesta capital as escolas modelo, nocturnas-reunidas, de gynnastica, marcenaria, modelagem e grupo escolar. No Estado existe actualmente 134 escolas [...] com matrícula de 4.525 alumnos e com frequência media de 3.432 (CARDIM, 1909)

Contraopondo-se as anunciações de Cardim, em 1922, o então diretor geral de Instrução Pública, Mirabeau Pimentel, expôs os valores reais atribuídos à educação popular anunciando que:

No nosso estado são em número redizidissimo os prédios escolares verdadeiramente apropriados. Possuímos o edifício onde funciona a Escola Normal e a Anexa que correspondem de facto as condições educacionais para que foram destinados. Os demais prédios pertencentes ao Estado apresentam defeitos gravíssimos (PIMENTEL, 1922, p. 4).

Ainda no governo de Jerônimo Monteiro, pelo Decreto de nº 197 ficam extintas todas as escolas isoladas de Vitória. “Suprime as escolas isoladas desta capital e dispensa os respectivos professores que não tenham sido aproveitados na nova organização do ensino” (Decreto do Governo do Estado 1902 a 1908.1911: XV). Entretanto, apesar das determinações legais para uniformizar o sistema de ensino, unindo as escolas isoladas para que funcionassem como escola reunida, com o objetivo de modernizar o sistema de Instrução Pública em todas as regiões do Estado, o governo continua criando, por decreto, escolas isoladas para municípios do interior. Numa clara discrepância entre a intenção anunciada pelo projeto reformista e as ações encaminhadas pelos poderes de Estado entre 1908 e a 1909, são criadas, por decreto, 32 escolas isoladas.

A partir de dados sobre o número e sobre o tipo de escola primária que se ordenou no universo educativo do Estado do Espírito Santo da Primeira República entende-se que o sistema primário de instrução pública não se ordenou pelos princípios reformistas de escolas graduadas. O grande número de escolas isoladas funcionando no Estado revela que o ensino primário continuou fortemente ligado ao tempo e às necessidades das comunidades locais. Contradições de um tempo de transição.

Pensada enquanto instrumento na construção de uma almejada unidade nacional, a escola primária pública continuou local e distanciada do ideal republicano de escola do governo. Mesmo que pela legislação se determinasse que o funcionamento das escolas isoladas e das reunidas seguissem os mesmos princípios metodológicos e pedagógicos ordenados para o grupo escolar, pouco podia fazer o Poder Público para cobrar esse funcionamento. Segundo Faria Filho e Vidal:

[...] a falta de espaços próprios para as escolas era vista, também, como um problema administrativo na medida em que as instituições escolares, isoladas e distantes umas das outras, acabavam não sendo fiscalizadas, não oferecendo indicadores confiáveis do desenvolvimento do ensino e, além do mais, consumindo parte significativa das verbas com pagamento do aluguel da casa de escola e do professor. Dessa forma, os professores não eram controlados, os dados estatísticos eram falseados, os professores misturavam suas atividades de ensino a outras atividades profissionais e, em boa parte das vezes, as escolas não funcionavam literalmente (2000, p. 24).

Como indicam os relatórios de governo, a Primeira República termina com um número de 16 grupos escolares funcionando no Espírito Santo, dentre os quais o grupo escolar da capital, funcionando em prédio próprio e em localização privilegiada no centro da cidade. A educação

produzida pelo grupo escolar não concretizou, entretanto, no Espírito Santo, o objetivo de instituir o que Faria Filho e Vidal chamaram de “escola de governo” (2000).

Propõe-se discutir, no capítulo seguinte, a organização interna da instituição no sentido entender os mecanismos utilizados pelos sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo frente aos ordenamentos externos. Se a cidade “viu” o grupo e criou expectativas quanto a esse novo espaço educativo, o grupo, também “viu” a cidade e criou mecanismos para responder às demandas que esta criou em relação a esse tipo de escola pública primária. Portanto, a proposta é discutir as apropriações no interior da instituição.

### **3. O GRUPO ESCOLAR GOMES CARDIM**

Revisitar a história da educação pública primária no Espírito Santo da Primeira República, buscando entender a configuração política e social que contextualizou, no Estado, o que se discutia e legislava nacionalmente, assim como, a implantação na capital do modelo de educação em formato de escola seriada, introduzida pela forma escolar denominada grupo escolar, foi exercício que resultou na produção textual apresentada nos primeiro e segundo capítulos da dissertação em curso.

Neste terceiro capítulo proponho discutir, o Grupo Escolar Gomes Cardim, sua dinâmica de organização interna, assim como, sua inserção no sistema de Instrução Pública do Estado do Espírito Santo nos moldes da modernidade idealizada pelos republicanos e tocáveis à estrutura do Estado nas décadas iniciais da República.

#### **3.1. Em meio a governos a e discursos: O ideário moderno da educação republicana**

Idealizada enquanto instrumento de fortalecimento do sistema republicano iniciado em 1898, no Brasil, a educação pública, entendida como popular, gratuita, laica e destinada a um segmento específico da sociedade, ganhou ênfase no projeto republicano, que estabelecia para a escola primária à missão de “[...] formar o cidadão republicano, o simulacro do homem moderno” (SOUZA, 1998, p. 158). A apropriação que se efetivou no Espírito Santo dos ideais republicanos inseriu a instrução pública nas discussões (e lamentações) de todos os governantes da Primeira República. Entretanto, foi no governo de Jerônimo Monteiro que essa discussão introjetou-se na administração estadual e promoveu ações no sentido de iniciar a composição de um sistema público de ensino.

Tendo iniciado seu governo em 1908, Jerônimo de Souza Monteiro encontrou uma estrutura

educativa com ordenamentos originados na primeira reforma, da instrução pública promovida pelos republicanos, em 1892, por meio da Lei nº 1, de 4 de junho. A referida legislação concebia a educação escolarizada, enquanto um dos ramos dos serviços administrativo, criando, para tratar de questões deste setor administrativo, o cargo de diretor de Instrução Pública.

Ainda, segundo a primeira legislação, dentro das ordenações para os serviços educacionais públicos, pelo Decreto nº 2, as escolas primárias foram classificadas em entrâncias<sup>29</sup>, conforme a categoria de sua sede. Assim, as escolas da área rural foram classificadas como de primeira entrância, as escolas localizadas em Vilas, classificadas como de segunda entrância, as das cidades, de terceira entrância e as escolas da capital, como de quarta entrância. Ainda pelo artigo 21, ficou estabelecido o ensino primário como obrigatório apenas para crianças de 7 a 12 anos do sexo masculino.

Segundo a pesquisadora, Cleonara Maria Schwartz, apesar de indicar a obrigatoriedade da escola masculina a lei [...] não desconsiderava a existência de escolas para o sexo feminino, visto que, ao detalhar o regime escolar previa, no artigo 27, que o ensino seria o mesmo para a educação das meninas, “[...] consultadas apenas as aptidões especiais da mulher e o seu destino social.” (2005, p. 6).

Funcionando dentro de uma ordem descentralizada, a instrução primária estava, fundamentalmente, a cargo das escolas isoladas, também conhecidas como escolas de primeiras letras, espalhadas pelas cidades e vilas. Estas escolas funcionavam a partir de autorização do Estado, sendo que, esse, pouca assistência lhes fornecia.

O governo anterior a Jerônimo Monteiro foi o de Henrique da Silva Coutinho (1904- 1908) que, assim como seus antecessores, e aqui devemos abrir uma ressalva ao governo de Moniz Freire,<sup>30</sup> pouco fez na área da instrução pública. Nos discursos, pronunciamentos e mesmo, nas ações administrativas desse governante, é possível identificar a expressão de um desconforto em relação à instrução primária que, para ele, onerava os cofres públicos e não concebia resultados. Ao concluir o primeiro ano de seu mandato, em relatório encaminhado ao Congresso Legislativo, Coutinho expressa este desconforto ao anunciar que.

---

<sup>29</sup> Classificação das unidades educativas segundo Decreto de n. 2 de 4 de junho de 1892.

<sup>30</sup> Promoveu a primeira das três reformas educativas ocorridas durante a Primeira República. Foi dentre os governos da primeira fase republicana, o que mais promoveu a criação de escolas Isoladas nas povoações e vilas do Estado.

[...] desconfio que muito dinheiro sahe dos cofres públicos improficuamente pela verba Instrucção Publica; pois estou informado de que há innumeras escolas onde o professor publico de tudo se occupa, menos de ensinar meninos, e isso acontece em villas e cidades. [...] Actualmente se tratará de ver quaes as escolas que não tem população escolar para quae sejam fechadas, restabelecendo-se em seu logar outras onde isso for exigido (ESPÍRITO SANTO, 1905, p. 22).

O discurso de Coutinho importa na medida em que revela a fragilidade dos ideais de modernidade para a educação preconizada pelos republicanos do Estado. Uma condição natural às ideias políticas que nascem desvinculadas de um contexto real. Ideias que, apropriadas por Coutinho nesse discurso, traduzem-se como instrumento de culpabilidade social e profissional dos professores. Ideias que preenchem abismos, e, ao mesmo tempo tecem com fios invisíveis e fortes, ideologias negativas sobre a atuação da docência nos cursos iniciais da escolarização. Fios que ligam o discurso de Coutinho, ao dos atuais governadores e secretários de educação.

A docência é sempre apresentada, nesse e em outros discursos, como uma das mais nobres funções desenvolvidas nos meios sociais, a questão apontada, sempre como um dos pontos centrais nos problemas enfrentados pela educação escolarizada, é sempre a competência da docência. Enfim, um percurso de fragilização que ainda compromete a existência profissional dos docentes da educação básica, no qual, como já foi dito, me incluo. Emprestando Michel Winock, “o historiador nunca é estranho a história que vive.” (2003, p. 278).

Para esse governante, assim como para outros que, mesmo tendo legislado sobre uma nova educação pública republicana, não encaminharam medidas políticas e administrativas para dar solidez aos seus projetos, não se concretizava a necessidade de educação para o povo, uma vez estar, esse segmento da sociedade, silenciado em relação à escola. Aqui torna-se relevante considerarmos que aquela educação apregoada pelos republicanos priorizava a escola do governo enquanto instituições urbanas. E talvez aqui, o discurso de Coutinho possa ser entendido como expressão de uma realidade posta, uma vez que, não se materializava na realidade das classes trabalhadoras, a necessidades dos serviços públicos educacionais.

Assim como não se concretizava para as relações econômicas do Estado, a formação de uma classe operária, preparada, em seu mínimo, pelas instituições escolares públicas, considerando aqui que a industrialização estava distante de ser uma realidade vivenciada naquele momento da história capixaba. Dentro da lógica pautada na realidade local, o discurso de Coutinho anunciava que fechar as escolas, utilizando o argumento da ociosidade daqueles espaços

educativos era mais produtivo do que determinar e garantir a presença das crianças dentro das instituições, como previsto por legislação.

Quanto à qualidade dos serviços públicos educacionais, os relatórios e mensagens dos presidentes de Estado atestam que tudo estava por fazer. Entretanto, é preciso considerar, na análise em curso, que as fontes utilizadas são oficiais. Produzidas, ora em resposta a solicitações de serviços educativos para localidades vilas e municípios do Estado, ora do próprio Executivo justificando a necessidade de maior volume de recursos ou mesmo justificando a precária situação da instrução pública, neste último caso, as queixas estavam quase sempre nos relatórios de conclusão de governo. As poucas escolas existentes funcionavam sem fiscalização, sem materiais pedagógicos elementares, sem mobília (em sua maioria), em lugares improvisados e, muitas vezes, impróprios às atividades educativas, na maioria das vezes, sem professores capacitados para a função.

Uma preocupação constante nas mensagens do governo de Henrique da Silva Coutinho era com a formação e atuação da docência pública que, segundo esse governante, precisava ser protegida de “[...] ignorantes que procurem n’esse nobre ministério o ócio, remunerado pelos cofres públicos.” (ESPÍRITO SANTO, 1905, p. 18-19).

Um discurso permeado por uma “[...] eficácia mágica contida no enunciado performativo. A eficácia simbólica das palavras se exerce apenas na medida em que a pessoa-alvo reconhece quem a exerce como podendo exercê-la de direito” (BOURDIEU, 1998, p. 95-96) e que revela o nascimento de uma ideologia perversa de culpabilidade que localiza nos e nas professoras a fragilidade de um sistema educativo marcado por pequenas rupturas e largos continuísmos na composição da história da educação republicana.

Um discurso que anuncia o lugar de atuação, que na história da educação escolarizada seria constituído para e pelos professores e professoras do ensino primário, mais tarde transformado em ensino de Primeiro e Segundo Graus e, agora, do ensino Básico. Uma possibilidade de atuação, onde a autonomia foi uma ausência desastrosa, uma vez ter limitado o exercício de vincular as vivências desses educadores à sua atuação educativa<sup>31</sup>, Assim, salários baixos,

---

<sup>31</sup> Relacionado à interferência da vida pública na privada, em novembro de 1908 a professora regente da escola de Regencia, Joana Passos, foi demitida (dispensada) e dentre as causas indicadas como responsáveis pela decisão do Estado estava o fato de [...] vivia passeando e que por isso era diminutíssima a frequência dos alunos nos raros dias em que comparecia á escola e bem assim que era muito suspeito o seu procedimento, visto que andava às vezes só, outras vezes acompanhada de pessoas desclassificadas, por lugares pouco

falta de qualificação, instalações físicas quase sempre inadequadas às atividades escolares, não eram considerados na conta final desse educador e nem mesmo dos outros que acompanharam e legislaram sobre a educação republicana em todos os seus tempos.

Percorrendo esta “trágica” história da docência primária chegamos aos dias atuais; constatando um processo de continuísmos, no mínimo, constrangedor. Continuamos recebendo pelo nosso trabalho de docência o menor valor pago pelas instituições públicas, o que nos leva a uma cruel sobrecarga de trabalho, impedidos de manifestações extra escola, uma vez que, todos os movimentos grevistas estão localizados, pela Justiça, como ilegais.<sup>32</sup>

Henrique Coutinho, por força da Lei de nº 460, de 24 de outubro de 1906, propõe ordenamento para o “Gymnasio Espírito Santense”, um instituto de ensino secundário, e anexo a este, o curso normal com duração de três anos. Segundo Coutinho, havia sérios empecilhos para o desenvolvimento do ensino primário no Estado, e estes não poderiam ser resolvidos através da legislação. O governante aponta que, dentre esses obstáculos esta a posição dos docentes normalistas de:

[...] não querem sahir da Capital e das principaes cidades, de maneira que ve-se a administração publica constantemente constrangida a lançar mão de professores antigos e [...] não habilitados e de cidadãos que submettem-se a exames, para prehencher vagas que se dão (ESPÍRITO SANTO, 1905, p. 19-20).

Mais uma vez o discurso de governo trabalha no sentido de eximir-se de responsabilidades, culpabilizando os docentes pelos descaminhos da educação pública, lugar que se constituía enquanto espaço de atuação e submissão feminina<sup>33</sup>. A falta de educadoras nas escolas distantes das cidades, apresentada pelo governo como constrangimento, deve ser entendida dentro do contexto do descaso público com a educação primária, principalmente a que se desenvolvia nas escolas isoladas. Sobre a falta de profissionais para as escolas públicas primárias, Sebastião Pimentel Franco aponta que muitas mulheres mesmo concluindo o curso

---

frequentados, a hora avançadas (RELATÓRIO CARDIM, 1908, p. 22). O episódio da professora mostra uma vinculação entre vida pública e ações da esfera do privado, ou pelo menos, de escolhas de encaminhamento de vida. Tal interferência difere da autonomia, que aponto no texto, isso é, a emprestar entendimentos de vida ao encaminhamento de processos de aprendizagem.

<sup>32</sup> Tomemos aqui como referência para as reflexões explanadas os salários de professores das escolas modelo, do grupo escolar e das escolas isoladas no comparativo com os vencimentos pagos aos docentes do ginásio Espírito Santense. Na atualidade tomemos como referência o piso salarial proposto pelo Ministério da Educação aos docentes da educação básica e os salários iniciais dos docentes federais do ensino Básico e do ensino superior.

<sup>33</sup> Sobre a profissionalização feminina pela via da educação, ver: FRANCO, Sebastião Pimentel. **Do privado ao público**: o papel da escolarização na ampliação de espaços sociais para a mulher na Primeira República. 2001. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós Graduação em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

Normal acabavam por não exercerem o magistério, elencando diversos fatores que contribuíram para essa situação, dentre estes:

[...] a precariedade do trabalho, os baixos salários, as péssimas condições dos prédios escolares, a falta de mobiliário e equipamentos didáticos, os métodos de ensino, o desejo de não se afastarem de seus familiares, ou, ainda, no caso das que contraíam matrimônio, os empecilho colocados pelos esposos para que não estudassem a falta de adaptação ao magistério. [...] a vida pacta do mundo rural, aliada ao desconforto das casas onde tinham que viver, a saudade dos familiares e amigos, [...] o desconhecimento da língua da maioria dos habitantes das regiões interioranas (2001, p. 99).

No segundo ano de governo, Coutinho anunciou, em Relatório ao Congresso, que em relação à instrução “Nenhuma alteração digna de menção deu-se neste importantíssimo ramo do serviço público.” (ESPÍRITO SANTO, 1906, p.10). Identificada enquanto um serviço público de relevância, a educação ainda não se efetivava enquanto obrigação do Estado. O sistema público primário descentralizado se restringia às escolas isoladas, raramente visitadas pelos inspetores do governo e que seguiam as ordenações dos professores das salas e de autoridades locais.

Assim, ao assumir o governo em 1908, Jerônimo Monteiro encontrou, no setor da instrução pública, bem como em outros setores da administração, muito por fazer. Esse governante inicia sua inserção nos serviços educacionais com o Dec. de n.96, que regulamenta a lei de outubro de 1906, anexando a “[...] Directoria da Instrução Pública Primária á do Gymnasio Espirito Santense [...] com a denominação de Directoria de Instrucção Pública Primária e Secundaria” (ESPÍRITO SANTO, 1908, p. 3).

Em agosto de 1908 o então diretor da Instrução, Dr. Henrique Cerqueira Lima, remete ao governador relatório finalizando seus trabalhos e apresentando considerações sobre a instrução pública. No documento, produzido no período da reforma educacional promovida por Jerônimo Monteiro, Cerqueira Lima informa que:

Desde que V.Exa. Baixou o decreto 109, sancionando a regulamentação apresentada, deu-se principio dos trabalhos escolares, sendo aproveitados os professores da parte central desta Capital e um do Gymnasio Espirito Santense. Os alunos das escolas suppressas vieram matricular-se na Modelo em, número de 387, numero ainda inferior á população escolar da capital. Torna-se, por isso, mais necessária ainda a criação de dous grupos escolares e escolas isoladas nos arrabaldes; tudo isso de pleno accordo com a orientação do professor Cardim (ESPÍRITO SANTO, 1908, p. 4).

O Relatório anuncia que, desde os primeiros meses de seu governo, Monteiro tratou de incluir

a educação dentro de um amplo programa de modernização administrativa, embasada nos princípios iluministas apregoados pelos republicanos, princípios que delegavam à educação uma função formativa. Seria pela via da educação pública que o cidadão republicano se constituiria e o discurso do governador do Estado, em sintonia com os ideais republicanos para o lugar da educação popular, anuncia que:

Em um país republicano, onde os indivíduos, conscientes dos seus direitos, devem sentir-se habilitados para defender; onde o concidadão, em comícios gerais, tem obrigação de organizar os seus governos – é missão sagrada do administrador proporcionar ao povo todas as facilidades para se instruir e educar (ESPÍRITO SANTO, 1908, p. 17).

Jerônimo Monteiro trouxe em seu discurso e, em sua atuação política, as ideologias que o constituiu enquanto homem público. Nascido no Estado, filho de fazendeiro da região sul do Espírito Santo realizou sua formação intelectual em escolas de Minas Gerais e São Paulo, importantes centros políticos e econômicos. Nessa formação vivenciou o período de transição entre o Império e a República, participou do contexto das discussões acerca da modernidade pretendida pelo novo sistema e trouxe para sua atuação enquanto homem público esses ideais de modernidade e desenvolvimento discutidos nesses grandes centros, incluindo os educacionais.

O discurso de Monteiro indicia o perfil que a República Oligárquica<sup>34</sup> construía para os seus políticos e de como as ações dos homens públicos, atuando na qualidade de funcionários do Estado, eram apresentadas e percebidas como benevolência. O termo obrigação se aplica aos concidadãos, ao governo, cabe à missão sagrada de proporcionar o caminho da educação e da instrução. Um discurso impregnado da identidade de quem se pronuncia e do poder de anúncio provindo do lugar de onde é pronunciado, um lugar de constituição de verdades no encaminhamento de alianças construídas pelo silenciamento e pela dominação (PÊCHEUX. 1997).

Um discurso onde se percebe a materialidade de uma ideologia, (herança do Império), onde o governo se eleva à condição de elemento central e determinante na (re) construção de um Estado seletivo e incapaz de desafiar privilégios constituídos. Uma incapacidade que revelada na reminiscência presente no discurso de Monteiro, indica que:

O sentido não nasce da vontade repentina de um sujeito enunciador. O discurso tem

---

<sup>34</sup> Segunda fase Primeira República período em que o Governo da União foi controlado pelas elites latifundiárias, fundamentalmente pela elite representada pelo Partido Republicano Paulista e pelo Partido Republicano Mineiro.

uma memória, ou seja, ele nasce de um trabalho sobre outros discursos que ele repete, ou modifica. Essa repetição não é necessariamente intencional, consciente, nem imediata (MITTAMANN, 1999, p. 272).

E, assim como em outros Estados, onde se apregou a educação como símbolo da nova era republicana, as mudanças no setor da instrução pública seguiram atreladas a continuísmos na estrutura dos privilégios sociais. Sallim e Simões, refletindo sobre a reforma instaurada por Jerônimo Monteiro apontam que:

[...] ainda que concebida sob a influência dos ideais republicanos, a reforma educacional desenvolvida no Espírito Santo mostrou-se incapaz de desafiar privilégios localmente instituídos, o que pode ser observado, por exemplo, pelo caráter altamente seletivo das escolas e pelo reduzido investimento financeiro na instrução pública, em contraposição aos discursos oficiais que alardeavam o potencial da educação como base para o desenvolvimento nacional (2012, p. 93).

E, mesmo que tenha sido no exercício da teoria, o governo de Monteiro promoveu a primeira reforma no sentido estruturar, minimamente, um sistema de instrução pública primária e, para isso, recorreu ao modelo implantado pelos educadores paulistas.

O estruturador do modelo educativo paulista no Espírito Santo, Carlos Gomes Cardim<sup>35</sup>, ao chegar, em junho de 1908, encontrou o sistema público de ensino primário funcionando sob a direção de Henrique Cerqueira Lima que, ao finalizar sua participação nos negócios da Instrução Pública, apresentou dados sobre a educação no Estado. O documento apresentava o quantitativo de 117 escolas primárias funcionando no Estado. No quadro abaixo essas unidades educativas são apresentadas a partir de sua classificação.

Quadro 1: Escolas do Espírito Santo 1908.

Escola	1ª Entrância	2ª Entrância	3ª Entrância	4ª Entrância	Total
Mista	23	20	13	08	66
Masculina	26	16	09	02	51
Feminina	-	-	-	-	117

Fonte: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, Relatório de governo ano de 1908, anexo p. 23.

Na capital funcionavam escolas isoladas de 1ª Entrância nas povoações de Jucutuquara, Caieiras e Campinho Jucuhy. As escolas do sexo masculino, de 1ª Entrância, na capital, estavam na povoação de Camboapina. Funcionando, ainda na capital, havia a Escola Modelo anexa a Escola Normal. Com a Reforma Cardim em andamento, em Relatório ao governo do Estado, Henrique Cerqueira informa que o número de alunos matriculados na Escola Modelo

<sup>35</sup> Educador paulista participou do grupo paulista que discutiu a educação republicana. Atuou Espírito Santo como Inspetor Geral do Ensino no governo de Jerônimo Monteiro. Permaneceu a frete desta inspetoria entre junho de 1908 a julho de 1909.

era, naquele ano, muito acima do que indicava a lei, pois apesar do:

[...] regulamento em vigor determina 42 alunos, no máximo, para cada classe, entretanto, provisoriamente foi admitido maior número de alunos, enquanto não se instala o primeiro grupo escolar, porque esses alunos, em quase totalidade, estavam matriculados nas escolas isoladas (ESPÍRITO SANTO, 1908, ANEXO n.º 8).

O quadro abaixo indica a frequência da Escola Modelo no ano de 1908 e informa o quantitativo de alunos. Dessa forma possibilita entender a presença efetiva da supressão de escolas isoladas, ato legislado pelo Decreto de n. 197 e perceber o contexto de precariedade e de imediatismo que permeou a inauguração e a história do Grupo Escolar Gomes Cardim.

Quadro 2: Matrícula de alunos na Escola Modelo 1908.

1º ANO			2º ANO			3º ANO			4º ANO			TOTAL
SM	SF	T	SM	SF.	T	SM	SF.	T	SM	SF.	T	
52	57	109	46	54	100	46	56	102	32	44	76	387

Fonte: Arquivo Público do ES.

Em setembro do mesmo ano, da inauguração do Grupo Escolar Gomes Cardim, como previsto, algumas crianças foram transferidas da Escola Modelo para o Grupo Escolar. O que os documentos analisados indicam é que, com a criação da escola modelo, escolas foram suprimidas para garantir o número de matrículas legalmente indicadas. Como já exposto, no ano de 1908 (ano da reforma) a escola Modelo foi autorizada a receber um número maior de matrículas para garantir o funcionamento do grupo escolar, instituição fundamental no projeto reformista que o ideário paulista espalhava por outros estados da Federação.

Corroborando com a ideia de que a educação escolarizada ainda não era uma prioridade para as classes populares, que viam na mão de obra de seus filhos e filhas maior possibilidade de ganho familiar, as novas escolas criadas pelo governo, na capital, tiveram dificuldade em montar suas turmas de alunos. O mecanismo de suprimir escolas, de aceitar crianças com menos de sete anos, e mesmo abarrotar de alunos e alunas as turmas da primeira escola modelo, para, depois, transferi-los para o grupo escolar, foram estratégias fragilizadas pelo descompromisso do governo em fazer cumprir a lei de obrigatoriedade do ensino<sup>36</sup>.

<sup>36</sup> No primeiro edital convocando para as matrículas, o diretor de Instrução pública anuncia que a escola estaria aceitando crianças com menos de sete anos, também uma estratégia para garantir um quantitativo de alunos que

Portanto, dentro da perspectiva de governo, marcada pelo movimento de inovações, de mudanças, com pouco planejamento e poucos recursos financeiros, Jerônimo Monteiro, assim como no tocante a outras questões de governo<sup>37</sup>, atuou no sistema educacional no sentido de criar ações que possibilitassem a visibilidade do moderno. Sob essa perspectiva, a educação pública primária foi teoricamente elevada à condição de um dos símbolos do que se apresentava como pretendida modernidade.

Em relação aos governos anteriores, especificamente ao de Henrique Coutinho é possível perceber que Jerônimo Monteiro trouxe um discurso diverso sobre a escola pública primária. Um discurso desvinculado das reais possibilidades e vontade do Estado, apregoando as instituições escolares como indispensável à nova ordem que se pensava implantar no país. A escola no Espírito Santo, pensada em diminuto, eram poucas, para poucos e propunha inserção controlada e parcimoniosa da sociedade na vida pública exigida pelo Estado republicano. A inserção política, através do exercício do voto (controlado pelo “cabresto”) e uma parcimoniosa preparação de segmentos da sociedade capixaba para a nova ordem econômica que começava a ganhar concretude nos estados vizinhos de Rio de Janeiro e São Paulo e que se idealizava adaptar ao Estado.

Essa nova ordem econômica muito lentamente e, com muito esforço do Estado, começava a imprimir frágeis contornos na economia local<sup>38</sup>. Entretanto, a industrialização, a urbanização e a própria escolarização faziam parte de um projeto de governo que ainda não coincidia com a realidade do Estado. Nesse contexto, mesmo mantendo uma teoria e uma legislação avançada e em sintonia com a modernização paulista para a educação pública, é possível constatar que, os recursos disponíveis para a educação primária não foram suficientes para implantar e a legislação. Corroboram com esta constatação informações emanadas do próprio governo em relatórios e mensagens, assim como, ofícios recebidos pela diretoria de Instrução Pública pedindo materiais para as escolas isoladas, requisitando aumento no número de inspetores escolares, solicitando mais verba para que esses se deslocassem pelos municípios do Estado.

---

justificasse a inauguração do Grupo e num completo descuido com os processos de aprendizagem, uma vez que, esses alunos teriam um tempo bastante limitado para adquirirem os conhecimentos necessários às séries seguintes do curso primário.

<sup>37</sup> Sobre a modernização anunciada pela administração de Jerônimo Monteiro ver cap. 2. Texto sobre a arquitetura dos novos prédios erguidos após a demolição de edifícios coloniais.

<sup>38</sup> Fato que pode ser constatado com os investimentos feitos na indústria têxtil, produção de cimento, açúcar, óleos vegetais, papel, madeira industrializada e montadora de máquinas agrícolas. Também por iniciativa do Estado algumas empresas foram montadas em Cachoeiro do Itapemirim, dentre estas: Fábricas de tecido, cimento, papel, óleos vegetais, e uma serraria industrial. No baixo Itapemirim, uma usina hidrelétrica foi construída, gerando energia para todo o distrito industrial.

O que é significativo para se entender as dificuldades na consolidação de um sistema público de instrução no Espírito Santo. Franco (2001), analisando a questão, afirma que a legislação da Primeira República prometeu o que efetivamente, não tinha condições de cumprir, isso é, a criação de um sistema unificado de instrução pública primária, nos moldes do que fora organizado em São Paulo. Possibilidade que além da demanda orçamentária, exigiria maiores investimentos em estudos estatísticos e, fundamentalmente, em enfrentamentos com a elite local. Ora, tais procedimentos estavam distante da realidade política e econômica administrada pelos governantes do Espírito Santo nessa fase da história republicana. A retórica ficou, portanto, enormemente distanciada das práticas de governos.

### 3.2 A educação primária após a Reforma Cardim rupturas e continuísmos

Também no governo de Monteiro, as ações vieram de forma fragilizada e envolta em uma retórica forte e propagandista. Apesar de algumas inovações reformistas, os investimentos foram parcos. E, aqui, estamos tratando de investimentos reais, sejam de profissionais que avaliassem a situação das escolas públicas e promovessem levantamento do número de alunos em idade a ser atendidos pelas escolas do Estado, seja quanto à possibilidade de aumentar, significativamente, o orçamento destinado à educação primária não se efetivou não se criou um sistema unificado de instrução. Mas o ensaio, não pode ser desconsiderado.

Segundo relatório do governador, enviado ao Congresso, no final do seu primeiro ano de governo, Jerônimo Monteiro anunciou que as despesas mensais com a instrução pública que eram de 13:579\$174 contos de réis<sup>39</sup> passou a ser, após a sua reforma, de 13:974\$947 (ESPÍRITO SANTO, 1908, p. 5), portanto anualmente um valor de 167:699\$364 um aumento

---

<sup>39</sup> Réis é o plural do nome das unidades monetárias de Portugal, do Brasil e de outros países lusófonos durante certos períodos da história (singular: real). Conto de réis é uma expressão adotada no Brasil e em Portugal para indicar um milhão de réis. "Conto" deriva do latim *computus*, a conta *dez vezes cem mil*. Sendo um conto de réis correspondia a mil vezes a importância de um mil-réis que era a divisionária, grafando-se o conto por Rs. 1:000\$000 ou R\$ 1,000000 (sendo o real 1/1.000.000 de um conto-de-réis em representação matemática decimal atual), pois o réis tinha sua representação real-imperial em "milésimos-de-mil" contos-de-réis), sendo uma moeda de grande-valor intrínseco e imperial, com representatividade em aproximadamente oito gramas de ouro, como também assim o era a representação da libra esterlina também imperial de nada, de então, tanto no Brasil como em Portugal e Algarves. Portanto, a casa dos milhões era separada por dois pontos — "1:000\$000", ou simplesmente "1:000\$" — e a denominação era "conto-de-réis". Mil contos significavam 1 bilhão de réis. A partir daí, a separação das casas de milhar se fazia por pontos — "1.000:000\$000". Entretanto, à falta de um padrão oficial, alguns autores/impressores adotaram grafias divergentes. Nesse trabalho o cifrão, símbolo universal do dinheiro, será apresentado em negrito, sempre que for acrescido de mais um milhar.

que, considerando o contexto de precariedade da educação pública do período, não deve ser considerado enquanto significativo para influir nos rumos deste serviço público, sendo que, neste ano o Congresso aprovou só para custear os vencimentos do Corpo Militar da polícia, (isso a título de comparação de valores), o montante de 395.027\$000 contos de reis<sup>40</sup>.

Ainda é preciso considerar que boa parte destes recursos estavam disponíveis para o ensino secundário. Assim, em março de 1909, no Livro de Ofícios do inspector geral, Gomes Cardim informou que a Diretoria Geral de Instrução Pública “Com serviços de instrução primária, o Estado despendeu, em 1908, 380:000, 00 (trezentos e oitenta contos de reis); importância votada pelo Congresso para ocorrer às despesas deste ramo da administração, na phase da reforma porque ora vae passando.” (ESPÍRITO SANTO, 1908/1909, p.13).

Esses valores indicam que do montante destinado à educação pública, uma pequena parcela se destinava à educação primária, campo em que se conformava na concepção dos republicanos, a educação popular. Em discurso Monteiro anunciou aos congressistas que “[...] não ultrapassarão as dotações orçamentarias, as despesas com o custeio desse importante ramo do serviço público. Devo ponderar-vos, porém, que a verba consignada é insuficiente para se ter em bom andamento a instrução do povo em todo o Estado” (ESPÍRITO SANTO, 1908, p.17).

Ao apresentar dados estatísticos sobre a educação no Estado, o relatório de Cardim informava que “[...] Estão matriculadas nas escolas do estado 4.641 creanças de ambos os sexos, elevando-se a 3.617 a frequência média” (ESPÍRITO SANTO, 1908, p. 13). As diferenças encontradas nos números apresentados parece estarem associadas à falta de informações sistematizadas acerca do sistema de educação.

As informações contidas no relatório de Henrique Cerqueira Lima, então diretor de Instrução Pública, enviado ao governador, em 13 de agosto de 1908, indicou 117 escolas públicas providas, funcionando nos primeiros meses do governo Monteiro. Provavelmente, escolas ordenadas nos governos anteriores, uma vez ser de agosto de 1908 o documento apresentado por Henrique Cerqueira e, portanto, cobrindo um período de tempo pequeno que inviabiliza mudanças estruturais no sistema público escolar.

---

<sup>40</sup> O relatório de Atílio Vivacqua de 1930 indica montantes diferenciados sendo utilizados pela administração Monteiro nos anos de 1908 e 1909. Segundo este Relatório, o montante para os dois primeiros nos do governo Monteiro foram consecutivamente 265:020\$000 e 422: 000\$000. (ESPÍRITO SANTO, 1930, p. 35). Utilizo aqui como fonte para especificar os montantes registrados os anais da Assembleia Legislativa de Vitória e os relatórios e mensagens de governos.

Já o relatório de Monteiro, do ano de 1909, informava que o sistema escolar possuía um quantitativo de 134 escolas mantidas pelo Estado (diferença de 17 escolas em relação ao relatório de Cerqueira), com um número médio 4525 alunos matriculados e 3432 alunos frequentando (ESPÍRITO SANTO, 1909, p.15). Desses, 710 estavam matriculados em escolas da capital e arredor e 572 estavam frequentando.

A distribuição dos diferentes tipos de escolas, pelas diferentes localidades do Estado indica a situação da Instrução Pública que Cardim gerenciou nos primeiros meses da reforma, para apresentar os números e, através desses, indiciar a situação da educação no Estado, apresentamos o quadro a seguir. No levantamento considerado pelo relatório, a escola Modelo e o grupo escolar eram contados por salas, portanto, o grupo com oito salas, quatro femininas e quatro masculinas e a Escola Modelo com 10, quatro femininas, quatro masculinas e duas de curso complementar.

**Quadro 3** - Escolas distribuídas dentro do Estado 1909.

Nº	Escola	Localidades	Frequência	Matricula
1	Esc. Modelo	Capital	260	329
1	Grupo Escolar	Capital	158	206
3	Esc. Noturna	Capital	86	102
2	Escola Isolada	Cidades	865	1.134
1	Escola isolada	Vilas	815	1.242
5	Escola Isolada	Capital	144	174
-	Escola isolada	Povoação	1.104	1.341
17	<b>Total</b>		<b>4.528</b>	<b>3.432</b>

**Fonte:** Relatórios e Mensagens de governo. Arquivo Público Estadual ES.

Ao concluir sua administração, Monteiro, prestando contas ao Congresso, em setembro de 1911, informava a existência de 219 escolas providas, com 5.049 alunos matriculados e 3.773 frequentando. Considerando que a população do Estado passou de 320.734 habitantes, em 1908, para 362.409, em 1912, podemos, então, considerar que o número de escolas criadas só foi proporcional ao crescimento populacional<sup>41</sup>.

O número de alunos matriculados revela que o sistema de instrução pública, mesmo com a reforma, não conseguiu, muito provavelmente por não ter intencionado, incluir no sistema

<sup>41</sup> Também aqui o Relatório de Atílio Vivacqua aponta quantitativo diferenciado dos coletados pelas fontes que inquirimos.

público escolar uma boa parte da população do Estado. Essa exclusão era denunciada por fontes jornalísticas, em 1910, quando o jornal *Diário da Manhã* fez uma análise dos dados apresentados pelo governador em seu Relatório ao Congresso no ano de 1909. Segundo o Jornal “[...] o Estado tem 52.245 creanças! [...] se a frequência é de apenas 5.049, pode-se calcular que mais de 40 mil creanças espírito santense são atiradas a hediondez do analfabetismo.” (DIÁRIO DA MANHÃ, 1910, f. 2).

Observa-se que, embora o número de escolas tivessem aumentado entre os anos de 1908 e 1912, período de governo de Jerônimo Monteiro, não se encaminhava a questão para uma consolidação do ensino público que pretendia inserir os segmentos populares. Os gastos com a efetivação do sistema de instrução pública para o Estado continuaram submetidos aos interesses políticos, e, dentro da visão elitista de governo, a vantagem estava, nestes primeiros anos de governos republicanos, em diminuir os gastos com a educação.

Tal procedimento era apresentado como sinal de competência administrativa e nos possibilita encontrar indícios do lugar de significação atribuído à educação pública em todo o seu percurso histórico. Inicialmente criar um sistema escolar sem onerar os cofres públicos, o que nos remete à questão do primeiro grupo escolar da cidade, objeto do estudo aqui encaminhado.

O grupo escolar, modelo importado de países da Europa e dos Estados Unidos, implantado como símbolo da educação republicana pelos paulistas e copiado, nos mesmos moldes, em vários outros estados da União, não concretizou no Espírito Santo o modelo idealizado. Não encontrou no Espírito Santo, da era Monteiro, e mesmo de seus sucessores, uma situação favorável ao seu florescimento.

Idealizado enquanto escola de cidade, de espaço amplo e específico para o atendimento simultâneo de uma quantidade estabelecida de alunos e alunas (as classes do grupo escolar deveriam ter entre 25 e 42 alunos) por um tempo especificado para o curso primário (quatro anos). Esse modelo não se adaptou às possibilidades e necessidades da sociedade local e, mesmo as possibilidades de investimento financeiro e pessoal dos governos das décadas iniciais da República.

No Estado, o grupo escolar foi, basicamente, o símbolo teórico da modernidade almejado por Jerônimo Monteiro e, por muitos anos, foi esse o lugar que ocupou: o de desejo expresso em

discurso (SCHELBAUER, 1998). A educação pública primária no Estado foi uma atribuição das escolas isoladas espalhadas pelos diversos municípios do Estado. Percorrendo o tempo da proposta de estudo aqui encaminhada, constata-se que em 1925, ao receber o governo, Florentino Avidos foi informado que:

Entre os cinco Estados da federação Brasileira que dão instrução elementar a mais de trinta por cento de sua população escolar, está o Espírito Santo”. [...] A instrução elementar é ministrada em: Grupos escolares; Escolas reunidas; Escolas isoladas. [...] É incontestável que o Grupo Escolar é a melhor escola primária. Os seus resultados, sejam os que dizem respeito á efficiency do ensino e sua methodica distribuição, sejam os referentes á disciplina, assidua fiscalisação e vigilancia das classes, são grandemente compensadores, e indiscutivelmente muito mais proficuos que os auferidos na escola isolada. [...] Logico é, portanto, que a melhor orientação seria a que se determinasse no sentido de crear grupos escolares em todos os centros de população densa. Essa providencia, porém, só se poderá realizar por uma acção lenta do Governo, attendendo-se a que as despensas que alla exigiria por demais superior ás forças do orçamento estadual. [...] Força é accentuar, entretanto, que de modo algum se poderia prescindir das escolas isoladas (ESPÍRITO SANTO, 1925, p. 72-89).

Em uma reflexão diferenciada de outros governantes, Avidos deslocou o discurso do lugar de idealizações e o compromete com as possibilidades reais de seu governo. Assim, anunciava que investir na formação de um sistema de Instrução Pública, centrado em grandes investimentos administrativos, como o que demandava a criação e manutenção das escolas graduadas nas cidades do Estado, estava para além das possibilidades orçamentárias do governo estadual.

O continuísmo, que permeou todas as ações, e discursos dos homens públicos da Primeira República localizava a educação enquanto oblação, que se constituiria em ações do governo, quando e na proporção em que esses julgassem possíveis e necessárias.

Com um movimento político administrativo tendendo à manutenção de velhas estruturas oligárquicas, onde obrigações de Estado eram entendidas como benevolência de administradores, onde os privilégios eram garantidos pelo domínio da força de armas e das leis é possível entender que o que se teorizou e se legislou para a escola pública primária no Espírito Santo esteve, durante todo o período da Primeira República e, para além dele, bastante distanciada do que se concretizou para esse serviço público. Segundo Schelbauer

[...] entre os desejos e sua realização existe uma sociedade produzindo as condições de modernização, para que a escola se torne uma necessidade. [...] isso implica dizer que os discursos continuaram sendo discursos enquanto as transformações sociais não atingirem o grau de modernidade. Mas, apesar de não se efetivarem e não corresponderem exatamente as necessidades daquele processo, expressão

contradições e perdem fôlego quando as soluções para os problemas que se pretendiam resolver são encaminhados por outra via (1998, p. 95).

E, no caso da educação pública primária, há que se considerar que, os problemas que se apresentaram e não encontraram possibilidade de solução comprometeram todo o presente e futuro de gerações, e, portanto, anularam possibilidades de desenvolvimento real de todo um país, e isso a história da educação pública bem o atesta.

E, no Espírito Santo, iniciando uma história de descompassos e diferente do que foi idealizado pelos defensores do modelo de escola graduada em formato de grupo escolar, o imediatismo e a precariedade foram as tônicas da criação da escola primária que deveria substituir o modelo de escolas isoladas.

O Grupo Escolar Gomes Cardim iniciou os trabalhos letivos em setembro de 1908, há dois meses de conclusão do ano escolar. Os alunos matriculados nessa instituição eram provenientes da escola Modelo, que como consta em documentos oficiais, funcionou, até então, com um quantitativo maior de alunos por classe, esperando a inauguração do grupo. O que se pode considerar como possibilidade é que, o decreto de outubro, suprimindo escolas na capital, foi uma estratégia para aumentar o número de matrículas no grupo escolar e possibilitar sua inauguração.

Dentro da lógica de fechar escolas para aproveitar alunos já matriculados, sem considerar o número de crianças em idade escolar que estavam fora das instituições educativas, o governo de Monteiro, seguindo o Decreto de n. 234, de 1908, suprimiu as “[...] 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> cadeiras do sexo masculino e mixta da capital [...] da cidade do Espírito Santo e de Porto das Argollas, e nomeia professores da Escola Modelo e do grupo escolar desta cidade” (ESPÍRITO SANTO, 1908, p. 25).

Longe de se concretizar enquanto lugar de realização das aspirações dos educadores republicanos espalhados pelo país, o grupo escolar de Vitoria foi ordenado dentro de um contexto imediatista e cercado de improvisações. Sem estatísticas que revelassem efetivamente quantas e quais eram as crianças em idade escolar a serem acolhidas pelo Estado, o que se pode alcançar, a partir da constatação da ausência de documentos estatísticos, é que o apuramento do quantitativo de crianças, foi efetivada, através da contagem do número de crianças matriculadas em escolas mixtas e masculina, da capital e de seus arredores.

Esse mesmo imediatismo, gerador de improvisações, determinou um contexto de precariedade visível com a inauguração da escola, sem que o Estado tivesse providenciado uma sede para o seu funcionamento. Diferindo de outros estados, que tinham na arquitetura de seu edifício uma de suas especificidades, onde se visibilizava a notoriedade da educação primária na concepção republicana, como bem atesta Rosa Fátima de Souza ao apontar que:

A política de construções escolares promovida pelos governos republicanos no Estado de São Paulo elevou os edifícios escolares à altura da importância atribuídas a educação naquele momento histórico. A monumentalidade que revestiu as construções dos grupos escolares [...] revelou o desejo do Estado em divulgar e propagar a ação do governo. A arquitetura escolar haveria [...] de simbolizar as finalidades sociais morais e cívicas da escola pública. O lugar do cidadão republicano teria que ser percebido e compreendido como tal (1998, p. 124).

Sem o seu “templo de saber” o grupo escolar recolheu alunos da escola Modelo, das escolas suprimidas e alojou-se em salas no prédio onde funcionava a Escola Modelo da Capital. Entretanto, como as salas não eram em número suficiente para abrigar as duas instituições, as aulas do grupo eram ministradas pela manhã, de oito às doze horas, quando iniciava o turno da escola modelo e da Escola Normal. Como em outras instituições de ensino públicas, a semana letiva ia de segunda a sábado. O novo horário de funcionamento foi indicado como um dos fatores de resistência dos alunos da escola Modelo em ir matricular-se no grupo escolar.

No governo modernista de Monteiro, o primeiro grupo escolar da capital, inaugurado há dois meses da conclusão do ano letivo, também demonstrava a falta de compromisso com a efetivação da educação infantil. Enquanto idealizador da reforma que tinha na criação da escola graduada um de seus elementos centrais, Cardim tratou de dar visibilidade ao seu projeto e, em 9 de setembro de 1908, inaugurou o grupo escolar de sua reforma. O educador fora dispensado, pelo governo de São Paulo, por um tempo determinado, para implantar o ideário paulista de educação no Estado e, nesse contexto, não poderia deixar de lado esse importante elemento reformista, dessa forma, inaugurou um grupo escolar, sem a quantidade de alunos que a lei especificava e sem o prédio para o funcionamento da escola, enfim, uma escola com características bem diferenciadas do modelo que Gomes Cardim veio implantar.

O primeiro ano letivo do grupo escolar durou menos de três meses. Nas comemorações de encerramento dos trabalhos letivos de 1908 o grupo escolar foi amplamente elogiado nos principais jornais da cidade. O Diário da Manhã e o Comércio do Espírito Santo dedicaram páginas inteiras para divulgar que, apesar de todas as evidências contrárias, havia um grupo

escolar funcionando na cidade. Em um fragmento tomado da matéria divulgada no jornal Comércio do Espírito Santo lê-se:

[...] Realizou-se hoje a festa de encerramento das aulas d'esse importante estabelecimento de instrução que a dous mezes foi instalado n'esta capital. O diretor distribuiu pelos alumnos os boletins de promoção [...] Os alumnos foram em comissão ao Palacio Presidencial respeitosamente cumprimentar o Exmo. Sr Dr Jeronymo Monteiro, e dirigendo-se em seguida a Escola Modelo saudaram com muito affecto o professor Gomes Cardim. [...] Assim terminaram-se os trabalhos do anno letivo do Grupo Escolar desta Capital, cujos alumnos em tão breve tempo exhibiram tão boas provas do adiantamento (COMERCIO DO ESPÍRITO SANTO, 1909, f. 2).

### **3.3. Grupo Escolar Gomes Cardim: em cena a escola do governo**

No sentido de revisitar a história da primeira escola seriada do Espírito Santo, proponho reflexões sobre a composição do alunado que ocupou a instituição nos anos iniciais de seu funcionamento. Para tal exercício, usaremos como fonte documental os jornais locais, principalmente o Diário da Manhã e o Comércio do Espírito Santo. Esses documentos, considerados a partir de seu tempo e contexto de produção, permitem leituras que podem enriquecer a discussão em curso.

Assim, considerando as possibilidades de apropriação possíveis, neste momento de minhas reflexões, esses documentos autorizam entrever as concepções que a sociedade tinha do espaço educativo e as perspectivas que nutria em relação à escola. As fontes aqui citadas, principalmente o primeiro jornal, funcionaram como veículo de divulgação das ações do governo.

Em julho de 1908, já eram publicados informes sobre a inauguração de um grupo escolar para a capital do Estado. Nos meses de agosto e setembro o edital de matrícula para o grupo escolar “Gomes Cardim” passou a ser publicado diariamente nos Jornais da capital. No Edital de 19 de agosto de 1908 consta que os “[...] interessados deverão apresentar documentos de idade, que pode ser inferior a 7 annos.” (DIÁRIO DA MANHÃ, 1908, f. 2), sendo que a legislação determinava a idade mínima de sete anos. Já nos editais dos anos posteriores, a legislação voltou a ser considerada e a comprovação de passou a constar como requisito para

a concretização da matrícula. O primeiro edital pode ser lido dentro do contexto de se formar turmas para o funcionamento da escola, isso é, garantir uma quantidade de matrícula para justificar o funcionamento da nova instituição de ensino e o encaminhamento da reforma orquestrada por Gomes Cardim.

Durante todo o período de funcionamento da instituição de ensino, desde sua criação até começar a funcionar em prédio construído especificamente para as funções educativas, isso é com a inauguração do novo edifício em 1926, o grupo escolar vivenciou uma história de incertezas e precariedades, dessa forma, é uma instituição que não ganhou vulto na história da educação, o que explica a conservação parcimoniosa, de documentos de sua identidade.

Sobre a sua clientela, os poucos documentos informando sobre os alunos matriculados na nova instituição de ensino primário entre 1908 e 1912, período de governo do Jerônimo Monteiro, indicam que a maioria era filhos de habitantes da cidade e de seus arredores. Os jornais de época, em espaço destinado a eventos sociais, intitulado de “Carteira Social”, tanto no Diário da Manhã, quanto no Comércio do Espírito Santo, indiciam sobre a origem dos alunos e alunas que estavam matriculados no grupo escolar, principalmente nos anos de 1909 e 1910 da administração de Jerônimo Monteiro. Por estes documentos foi possível identificar filhos e filhas de comerciantes, militares, professores, funcionários públicos, enfim, basicamente uma clientela urbana e economicamente provida de recursos.

A partir do término do governo Monteiro estas informações, coletadas nas páginas sociais dos jornais, tornaram-se mais escassas, inclusive as informações sobre o corpo docente da Escola. Os jornais tiraram o grupo escolar da “Carteira Social”<sup>42</sup>, o que indicia que ter o nome vinculado à instituição já não representava prestígio social.

A primeira leva de alunos que compôs grupo escolar dividiu-se em oito turmas, sendo quatro femininas e quatro masculinas. Tendo iniciado os trabalhos letivos em setembro, em local improvisado e em horário diferenciado das demais escolas, o grupo escolar teve, no seu primeiro ano de funcionamento, um quantitativo de alunos menor do que as cadeiras abertas para matrícula. Nos anexos do relatório de Gomes Cardim, (1909), é possível encontrar mapas com identificação das turmas diplomadas em 1908, nesses mapas localizavam-se as turmas da Escola Modelo, mas não as do grupo escolar, fato que ajuda a entender a instituição nesse

---

<sup>42</sup> Coluna do jornal Diário da Manhã, dedicada a divulgar eventos sociais da cidade.

momento inicial de sua história. Uma fragilidade que não interessava ao sistema registrar. Entretanto, numa versão fantasiosa da instituição de ensino, os jornais publicaram, com veemência, a festa de encerramento do ano de 1908, destinando páginas para descrever os trabalhos expostos pelos alunos e o evento de distribuição dos boletins de promoção (O COMÉRCIO DO ESPÍRITO SANTO, 1909).

Como já foi indicado, o segundo ano de funcionamento do Grupo, também iniciou-se nas dependências da escola Modelo, tendo ocupado a nova sede em setembro desse mesmo ano. O edital de matrícula para o ano de 1909 chama atenção para o limite mínimo de idade, que volta a ser de sete anos. Mesmo cumprindo o tempo legal de funcionamento, o ano letivo de 1909 parece ter sido bastante atribulado para a escola graduada de Vitória. O número de matrículas foi baixo e a frequência ainda mais.

Em agosto de 1909, o grupo escolar, por falta de alunos, teve que fechar duas de suas salas. Ainda assim, as informações dos documentos oficiais continuam apontando para o sucesso do projeto reformista. Uma das professoras das salas suprimidas foi designada para a escola de Jucutuquara que, havia no ano anterior, sido transformada em escola mista. Tal fato indica que os alunos, da região de Jucutuquara, não foram para a escola central, o grupo escolar. Permaneceram na localidade e voltaram à escola quando a sala do grupo fechou e a região passou a contar com escolas de meninos e de meninas. E, aqui importa considerar, que, entre o desejo expresso em discursos, práticas autoritárias e a história vivida, interpõem-se o real. Não se cria uma realidade por decreto, talvez por imposição, mas, naquele momento da educação no Espírito Santo, os instrumentos de exercício do poder que serviriam para impor os decretos, as leis, enfim, a vontade de um governo que se entendia Estado, ainda estavam sendo gestados.

O grupo funcionou no ano de 1909 com um número reduzido de turmas e de alunos. Assim, em jornais de novembro e dezembro do referido ano, o Grupo Escolar Gomes Cardim não aparecia entre as escolas que comemoravam a finalização do ano letivo, os cartões de promoção e boletins foram entregues, pelo diretor, na própria escola. A extinção das cadeiras parece ter dado visibilidade à fragilidade da instituição, que fechou o ano letivo com um total de 51 meninas e 18 meninos aptos a seguir para as séries posteriores, incluindo os diplomados.

O que se pode constatar é que a “chamada escolar” para matrícula no grupo escolar se

intensificou, e junto à chamada, os jornais anunciaram que a escola já contava com sede própria. Os editais de matrícula foram publicados diariamente nas principais páginas dos jornais locais. E, pelo que pode ser “lido” em documentos, principalmente em periódicos locais, é que o projeto da escola graduada ganhou fôlego, com a transferência da escola para sua sede própria.

Os anos de 1910 e 1911, do governo Monteiro, foram os de maior procura e de maior prestígio do grupo escolar. Prestigiada, a instituição atraiu como clientela filhos da elite da cidade. Foi o período em que o grupo frequentou constantemente, os jornais locais, nas páginas destinadas às notas sociais. O Congresso Pedagógico, ocorrido em junho de 1909, e toda a movimentação que envolveu a reforma Cardim parece ter dado maior credibilidade a instituição de ensino. O número de alunos aumentou, e o prédio, inaugurado em setembro de 1909, passou por sua primeira reforma, tendo seu espaço ampliado em 1910/11. As cadeiras feminina e masculina dos terceiros anos do grupo escolar foram reabertas pelo Decreto n.894, de julho de 1911.

Em Relatório informando ao Congresso suas ações na área da Instrução Pública Jerônimo Monteiro, exaltava o projeto da escola graduada apontando “[...] a grande concorrência de alumnos, alli, esta exigindo augmnto do prédio. Por isso o governo já adquiriu [...] o edificio a elle continuo que, adaptado convenientemente, satisfará a necessidade actual.” (ESPÍRITO SANTO, 1910, p. 3). O prédio da rua Pereira Pinto foi reformado, ainda assim, segundo documentos, o novo espaço comportava 250 alunos, um número menor do que o proposto pela legislação, que estabelecia um número máximo de 40 alunos por sala, totalizando 320 crianças, entre sete e 12 anos.

É fato que a procura por vagas e a permanência das crianças dentro da escola graduada de Vitória teve aumento e relativa estabilidade nos anos finais do governo Monteiro. Essa procura por vagas no grupo escolar, orquestrada, fundamentalmente, pela elite urbana, pode ser entendida enquanto resultante da boa propaganda que sofreu a reforma Cardim, nos meios intelectuais de Vitória, assim como, da movimentação e da visibilidade dada à reforma pelo Primeiro Congresso Pedagógico, de junho de 1909<sup>43</sup>. Entretanto, ao que indicam as fontes, a

---

<sup>43</sup> Em 5 de junho de 1909, na cidade de Vitória, no salão nobre da Escola Modelo, com a presença de autoridades o Inspetor Geral do Ensino Carlos Gomes Cardim, anunciou a abertura do Primeiro Congresso Pedagógico Espírito santense. O evento ocorreu entre 05 e 15 de junho e durante esse período os professores de várias regiões do Estado estiveram participando de cursos e conferências.

real possibilidade do Estado de manter mais de uma escola de protótipo (escola Modelo e grupo escolar), dentro do pequeno espaço da cidade, acabou por revelar a fragilidade e o limite da reforma da educacional.

Analisando a questão do alunado do grupo escolar em São Paulo Rosa Fátima de Souza indicou ser o povo [...] o destinatário ideal das iniciativas do governo republicano; no entanto, em pouco tempo ficou evidente que boa parte deste ‘povo’ encontrava-se fora da escola enquanto uma parcela da sociedade havia se apropriado dela. (1998, 106). Nos grupos escolares de São Paulo, segundo a autora a [...] a concorrência entre os filhos do povo e os filhos das camadas mais abastadas foi um problema denunciado durante as primeiras décadas do século (1998, p.107).

A concorrência não compôs a história do abjeto dessa pesquisa, no recorte do tempo selecionado para observação. O que encontramos, a partir da análise dos documentos, foi a escola graduada da capital, no período que acercou a sua inauguração sendo imposta aos filhos do povo. As crianças, cujos pais possuíam algum poder de pressão foram matriculadas e permaneceram frequentando a escola Modelo. Quando em setembro de 1908 se deu a inauguração do grupo escolar, em condições de precariedade, este espaço não foi considerado como possibilidade para os “filhos da elite”, assim, o grupo tornou-se espaço para os que não conseguiram garantir a matrícula na escola Modelo.

Ao ser transferido para o prédio adaptado ao seu funcionamento, o grupo escolar recebeu um número maior de matrícula. Entretanto, as condições de seu funcionamento foram insuficientes para garantir a presenças da elite nas salas desta escola. No registro icnográfico apresentado a seguir a escola aparece já com o seu espaço ampliado. O documento é de 1911, período em que o governo já havia adquirido duas casas próximas ao prédio inaugural do grupo para aumentar o espaço e tentar adequá-lo às atividades educativas.

Assim, em 1912 a quantidade de alunos e alunas diminuiu consideravelmente. Segundo informação, da Diretoria de Ensino, sabe-se que o grupo escolar funcionou na seção masculina com um quantitativo de 290 alunos matriculados e, desses, 85 frequentaram. Na seção feminina 163 com uma frequência de 122 alunas, isso até junho do ano corrente. Também na escola Modelo, a diferença entre o número de matrículas e de frequência daquele ano foi significativo, no entanto, bem, menor do que a desistência no grupo escolar. Vale considerar que, à medida que o grupo perdia credibilidade junto à classe financeiramente

remediada da cidade, a procura por vagas na escola Modelo crescia.

Nos documentos pesquisados identificou-se a demanda dos pais por autorização da Inspeção Geral de Ensino, para promoverem a transferência de seus filhos e filhas do grupo escolar para a escola modelo. Os requerimentos apresentavam argumentos diversos como o abaixo transcrito:

Augusto Sergipense Penna, pedindo que sejam admitidos á escola Modelo os seus filhos Augusto, Maria, Eliza e Aurora que se acham matriculados no Grupo Escolar desta Capital, visto tornar-se longe este estabelecimento de ensino, por se ter mudado para o centro da cidade (ESPIRITO SANTO, 1911).

O grupo escolar, mesmo com o funcionamento de suas oito turmas, da reforma no espaço do antigo prédio e da ampliação desse, parece ter perdido a credibilidade junto à clientela que o ocupou após iniciar o funcionamento na sua primeira sede própria. Poucas são as informações sobre a origem dos alunos que passaram a ocupar o espaço educativo, entre o período de conclusão do governo Monteiro e a sede inaugurada no governo de Florentino Avidos (1924-1928).

No sentido de entender um pouco mais sobre este alunado, é significativa a informação de que festas beneficentes foram organizadas em prol dos alunos necessitados do Grupo Escolar. Uma destas é noticiada pelos jornais, que informam sobre uma festa de caridade, no teatro Melpômene, cuja arrecadação seria revertida em favor dos alunos pobres do Grupo Escolar Gomes Cardim Segundo o jornal “[...] trata-se de um verdadeiro acto de generosidade do digno director e do corpo docente desse estabelecimento.” (DIÁRIO DA MANHÃ, 21 de junho de 1917, f. 1).

Outro indício da origem social da clientela que começou a ocupar o espaço do grupo escolar é o discurso de uma menina que concluiu o curso primário em 1919. Nessa solenidade foram premiados alunos e alunas que se destacaram durante o curso. Diplomada sem honras, a aluna indicia em sua fala representar a tolerância do sistema com os desprovidos, para quem só a conclusão do curso primário já era em si, a honraria. No decorrer de sua preleção a aluna deixa claro que não poderia continuar os estudos e lamenta o fato. O discurso dessa quartanista foi reproduzido no jornal Diário da Manhã. Nele a aluna se anunciava como “[...] a mais humilde das vossas alumnas. [...] que só vos deixa como lembrança um feixe de saudades.” (DIÁRIO DA MANHÃ, 1919, f. 2). Analisando a questão do acesso e da permanência de alunos na escola primária, Franco indica que:

pode-se dizer que uma pequena parcela da população a ela tinha acesso. Acontecia ainda que as camadas menos privilegiadas economicamente, quando tinham acesso a instrução, encontravam dificuldades no percurso, ou, na maioria das vezes, não continuavam seus estudos, abandonando a escola (2001, p. 90).

No contexto de uma economia ainda centrada na exportação de produtos agrícolas, é possível entender a fragilidade da relação entre a escola e as demandas econômicas e sociais. O interesse econômico, como ocorreu em outros Estados, poderia agregar valor à instituição escolar se dela precisasse, o que não era o caso do Espírito Santo dos anos iniciais da Primeira República. Dessa maneira, sem se constituir enquanto instituição formadora de mão de obra, a escola, por algum tempo, foi lugar de ostentação de possíveis civilidades, de luxos que podiam até ser exercido, mesmo pelas crianças pobres e brancas, pobres e negras, pobres e homem ou mulheres, mas dentro de um limite. E esse limite era demarcado, muitas vezes, pela necessidade dessas crianças na economia familiar. Poderiam até ir para uma escola, mas, preferencialmente, uma escola que não lhes comprometesse o tempo, como no caso da escola seriada.

Sem a pressão econômica pela formação escolarizada de mão de obra, sem o interesse familiar pela instituição escolar. Os filhos e filhas de trabalhadores não puderam encontrar acolhida na escola graduada, que lhes exigia uma regularidade na frequência e uma sequência de anos a serem cumpridos para a formação. Entrar na escola mostrou-se um exercício mais praticado do que cumprir o curso todo.

Observa-se aqui que, as informações sobre as condições sociais dos alunos das escolas públicas mesmo das escolas da capital, não foi uma preocupação da Inspeção Geral do Ensino. Esse fato também foi indicado por pesquisadores da educação em outros estados. (SOUZA, 1998). Embora a Inspeção exercesse controle sobre matrículas, frequência e promoção, os dados solicitados eram quanto ao sexo e média de idade das crianças e de nacionalidade dos pais. Os dois primeiros itens indicam a preocupação com a homogeneização das classes e no Estado, diferindo de São Paulo e Minas Gerais, a preocupação com a nacionalidade não era tão intensa.

Sem outros dados que possam “desvendar” as crianças da escola graduada de Vitória, os poucos registros icnográficos ajudam a revelar os alunos e alunas do grupo. Assim, as poucas fotografias de turmas do Gomes Cardim, em aula ou eventos festivos, apontam a presença de crianças negras, que imersas na classe e nos uniformes, se misturavam de uma forma

instigante às outras crianças, Algo tornava essas crianças, apresentadas pelo retrato, muito parecidas. Todas parecem “muito iguais”. Indícios de uma igualdade na fragilidade.

É por isso que se mandam as crianças à escola: não tanto para que aprendam alguma coisa, mas para que se habituem a estar calmas e sentadas e a cumprir escrupulosamente o que se lhes ordena, de modo que depois não pensem mesmo que têm de pôr em prática as suas ideias (KANT, 1803, p. 458).

**Figura 2:** Meninas em aula- Grupo Escolar Gomes Cardim -1912



Acervo Arquivo Público do Estado do Espírito Santo

**Fonte:** Arquivo Público do Estado do Espírito Santo

A sala, retratada, é de meninas que estão no ano anterior à conclusão do curso primário. Pelos mapas de frequência e matrícula publicados no jornal Diário da Manhã, (com regularidade) as turmas funcionaram com um número reduzido de alunos e alunas. Indícios, produzidos pelo cruzamento das fontes, abalizam que, a foto, com o diretor do grupo escolar, ao fundo, foi produzido como importante “retrato” da instituição, e, portanto, a sala escolhida foi a que continha o maior número de alunas.

Na foto seguinte, meninos no seu primeiro ano do grupo escolar. A sala, como mostra a fotografia, esta com suas carteiras tomadas. Fato ainda recorrente no ensino primário, ou fundamental no Brasil, as turmas iniciam lotadas e, no decorrer do curso as crianças vão abandonando a escola. A taxa de evasão no grupo escolar, no tempo tomado como recorte, sempre foi muito alta.

**Figura 3:** Sala de aula masculina Grupo Escolar Gomes Cardim – 1912



**Fonte:** Arquivo Público do Espírito Santo

Usando como referência a figura 01, constatamos duas situações, retratando ações educativas. Na primeira, uniformizadas, no sentido mais amplo, as alunas do grupo escolar, estavam em uma solenidade, portanto, festivamente preparadas para apresentar/representar para a cidade e autoridades o retrato idealizado da “nova” educação primária do ideário republicano, que se exercitava na cidade de Vitória: uma educação idealizada como homogeneizante, que apregoava afastar, do interior da escola, as diferenças que contextualizam o mundo extra escola.

Nas duas últimas, dia de aula especial, pois não se fotografavam as escolas e aulas

frequentemente. Uma aula onde a presença do diretor da instituição, indicia que o documento foi produzido para dar visibilidade às ações internas da escola. O que se destaca na fotografia, é o que não se pode “posar” para o registro, isso é, as crianças e suas expressões, que também estão homogeneizadas, na fragilidade que denunciam.

No tocante ao lugar/escola e sua ocupação/alunado, a análise das fontes possibilita entender que, o grupo escolar, em um momento específico de sua constituição, deixou de ser um espaço prestigiado pela pequena elite urbana da cidade de Vitória. Nesse momento, o número de alunos diminuiu em todas as séries, aumentando o número de reprovações. Possivelmente, os alunos que mantiveram suas matrículas nessa escola, não puderam se comprometer com o tipo de estudos proposto pela seriação. Podemos, então, constatar que, nesse período específico da história dessa escola, a diferença entre o número de matrícula e o número de frequência fica cada vez mais distanciada. O elevado índice de reprovação e a constância na desistência escolar ajudam a entender, como analisou Franco (2001), que as dificuldades acabavam por afastar os filhos das camadas menos privilegiadas economicamente da instituição escolar, fato ainda recorrente na história da educação básica pública em todo o país.

Ainda indiciando mudanças no perfil do alunado do grupo escolar da capital, podemos acrescentar a criação da Caixa Escolar “Ubaldo Ramallete” que, em seu artigo 1º estabelece que essa instituição “[...] anexa ao Grupo Escolar Gomes Cardim tem por finalidade: a) auxiliar os alumnos que por sua pobreza se acharem privados de frequentar este Grupo Escolar, fornecendo-lhes os recursos indispensáveis” (ESPÍRITO SANTO, 1918, p.2). Mesmo que esse instrumento de complementação de recursos, para os discentes carentes do grupo escolar, tenha funcionado mais a título de lei, não concretizando sua função, é significativo, na avaliação aqui em curso, considerarmos o período de criação da instituição. Fato que pode auxiliar a pensar sobre as mudanças na clientela do Grupo e sobre o processo de popularização dessa escola pública da capital do Espírito Santo.

A ausência de informações mais consistentes, acerca dos discentes do grupo escolar em seus anos iniciais, também pode ser lida como um registro, na ausência, do lugar que essa instituição acabou encontrando na história da educação popular. Exaltada como símbolo de escola do governo, foi entendido, enquanto ainda era uma promessa, como uma escola para aqueles que, historicamente, se apossaram do Estado como uma instituição de “oligo”.

É preciso considerar que o modelo de grupo escolar se apresentou, em diversos Estados, como uma instituição pomposa, “Palácios” (FARIA FILHO, 2000), “Templos de Civilização” (SOUZA, 1998) o que pode ter atraído, por um curto período, uma clientela acostumada a receber os melhores benefícios proporcionados pelo Estado. Não tendo concretizado sua idealização, o “Gomes Cardim” foi perdendo credibilidade junto à elite urbana de Vitória.

A expectativa de construção de uma escola de governo primária em nível das que se organizou em outros Estados foi frustrada. No Espírito Santo o Grupo Escolar nasceu e permaneceu desprovido do esplendor que acompanhou o histórico destas instituições de ensino nas principais capitais do país. A escola capixaba, por seu histórico de precariedade, em seus primórdios, ensaiou ser uma escola popular e assim, permaneceu ocupando o mesmo lugar de fragilidade das escolas isoladas, portanto, mais próxima ao “cortiço da resistência” do que aos “palácios do saber”.

**Figura 04:** prédio do grupo escolar ampliado -1911.



**Fonte:** Arquivo Público do Estado do Espírito Santo

Tendo trabalhado no intuito de apresentar o corpo discente do grupo escolar, seguimos propondo uma reflexão acerca de “lugares” criados e ocupados dentro dessa instituição de ensino, assim como o lugar da instituição, dentro do sistema de serviços públicos para o Estado do Espírito Santo da Primeira República.

A partir de reflexões percorridas até aqui, é possível algumas considerações sobre a educação na Primeira República no Estado do Espírito Santo. Dentre estas, uma constatação óbvia a de que, dentro da lógica capitalista de materialização dos ganhos, a instrução pública, ao não exibir seu lugar no ordenamento do trabalho produtivo, pôde ser mantida enquanto idealização e distanciada do lugar de realização dos governos do Estado. Criar, estruturar e manter um sistema público de educação se apresentou como tarefa ampla, que envolvia ações muito mais contundentes do que a elaboração de projetos e transformação desses em leis.

Entre, o que foi idealizado e legislado e o que, efetivamente, se processou na educação pública do Espírito Santo nas duas primeiras décadas da história republicana, podemos identificar as apropriações que, dessas determinações, fizeram os agentes envolvidos no processo. E aqui, consideramos também, as apropriações do governo, de um ideário de educação gestado em cidades e capitais com um poder de investimento muito maior do que o Espírito Santo nos primórdios republicanos.

Através dos discursos oficiais, emitidos em Mensagens, entrevistas e das matérias publicadas, com destaque, em jornais, e aqui vale considerando uma imprensa bastante comprometida em divulgar e propagar as obras do governo, mas, ainda assim, um veículo formador de opinião pública, é possível entender os serviços públicos enquanto necessidades identificadas e orquestradas pelos agentes do governo. As instituições educativas públicas, gratuitas e laicas, como determinava a Constituição de 1891, era produto da vontade do governo e, enquanto instrumento de governo estava, hierarquicamente, a esse submetido.

A escolha dos profissionais para atuarem nas escolas públicas era atribuição do governo, incluindo-se os profissionais do grupo escolar. No caso, aqui no Espírito Santo, um Executivo forte o suficiente para determinar, até mesmo, as ações do Legislativo. E vale considerarmos a primeira Constituição do Espírito, que em seu artigo 6<sup>o</sup>, anuncia “Considera-se lei do Estado todo decreto de autoridades legítimas dentro da esfera de sua competência.” (ESPÍRITO SANTO, 1892). Segundo o historiador, Estilaque Ferreira dos Santos:

Por esse artigo, como se vê, ficava estabelecido que não haveria um “monopólio” na elaboração das leis a ser exercido por um órgão único, como a Assembleia Legislativa, por exemplo, abrindo-se, portanto, a hipótese de as autoridades do poder executivo poderem legislar por sua própria conta (2013, p. 275).

Dentro do contexto hierárquico que ordenou o embrião do sistema de instrução pública para o Estado, o governador era a autoridade máxima e, dos projetos encaminhados a Assembleia

nasciam as determinações que configuravam a educação pública. Em verdade o Congresso, respaldava as determinações do Executivo.

Com as determinações de lei impondo forte vínculo entre as necessidades do governo e o universo escolar inicia-se o processo de construção do espaço educativo da escola do governo. Para o grupo escolar propunha-se forte controle e vigilância do local e das pessoas que vivenciavam o espaço educativo, assim como, do tempo vivido dentro desta instituição.

Para o ordenamento desse controle, o Estado estabeleceu, por decreto, quais seriam os “profissionais” envolvidos, diretamente, nos processos educativos e político que atuavam dentro grupo escolar de Vitória. Assim, além do essencial, que era o corpo discente e do qual apontamos algumas especificações no item anterior, pelo Decreto 166, de 5 de setembro de 1908, (que criou o grupo escolar na cidade de Vitória), ficou estabelecido em seu art. 2<sup>o</sup> que “[...] O pessoal do grupo escolar constará de 1 diretor, 8 professores, 1 porteiro e 1 servente.” (ESPÍRITO SANTO, 1908, p. 245).

A organização interna do grupo escolar ficou a cargo do diretor da instituição. Esse era indicado pelo governador do Estado e, segundo o artigo 41 do capítulo XII, do Decreto 230, de 2 de fevereiro de 1909, a escolha deveria “[...] rechair em professor diplomado pela escola Normal do Estado e só em falta deste será nomeado professor habilitado por concurso.” (ESPÍRITO SANTO, 1909). Hierarquicamente o diretor do grupo escolar estava subordinado aos inspetores de ensino e aos diretores literários, responsáveis pela fiscalização do ensino, esses respondiam ao inspetor geral de Ensino, vinculado diretamente ao governador do Estado.

Sem a inovação mineira, que optou, muitas vezes, pelas mulheres na direção dos grupos escolares, no Espírito Santo, assim como em São Paulo, o cargo de diretor do grupo escolar, e, como todos os demais cargos de comando dentro do sistema de instrução que se ensaiava construir, ficavam a cargo de homens. A opção que Minas fez por feminizar a função de direção foi, muitas vezes, duramente criticada como um fator de fragilização do sistema educacional. Muitas críticas apontavam a falta de “racionalidade” feminina para gerir os espaços, inclusive o do próprio lar que, também, funcionavam quando “dirigidos” por homens.

Ainda sobre as funções específicas de diretores e de inspetores de ensino, frente aos

encaminhamentos idealizados e determinados pelos poderes públicos para a configuração do novo espaço escolar, Faria Filho anuncia que:

Realizar o intenso trabalho de produção de uma nova e singular cultura escolar, tendo como referência os grupos escolares, legitimá-la e impô-la como referência para o conjunto da instituição pública primária foi uma tarefa a qual se dedicaram, particularmente, dois conjuntos de profissionais: o primeiro, eram os inspetores de ensino constituído na sua totalidade por homens, eram os inspetores de ensino, categoria “profissional” que existia desde inícios do Império [...] fortalecida pela reforma [...] a segunda, composta exclusivamente por mulheres, eram as diretoras, criação genuína da reforma e à qual era debitado, em boa parte, o fracasso ou sucesso dos grupos escolares e, portanto da reforma (2000, p. 91).

Bem menor era a autonomia, e, portanto as cobranças, que fazia o governo e sociedade dos homens que ocupavam o cargo de diretores do grupo escolar de Vitória. As determinações, assim como as responsabilidades pelo que ocorria, parecem estar diretamente associadas ao governo. O cargo de diretor era muito mais político do que técnico/pedagógico. A função desse era a de fazer valer às determinações de leis dentro do estabelecimento de ensino. Não se concebendo, aos que ocupavam essa função, competências pedagógicas, mesmo que a escolha, preferencialmente recaísse sobre professores diplomados pela Escola Normal.

Como reza o Decreto de nº 230, da lei nº 545, de 16 de novembro de 1908, no artigo 41 quando estabelece que “[...] A nomeação de directores de grupo escolar ou de escolas reunidas será feito pelo governador, mas deverá recahir em professores diplomados pela escola normal do Estado, e só, em falta deste, será nomeado professor habilitado por concurso.” (ESPÍRITO SANTO, 1908). No texto de lei, fica evidenciado que um professor e, não uma professora, deveria ocupar o cargo de direção desses estabelecimentos de ensino. Os diretores, segundo a lei, deveriam entender-se, em matéria de instrução pública, com o inspetor geral.

Dentro da hierarquia de ordenamento do poder, o Inspetor geral teria a função de intermediar o mundo da lei e o mundo real das instituições educativas. Entretanto, tomando para si atribuições diversas, e estabelecendo uma centralidade no exercício do poder, Jerônimo Monteiro estendia esse controle e centralismo para as instituições que criou, dentre essas, as instituições de ensino. No grupo escolar, eram frequentes as visitas do governador. Assim, em março de 1910, o Diário da Manhã informa que:

[...] É intenção de s.exa. repetir continuamente essas visitas não so a escola Modelo, Normal e Grupo Escolar, como também as escolas isoladas. [...] nessas visitas, em que s.exa. não se faz acompanham por pessoa alguma, o Sr. Dr. Jerônimo Monteiro

tem apenas o intuito de seguir de perto a marcha do ensino e não o de fiscalisá-lo, estimando muito [...] nestas ocasiões ser recebido pelos directores de taes estabelecimentos com as formalidades reclamadas pelo seu alto cargo (DIÁRIO DA MANHÃ, 1910, f. 2).

A questão, mais uma vez, indicia o lugar que a educação ocupou para os governantes do Espírito Santo da Primeira República, em especial para Jerônimo Monteiro, que é o lugar de exposição, exercício de poder e, muitas vezes, de espetáculos. Monteiro incentivava e autorizava a visita frequente de jornalistas favoráveis à sua política aos espaços escolares, incluindo aí, o grupo escolar. Assim, as “boas” notícias sobre as instituições partiam dos próprios jornais. Formar uma opinião pública favorável as políticas de governo era um caminho para evitar e/ou minimizar obstáculos. As ideias políticas, como discute Michel Winock “[...] faz necessariamente fronteira com a história da opinião pública e a história da propaganda.” (2007, p. 279).

Mesmo quando as notícias não eram favoráveis ao governo, elas, ainda assim, evidenciavam o administrador e sua obra política. Dessa forma, as visitas também foram alvo de críticas nos jornais locais. As matérias criticavam as visitas frequentes, por quebrarem a ordem interna da instituição, impedindo os trabalhos escolares, considerando as visitas como de inspeção e vigilância, o que configurava, segundo os jornais, falta de confiança na instituição, e conseqüentemente, nos profissionais que ali se localizavam (O COMÉRCIO DO ESPÍRITO SANTO, 1910).

Mesmo tendo a rotina da escola constantemente quebrada, por visitas recebidas e efetuadas, (muitas vezes era o grupo que se dirigia às autoridades), mesmo sabendo estarem constantemente submetidos à vigilância, os professores e demais funcionários do grupo escolar estão silenciados nos documentos encontrados. Pelos indícios, e aqui se inclui o silêncio, é possível entender um processo de apropriação em curso, o silêncio, a submissão ao “espetáculo” proposto pelo governo era o caminho para manter-se na escola da cidade. Em discurso proferido, no Primeiro Congresso Pedagógico de Vitória, o professor Manoel Franco, afirma não ter o magistério responsabilidade em relação à situação da educação pública, uma vez [...] estar o professor preso a múltiplas conveniências, principalmente políticas (1909, p. 39).

Quanto ao diretor do grupo escolar, suas atribuições estavam hierarquicamente, abaixo das atribuições e poderes do inspetor geral, dos inspetores escolares e dos delegados literários.

Mesmo com poderes bastante limitado, os diretores do grupo escolar eram os “olhos” e a “boca” do sistema, dentro da instituição escolar. O cargo era, portanto, de confiança do governador, o que nos aproxima bastante do sistema de gestão, atual, onde o cargo de diretor das unidades escolares é escolha do executivo sob encomenda do legislativo.

As atribuições, deveres e responsabilidades desses funcionários- todos eram homens, no caso do Espírito Santo- públicos estavam especificadas no Decreto 230, que dava regulamento à Lei 545, de 16 de novembro de 1908. Dentre estas atribuições estão:

[...] Dar posse aos professores e demais empregados da escola, lavrando termo de compromisso, que assignará depois delles. [...] Inspeccionar e fiscalisar todas as classes, procurando executar os methodos e processos usados na escola Modelo. [...] proceder á matricula, classificação e eliminação dos alumnos. [...] Examinar os alumnos em suas respectivas classes [...] Enviar ao governo, por intermedio do inspctor geral, no primeiro dia de junho, um mappa contendo todo o movimento do grupo escolar ate aquella data, e ate o dia 15 de dezembro, de cada anno um relatório minucioso sobre o movimento do estabelecimento, no qual constará todas as ocorrências que se passaram no grupo durante o anno. [...] Zelar pela boa ordem e conservação do edificio e de tudo que diz respeito à escola[...] organizar, dentro dos primeiros dez dias lectivos, os horários de todas as classes e remettel-os ao inspetor geral do ensino para a aprovação (ESPÍRITO SANTO, 1908, p. 3).

O documento, especificando as funções do diretor do grupo escolar de Vitória, estabelecia funções que limitavam as ações desse, à esfera burocrática. Na legislação de outros Estados, onde também se implantou este modelo de escola, essas limitações eram mais flexíveis. Ampliavam, para a área pedagógica, as ações dos diretores das unidades educativas, incluindo a escolha do material didático, enquanto no Espírito Santo, tal atribuição era do governador, aconselhado pelo inspetor geral e recaia sobre homens.

Em Minas Gerais, Luciano Mendes de Faria Filho, analisando os textos que dão legalidade a reforma na instrução pública, identifica que, no plano das instituições escolares, os diretores de grupo escolar tinham uma função mais ampla, no sentido de inserção no cotidiano escolar e no sentido propositivo para os trabalhos educativos no interior da instituição, Segundo o citado autor:

[...] no plano da unidade escolar, ou seja, dos grupos escolares, imputava-se à direção dos mesmos, boa parte da responsabilidade pelo sucesso da nova forma escolar que se queria implantar. Sobre a direção recaem algumas das atribuições anteriormente desempenhadas pelos inspetores, além, [...] das políticas e técnicas criadas com o próprio grupo (2000, p. 95).

No Espírito Santo, em 1910, pelo Decreto de nº 43, as funções dos diretores de grupo escolar, passavam a propor maior inserção desses, nas questões pedagógicas e conferia, aos ocupantes

desse cargo, controle sobre os trabalhos ali desenvolvidos, a exemplo do que ocorria em outros estados. Dentre as novas atribuições do diretor inclui-se:

[...] inspeccionar e fiscalisar todas as aulas, procurando executar os métodos e processos usados na escola modelo [...] Propor ao inspector geral todas as medidas que achar convenientes ao ensino e que não forem previstas neste regulamento, bem como tomar medidas urgentes, nos casos não previstos, e submettel-as á aprovação do inspector geral (ESPIRITO SANTO, 1909).

Portanto, na primeira lei, a do projeto reformista de Cardim (1908), as funções do diretor do grupo escolar não eram propositivas, mas sim, a de garantir que as determinações do governo fossem cumpridas dentro do espaço educativo. A instituição escolar, pensada sem suas especificidades, ganhava o lugar de mais um serviço da administração que, se executado de acordo com o previsto em projeto, produziria eficiência e sucesso. Dentro dessa concepção, a função do diretor era a de manter a instituição funcionando de acordo com as ordenações do governo. Entretanto, aqui é preciso considerar a inserção do sujeito nas práticas que lhes são imputadas. Ao realizar as funções que lhes eram determinadas, esses diretores, e mesmo os outros agentes da vigilância e do controle, certamente não o faziam apenas referenciados pelos textos legais. A inserção dos sujeitos é sempre o fator que, em muitas situações, (re) configuram sistemas, teoricamente, elaborados e, assim, concretizam histórias para além do texto impresso em papel e legalizado por carimbos. Realidades de vida que a escrita da história só consegue vislumbrar.

E, entre o que foi legislado e o que foi apropriado, uma dada cultura escolar começou a se delinear a partir do modelo de escola graduada para a educação primária. Dentro deste contexto o inspetor geral de ensino compunha, com os diretores e inspetores de ensino, o quadro dos ordenadores da nova estrutura educativa. Segundo Faria Filho,

coloca-se para as diretoras, os inspetores e as autoridades de ensino a necessidade de se construir e impor uma cultura escolar e que, a partir de seu lugar específico, a escola contribuísse para a construção e consolidação de uma cultura urbana. Era preciso, pois, inventar a escola (2000, p. 91).

E, neste processo de reinvenção do espaço escolar, era através das intermediações do inspetor geral que o Estado se fazia presente nas instituições educativas. Entretanto, configurando uma cultura escolar inserida nas especificidades políticas e sociais de uma cidade pequena, como já foi dito, eram frequentes as visitas do governador ao estabelecimento de ensino, assim como, dos professores e alunos do grupo ao palácio do governo. Essas visitas eram transformadas em espetáculos e noticiadas como tal, pelo Diário da Manhã, que funcionava

como órgão do governo. As visitas eram anunciadas como indicativos da prosperidade e da civilidade que se construía na capital, além de funcionarem como propaganda das ações do governo na área educativa.

Ainda nessa intermediação legal, entre o espaço educativo e o seu órgão central, isso é a Diretoria Geral do Ensino, estavam os inspetores de escola e os diretores literários, cargos de confiança do governo estadual. Que cumpriam a função de fiscalizar o ensino no Espírito Santo.

A título de conclusão desse tópico, considero que os ordenamentos expressos nos documentos analisados, detalhando, minuciosamente os deveres dos alunos e professores, especificando e hierarquizando as funções dentro da instituição escolar e que viabilizavam a relação entre o mundo escolar e os poderes públicos poucas referências fazem as obrigações do Estado para com o espaço público. No Decreto 545, de 16 de novembro de 1909, a única referência aos deveres do Estado, para com as instituições educativas, esta localizada no Capítulo II. O documento versa sobre os materiais escolares, estabelecendo que:

[...] A mobília escolar para as escolas do Estado será fornecida pelo governo do Estado, por indicação do inspetor geral [...] Os livros e os demais utensílios escolares destinados ao ensino preliminar serão aprovados pelo governo do Estado, por escolha e indicação do inspetor geral (ESPÍRITO SANTO, 1908).

Há que se considerar que as noções de função e dever dos governos, enquanto ordenadores da República, estavam em processo de construção. Fundamentalmente, na fase da Primeira República, o “voto de cabresto”, o “coronelismo” e a “política dos governadores” atrelavam as ações do Estado a uma política de favores, que tendia a tornar nebulosa a concepção de cidadania, José Murilo de Carvalho, analisando a questão, nos aponta que:

Pode-se concluir, então, que até 1930 não havia povo organizado politicamente nem sentimento nacional, inclusive nos grandes acontecimentos, era limitada a pequenos grupos. A participação na política nacional, [...] era limitada a pequenos grupos. A grande maioria do povo tinha com o governo uma relação de distância, de suspeita, quando não aberto antagonismo. O povo não tinha lugar no sistema político, seja no Império, seja na República. O Brasil era ainda para ele uma realidade abstrata. Aos grandes acontecimentos políticos nacionais, ele assistia não como bestializado, mas como curioso, desconfiado, temeroso, talvez um tanto divertido (2008, p. 83).

Enquanto instrumento de construção de uma cidadania limitada e controlada, a escola pública primária modernizada constituiu-se num *locus* do exercício desses controles.

Quanto à função docente, na nova proposta de escola primária, ordenada pelo governo,

iniciamos considerando o Decreto de nº 166, de 5 de setembro de 1908, que, além de estabelecer o quantitativo e as funções dos docentes do grupo escolar, estabeleceu, também, a tabela de vencimentos dos funcionários da instituição. Os ordenados e gratificações desses eram os mesmos indicados para os profissionais da escola Modelo.

Tendo iniciado seu funcionamento em 14 de setembro de 1908, o Grupo Escolar Gomes Cardim constituiu a sua primeira turma de docentes, composta por 6 professoras e dois professores, nomeados pelo governador do Estado. Nesse período inicial de funcionamento da primeira escola graduada de Vitória a docência, nas séries onde estavam as crianças mais novas, estava agregada à ideia de maternidade e, portanto, constituindo-se em uma atividade para a qual as mulheres estavam ‘naturalmente e vocacionalmente’ mais aptas. Discutindo a crescente participação das mulheres na educação Faria Filho (2000) aponta que o processo precisa ser revisitado a partir da perspectiva das representações de masculinidade e das relações dessas com as representações e práticas que se produziam no interior da escola (2000).

No grupo escolar de Vitória, como aconselhava a legislação, as duas últimas cadeiras da seção masculina, preferencialmente, foram ser regidas por homens<sup>44</sup>. O diretor nomeado foi o professor Francisco Rodrigues da Fraga Loureiro. A instituição, apesar de funcionar em salas anexas à escola Modelo, possuía, para seus serviços, um porteiro que atuava também como servente.

Em outubro, do ano de sua inauguração, a escola passou a contar com aulas de música, e para esse serviço foi contratado, e não nomeado, o professor Annon Sierra. Esse profissional, ainda na gestão de Monteiro, 1911, recebeu autorização para criar uma escola de música na sede do grupo escolar, à Rua Pereira Pinto. Uma escola particular, nas dependências de uma instituição mantida pelo Estado. (DIÁRIO DA MANHÃ, 1911, f. 2). Fato que indicia a relação híbrida que se estabelecia entre o público e o privado, demonstrando como a apropriação do público configurou, no Estado, um processo lento, repleto de rupturas e, não podemos negar se acompanharmos a história da educação pública no Brasil, cheio de continuísmos. A concepção das funções e da própria composição do Estado estava embrionária nas relações que se estabeleciam entre os sujeitos, inseridos nas realidades e seus

---

<sup>44</sup> Diferindo de outras legislações estaduais que inseriram a escola graduada enquanto modelo de escola primária pública, no Espírito Santo, mesmo não indicando uma obrigatoriedade, as cadeiras das séries finais do grupo escolar e da escola modelo deveriam ser regidas por professores para as turmas masculinas.

ordenadores.

Para a formação dos professores e professoras que estariam atuando no ensino primário, a Reforma Cardim ordenou nova configuração pedagógica para a Escola Normal<sup>45</sup>, e para, além disso, segundo análise das pesquisadoras, Alaíde Alcântara Salim e Regina Silva Simões a.

[...] Escola Normal foi o principal alvo da reforma Cardim, [...] O programa da reforma atribuía uma importância fundamental à formação prática dos professores [...] a reforma teórica também sofreu alterações com a reformulação da disciplina Pedagogia e Educação Cívica, estabelecida pelo Decreto n.116, de 8 de julho de 1908 (2009, p. 183-184).

A escola de formação de professores enquanto uma escola profissionalizante era conclusiva, diferindo do ginásio, que propunha um ensino preparatório para curso superior. Conclusiva num nível mais elementar, a escola Normal acabou por tornar-se uma escola de mulheres, mais do que de homens. A Escola Normal acabou por tornar-se o limite de instrução feminina extra casa, um tempo de aprendizagem entre a casa do pai e a casa do marido. Muitas normalistas contraíam matrimônios logo após o término do curso e muitas, nunca exerceram a profissão. Analisando a questão da escolarização das mulheres, o historiador, Sebastião Pimentel Franco, anuncia que:

A carência do profissional qualificado para o exercício do magistério sempre foi uma realidade no Brasil, [...] Mesmo com a criação das escolas normais no século XIX e sua disseminação no século XX, essa situação pouco se alterou [...] Muitas que haviam concluído o curso normal acabavam não ingressando na carreira do magistério por razões diversas, entre as quais: A precariedade do trabalho, os baixos salários, as péssimas condições dos prédios escolares, [...] o desejo de não se afastarem dos seus familiares, ou, ainda, no caso das que contraíam matrimônio, os empecilhos colocados pelo esposo (2001, p. 47).

Para as Cadeiras das escolas das cidades sobravam professores, nos requerimentos enviados à Inspeção de Instrução muitos eram de professoras solicitando sua nomeação para o grupo escolar. Nas escolas do interior a situação, se invertia. Em 1909, Gomes Cardim solicitou ao governador providências no sentido de mudanças no decreto reformista, para garantir professoras para as escolas do interior, para tanto, requeria a mudança na exigência da idade mínima para as normalistas exerceram a profissão. Para o reformador (indicam as análises dos documentos) importava prover a escolas do mínimo necessário para o seu funcionamento, dentre esse mínimo se estava a função docente. Segundo o inspetor geral de ensino:

---

<sup>45</sup> Sobre o programa da formação teórica dos professores e professoras da Escola Normal ver: SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcântara. **História da educação no Espírito Santo**: vestígios de uma construção, Vitória-ES: EDUFES, 2009.

[...] existindo urgente necessidade de prover diversas escolas do interior e não sendo possível preencher-as por falta de pessoas idoneas e sufficientemente habilitadas para o exercício do magistério no actual período de reformas [...] tenho a liberdade de lembrar [...] a conveniência da adaptação de uma medida que attenuo o rigor do art. 21 do Dec. 583 [...] existem professoras normalistas com menos da idade exigida pelo alludido Dec. Que acceitam a missão de diffundir o ensino, com vantagem para a instrução publica (OFÍCIOS DO INSPECTOR GERAL, 1909, p. 55-56).

As primeiras professoras do Grupo Escolar Gomes Cardim eram quase todas, normalistas e vieram transferidas de escolas isoladas Acostumadas à autonomia, que lhes possibilitava o exercício da docência, nas escolas isoladas, possivelmente tenham tido dificuldades em adaptar-se ao modelo de escola graduada. A presença do homem na direção dos trabalhos, no ordenamento do espaço e dos tempos vivenciados ali, já indicia que a adaptação das professoras ao novo modelo e possíveis resistências foi considerado um problema a ser resolvido pelo sistema.

Sobre as professoras e o processo de adaptação ao novo modelo escolar, Luciano Faria Filho, ao analisar os grupos escolares em Minas Gerais aponta que:

O fato, por exemplo, das professoras continuarem, mesmo nos grupos escolares, donas de suas cadeiras impunha às diretoras a tarefa de produzir um sentimento de pertença, que viesse substituir, ou combater, as antigas formas de ligação das professoras com suas escolas isoladas. (FARIA FILHO, 2000, p. 97)

No Espírito Santo, ainda com relação à adaptação das professoras as novas regras, há que se considerar que, por estarem localizadas na capital, por receberem salários maiores, por estarem em uma escola próxima aos poderes de Estado, essas professoras, mesmo sem terem se adaptado, tenham antes, se submetido a este novo modelo de escola<sup>46</sup>. Discutindo a questão dos discentes, em São Paulo, Rosa Fátima de Souza aponta que:

O exercício da docência no grupo escolar foi disputado pelos professores públicos por vários motivos; os grupos escolares ofereciam melhores salários e melhores condições de trabalho; além disso, eram considerados escolas de qualidade e de grande prestígio social que se estendia ao corpo docente. [...] Para muitos professores, especialmente as mulheres, trabalhar no grupo escolar significava o máximo da ascensão na carreira do magistério, dado que os cargos superiores estavam reservados ao sexo masculino (1998, p. 73).

Também para os docentes do Espírito Santo ter sua Cadeira no grupo escolar, menos do que na escola Modelo, representava promoção na carreira e status social. E, ocupar esse lugar

---

<sup>46</sup> A escolha de professores para as escolas primária eram atribuições do governo de Estado, como estabeleceu o Dec. 43 de 1910, Art. 355 que mantinha a determinação do decreto anterior ao indicar que “Os actuaes professores públicos primários continuarão a ser de livre nomeação e demissão do presidente do Estado, que usará dessa faculdade, como convier melhor ao interesse público”. (ESPÍRITO SANTO, 1910, p. 4)

requeria, não só uma conduta de aceitação às determinações do governo, mas, também, de valorização dessas determinações. Os jornais noticiavam o “entusiasmo” das professoras nas festas de encerramento de anos letivos e nos eventos promovidos pelo governo.

Assim, no encerramento do Primeiro Congresso Pedagógico, os professores da capital ofereceram um sarau dançante aos professores do interior, que estiveram participando do evento. A festa aconteceu no prédio da escola Modelo, e, segundo matéria publicada no Diário da Manhã, “[...] desde cedo começaram a afluir ao local da festa, muitos cavalheiros e inúmeras senhoritas da parte mais sã da nossa sociedade [...] gentis representantes do sexo querido.” (1909, p. 3).

O exercício da atividade docente nas Cadeiras do grupo escolar, mais do que nas da escola Modelo<sup>47</sup> esteve, muitas vezes, associado a favores políticos. Corroboram para estes entendimentos notas em jornais anunciando visitas de professores ao gabinete dos governadores em datas comemorativas, incluindo aniversário desses e principalmente, após a posse dos novos governadores. Nas notícias registradas pelos jornais eram as professoras e não os professores que iam até o governo. Exemplo do que ocorria em outras regiões do país, no Estado do Espírito Santo o magistério primário vai se configurando como uma função feminina, fragilizada pela própria condição da mulher na sociedade capixaba do início do sec. XX. Entretanto, deve-se considerar o grande exercício de resistência e apropriação de vida que empreenderam as mulheres que, rompendo com o lugar de mães, filhas, esposas, irmãs de família, ousaram buscar e ocupar outro “lugar” de atuação.

Analisando a questão, Franco aponta que: “O fato é que a escolarização abriu para as mulheres a possibilidade de tomar conhecimento de novas realidades, inclusive da sua realidade, fazendo-as enxergar cada vez mais claro a opressão a que eram submetidas, o que as levou a buscar romper essa estrutura (2005, p. 4).

Dentre os ordenamentos para a escola graduada novos documentos de controle das ações discentes no tocante às questões educativas e de cumprimentos das regras legais determinadas pelo Estado. Desse modo, toda uma escrituração passou a fazer parte da relação entre os discentes, o espaço educativo e o Estado. Livros de registro das atividades diárias dentro da escola livro de registro de frequência e de licença desses professores e professoras, assim

---

<sup>47</sup> O exercício do magistério na escola Modelo, pelo fato de ser um espaço de exercício das funções pedagógicas, esteve mais protegido das intervenções das políticas de apadrinhamento. .

como, do registro das atividades executadas diariamente em sala de aula. Nascia desta forma, o temido *Diário de Classe*, que, até a história presente da educação básica, continua sendo um instrumento de “controles”, tendo, alçado lugar de destaque nas relações de poder que se desenvolveram no interior das escolas graduadas.

Tendo até aqui exercitado reflexão sobre a constituição do grupo escolar, dentro do contexto da reforma modernizante iniciada no governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912), incluindo nessa reflexão o corpo discente e docente da instituição, assim como, o ordenamento de poder que gerenciou as relações internas e externas desse espaço educativo, proponho, agora, discutir um pouco mais o espaço interno do grupo.

Dentro da concepção de que educar era o caminho para preparar, na criança, o adulto adequado à vida social, a escolarização renovada passou a ser discutida a partir de dois pilares: a formação de professores e a adoção do método intuitivo. Segundo Rosa Fátima de Souza “[...] os dois aspectos encontram-se intrinsecamente relacionados, pois a formação de professores era compreendida tendo como fundamento a prática dos novos processos pedagógicos”. (1998, p.159). Para a formação dos que iriam encaminhar os novos processos educacionais, uma escola de aplicação, a escola modelo. No Espírito Santo a escola de exercício do magistério vai ser reorganizada por Carlos Gomes Cardim em 1908. Assim, pelo Decreto nº 108, de 4 de julho, “Art. 1. Fica criada a Escola Modelo anexa a Escola Normal.”, e pelo Decreto nº. 109, a Escola Normal e Modelo ganharam regulamento.

Lugar de educação do governo, a escola Modelo e o grupo escolar, foram indicados como espaços de educação modernizada. No Espírito Santo, por funcionar como um “membro” da Escola Normal, a escola Modelo, não passou pelo processo de fragilização que constituiu a história do Grupo Escolar Gomes Cardim.

Submetidas aos mesmos ordenamentos legais, a escola Modelo e grupo escolar tiveram seu programa de ensino aprovados pelo Governo do Estado, através do Decreto de nº. 118, de julho de 1908. Os assuntos a serem ensinados nas escolas republicanas estavam distribuídos pelas quatro séries do ensino primário, assim como os livros de leitura a serem adotados pelas escolas.

Dessa maneira, para a turmas de primeiro ano, o programa determinava a Cartilha Arnold, o

primeiro livro de leitura de João Köpke e, o segundo livro, de Thomaz Galhardo<sup>48</sup> A área da Linguagem estava distribuída entre as disciplinas de Linguagem Oral, Linguagem Escrita e Caligrafia. Compuseram ainda o programa, as disciplinas: Aritmética; Geografia; Instrução cívica e moral; Ginástica e exercícios militares; Música; Geometria; Trabalho Manual, esse último com atividades distintas para meninos e meninas.

Para os segundos anos incluía-se, além das matérias constantes no programa do primeiro ano, Leitura, sendo os livros adotados: O primeiro livro de Puiggari Barreto; Historietas de Pinto e Silva; segundo livro de João Köpke; além da História do Brasil; Ciências Física e Naturais-Higiene e Desenho.

Para as turmas de terceiros anos, os livros adotados para a disciplina de Leitura foram: Cousas brasileiras de R. Puiggari; Leituras Moraes de Arnaldo Barreto; terceiro livro de Puiggari Barreto e Leituras Manuscritas. As disciplinas eram as mesmas das séries anteriores, com o acréscimo de Cosmografia, dividindo conteúdos com a Geografia do Espírito Santo, o retorno das aulas de música e a exclusão de História do Brasil sendo que, essa passou a fazer parte dos conteúdos da disciplina de Leitura.

No ano de conclusão do curso primário, tanto na escola Modelo, quanto no grupo escolar, para disciplina Leitura, adotou-ser o terceiro livro de João Köpke; Leituras Infantis, de F. Vianna; História de Nossa Terra, de Júlia Lopes. Fazendo parte do programa do quarto ano, incluiu-se junto à Geografia e a Cosmografia a Cartografia. A História do Brasil volta a fazer parte do programa, além da Música e Trabalhos Manuais, com diferenciação entre atividades de meninos e de meninas.

Nas duas últimas séries do ensino primário as atividades eram diversificadas para meninos e meninas. Para as meninas trabalhos manuais que contribuíssem para a formação da mulher para o lar, numa educação elitista as meninas aprendiam, basicamente, a bordar diferentes pontos decorativos e a costurar. Para os meninos, modelagem de sólidos geométricos e de folhas e frutos.

---

<sup>48</sup> João Köpke (1852-1926) formou-se bacharelou-se em Direito pela Academia do Largo de São Francisco em 1875, mas dedicou a maior parte da sua vida ao ensino, uma vez que foi por mais tempo professor, diretor e autor de material didático do que advogado. Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo (1855 – 1904), professor formado pela Escola Normal de São Paulo, autor da cartilha que se baseia no método da silabação publicada no início da década de 1880. Em 1890, foi modificada e ampliada por Romão Puiggari, tendo atingido sua 233ª edição, em 1992.

A seguir ilustro o texto acima com alguns dos livros utilizados no Estado, durante o período inicial da República. Parte desses continuou fazendo parte da formação das crianças capixaba por um tempo que se estendeu à Primeira República. E vale considerar que esses instrumentos modificaram a relação das crianças com as “primeiras letras”. Segundo Valdez, antes de iniciada a produção de livros destinados ao letramento de crianças:

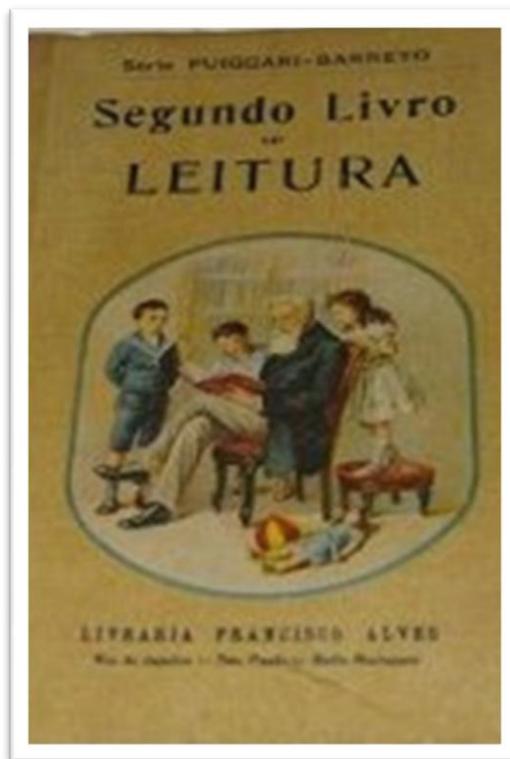
[...] No Brasil do século XIX havia pouco do que se reconhece como livro didático para crianças; o que se utilizava nos bancos escolares eram os clássicos da literatura internacional e as crianças aprendiam a leitura nos abecedários em toscas cartilhas, papéis de cartórios e cartas manuscritas que professores e pais de alunos forneciam.(1994, p. 5)

**Figura 5.** Cartilha Thomas Galhardo



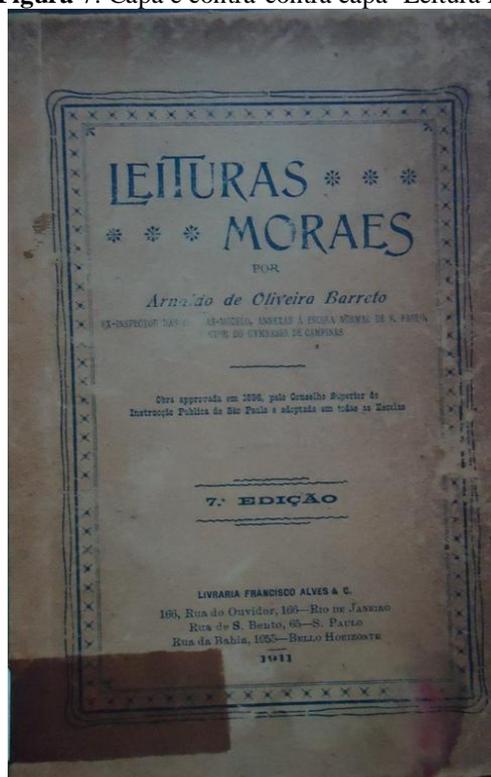
**Fonte:** Biblioteca Nacional

**Figura 6:** Livro de Leitura Pulgari Barreto

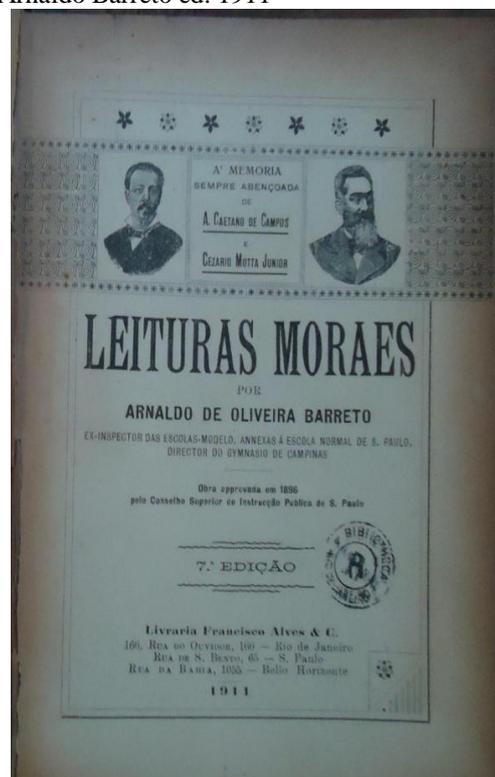


**Fonte:** Biblioteca Nacional

**Figura 7:** Capa e contra-capas- Leitura Moraes de Arnaldo Barreto ed. 1911



**Fonte:** Biblioteca Nacional



Em final da década de 1910 e da de 1920, novos livros de leitura foram inclusos na lista de

livros adotados pelo Estado, dentre esses a Cartilha Analítica, de Gomes Cardim e a Cartilha Analítica, de Suzete Cuendet. Vale ressaltar que, mesmo adotado pelo Estado estes livros eram comprados pelos discentes.

Tendo determinado os conteúdos a serem ensinados nas escolas públicas primárias, restava estabelecer como garantir o processo de aquisição desses conhecimentos. A questão se centrou no método a ser utilizado para garantir a aprendizagem. Buscou-se um novo procedimento pedagógico que garantisse a eficiência do sistema que se idealizava para as instituições primárias. Esses novos procedimentos constituíam o método intuitivo ou lição das coisas, que passou a ser indicado como instrumento essencial na educação infantil. O método indicado pelos educadores republicanos remete ao educador Norman A. Calkins, traduzido no Brasil por Rui Barbosa<sup>49</sup>.

Assim, em 1908, dando regulamento à Lei de 545, de 16 de novembro de 1908, o governador do Estado, pelo Decreto de nº 230, de 2 de fevereiro de 1908, determina que:

[...] o professor deve sempre explorar os factos accidentaes, que se derem em aula ou fora dela, quando puder tirar delles bons ensinamentos cívicos e Moraes. [...] As lições de linguagem devem ser extremamente praticas, fazendo o professor frequentes exercícios de copia, dictado, composição com palavras dadas e composições livres. O ensino de grammatica deve ser todo accidental e sem preocupação de regras. As lições de arithuimetica serão exclusivamente praticas e o ensino dos números e da taboada deve ser feito absolutamente concreto, dando o professor a Idea de quantidade para fazer desperte no alumno a Idea de numero. As lições de sciencias phisicas e naturaes devem ser feito com o mappa avista. As lições de história pátria devem ser dadas em forma de palestra, de contos, para que o alumno se interesse pela lição explicada (ESPÍRITO SANTO, 1909, p. 6-7).

A nova pedagogia inserida nas escolas propunha uma concepção de processos de aprendizagem focada em como se ensina e como se aprende. Uma nova concepção de educando, educador, espaço, recursos e posturas didáticas, tanto do professor, quanto dos alunos. O mestre com a tarefa de observar e de identificar, no seu educando, a percepção das “coisas” que esse constrói. Ao mestre a tarefa de conduzir, de ordenar, de dar concretude e racionalidade ao ofício de ensinar.

Uma proposta de liberdade assessorada para os processos de construção de conhecimentos

---

<sup>49</sup> Norman A. Calkins, professor de metodologia do ensino e diretor de ensino primário da cidade de Nova York, entre outras obras voltadas para a instrução, publica o manual Primeiras Lições de Coisas, largamente reeditado e traduzido para várias línguas. É um grande empreendedor da renovação dos métodos de ensino, elaborando esse manual para uso de pais e professores da escola/elementar, manual este que é apresentado na Exposição Universal da Filadélfia em 1876 (VALDEMARIM, 2001).

acerca dos conteúdos selecionados como significativos para a formação do sujeito escolarizado. Em Gramática o princípio da liberdade assessorada se fazia presente ao anunciar-se que, antes de impor as regras próprias da escrita formal, os professores de crianças em fase de domínio da escrita deveriam propiciar a liberdade para o exercício dos registros escritos. Entretanto, este acompanhamento a ser efetivado pelo professor seria pautado por princípios determinados pelo método de ensino. O método intuitivo foi pensado como trajeto seguro para se concretizar a formação das crianças, evitando a autonomia do educador e, com isso, as dispersões que, segundo Cardim, impediria a “[...] a confusão no ensino, por isso que cada cérebro e um capitólio e cada cabeça uma sentença” (ESPÍRITO SANTO, 1909, p. 16).

Assim, os novos princípios pedagógicos, que dariam ordenamento aos conteúdos selecionados para a formação das crianças republicanas, seriam, segundo Reis Filho pautados na [...] simplicidade, análise e progressividade; no formalismo com o encadeamento de aspectos lógicos; da memorização; da autoridade cujo sentido se completaria com a emulação e por fim o princípio da intuição (REIS FILHO, 1995, p. 68. apud. SAVIANI, 2007, p. 172-173).

O procedimento pedagógico foi segundo Dermeval Saviani [...] concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da Revolução Industrial que se processou entre o final do século XVIII e meados do século XIX. (2007, p.141). Assim, a partir da experiência histórica brasileira, o método intuitivo manteve-se como referencia durante a Primeira República, sendo que, na década de 1920, ganhou corpo o movimento da Escola Nova.

Para os novos professores e, principalmente professoras, a Escola Normal passou a ser o lugar de formação da função docente, fundamentada no método intuitivo, ou “lição das coisas”, e, a escola Modelo, o laboratório de exercício dos novos procedimentos pedagógicos<sup>50</sup>. Um exercício, que, também visava promover a substituição do ensino mútuo, modelo herdado das escolas imperiais e exercitado na formação em prática das professoras e professores das escolas isoladas. Uma herança da qual nem todos estavam preparados e/ou dispostos a abrir mão. Para a docência da escola graduada de Vitória, professores que atuavam nas escolas

---

<sup>50</sup> Sobre os métodos para ler e escrever, ver: SCHWARTZ, Cleonara Maria; FALCÃO, Elis Beatriz de Lima. Métodos para ensinar a ler e a escrever no Espírito Santo no processo inicial da institucionalização da educação primária pública. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005, Caxambu.

isoladas foram nomeados pelo governo do Estado, esses, sem a possibilidade de exercitarem os novos procedimentos didáticos na escola Modelo, tiveram que exercitar, no espaço educativo, a sua inserção no novo modelo de educação primária.

No lento movimento de apropriação que embalou as mudanças no sistema educativo da Primeira República, o novo método de ensino nem sempre foi recebido pelos professores, principalmente os das escolas isoladas, com o mesmo entusiasmo com que foi proclamado pelos idealizadores da nova educação republicana no Estado. Assim, em 05 de novembro de 1908 respondendo a ofício enviado pelo inspetor escolar, Archimino Mattos, o diretor geral da instrução, Henrique Alves de Cerqueira, através de portaria, suspende o professor da escola masculina de Villa Rubens, Olyntho Rodrigues Batalha Lima por oito dias, com perda de todos os vencimentos. O referido professor foi suspenso por [...] ter faltado com o respeito devido ao seu superior hierarchico, [...] e falseado de modo flagrante o novo methodo pelo qual é actuamente ministrado o ensino nas escolas públicas. (JORNAL DIÁRIO DA MANHÃ, 1908, f. 1). Atuando no campo da resistência, o professor, personagem da trama acima, recusa-se a autoridade que determina e impõe mudança.

A resistência ao método é apresentada como um agravante, na ação de desrespeito à autoridade do Estado dentro de uma instituição, até então, determinada como espaço de atuação e competência de professores. Olyntho Lima vinha de uma experiência de docência nas escolas isoladas, sendo que antes de conseguir a Cadeira na capital, foi professor em São Pedro de Itabapoana, onde permaneceu por menos de um ano, sendo transferido para a Cadeira da vila Rubim, em setembro de 1908. A punição de Lima se estende para além dos oito dias de afastamento sendo este transferido para a escola isolada do sexo masculino de São Matheus, por Decreto de 19 de junho de 1909.

Também foi possível identificar, em jornais, matérias externando a insatisfação de segmentos da intelectualidade capixaba com o novo método de ensino e com a reforma na Instrução Pública, acusando o governo de gastos excessivos com este ramo da administração, assim como, questionando a necessidade da escolarização para filhos e filhas de trabalhadores. A expressão de um pensamento que não pode ser desprezado na história da educação popular. “De que serve o Estado despender contos e contos de reis para educar um menino e no fim da educação caríssima elle dar simplesmente para pedreiro, carpinteiro e sapateiro?” (DIÁRIO DA MANHÃ, 1909, f. 2).

Um discurso ordinário que revela uma opinião, muitas vezes, silenciada, mas impregnada no imaginário que produz concretude histórica. Essa é a situação dos trabalhadores no Brasil. A reminiscência do escravismo, das senzalas, do trabalho aprendido na labuta, da desqualificação que, historicamente, os enfraqueceu. Para a sociedade capixaba dos anos iniciais da República, educar os filhos de trabalhadores em escolas, não cumpria função social.

Os conteúdos de formação das crianças educadas pelas escolas da cidade, mais do que as das regiões rurais, onde a visibilidade da inserção do Estado no contexto da instrução pública era menor foram compostos pela inclusão de festas cívicas e exaltação de heróis constituídos a moda dos ideais de ordem, respeito, civilidade e modernidade que se queriam inculcar nas poucas crianças que frequentavam essas instituições públicas. Assim, a República, também na educação, trabalhou com o ideário oligárquico, de pouco para muitos, portanto, ordenando uma educação seletiva e formadora dos que poderiam disseminar esses ideários no mundo extra escola.

Também o grupo escolar de Vitória, enquanto escola de cidade, e mais que isso, a escola pública primária da reforma educacional republicana, enfatizou as festas e os heróis nacionais. Assim como resignificou datas como o 13 de maio, que passou a ser festejada como data gloriosa a ser honrada com hinos patrióticos, mesmo que os negros e negras, seus filhos e filhas, continuassem aliados da República que se constituía. O fato, a abolição, descontextualizado, era tratado como benevolência do Estado e, assim impedido de ser entendido enquanto resultado de lutas e resistências. Assim, nos festejos de 13 de maio de 1909 o jornal Diário da Manhã anuncia com destaque:

[...] No grupo escolar Gomes Cardim, realizou-se hontem significativa comemoração cívica em honra da gloriosa data de 13 de maio de 1888. Em todas as aulas, além dos cantos de hymnos patrióticos, houve exposição pelos professores, recitando os alumnos trechos históricos, poesias e discursos analogos. Reinou grande enthusiasmo. As festas naquelle estabelecimento de ensino terminaram com saudações da Republica á data, aos presidentes da Republica e do Estado. Os alumnos, em seguida, foram ao palacio, onde saudaram o chefe do executivo, entregando-lhe vistosos ramalhetes de flores naturaes (DIÁRIO DA MANHÃ, 1909, f. 3).

Portanto, localizado no lugar de conteúdo formador do caráter nacional das crianças escolarizadas, assim como de metodologia de ensino, as datas cívicas foram significadas e resignificadas, e os frágeis heróis nacionais foram exaltados e fortalecidos pelas instituições escolares, que ocuparam o lugar de escolas do governo.

### **3.4. Para os novos princípios pedagógicos, novos instrumentos**

Considerada elemento central na formação das crianças, a escola primária graduada, ordenada a partir dos novos princípios pedagógicos, foi lugar de exercício de atuação profissional dos professores, que haviam obtido sua formação em espaços e tempos, ainda sem o controle proposto pela reforma de 1908, quando a Escola Normal e a escola Modelo tornaram-se centros de preparação dos discentes, sob controle do Estado.

Desse modo, o grupo escolar tornou-se um espaço de formação em serviço para o magistério público da capital. O exercício de uma nova pedagogia, dentro da proposta republicana para escola primária, ordenava novas condutas e configurava uma dinâmica própria do espaço escolar. Nesse novo espaço educativo, velhos elementos da vida diária escolar ganhavam novas atribuições e, velhos hábitos inclusos na vida educativa, ganhavam uma nova roupagem.

Nesse universo escolar em transformação, a materialidade do processo de ensino determinou a especificação e a função para os materiais pedagógicos. Estes, para além do professor, deveriam estar na centralidade dos processos educativos. Os materiais de utilização pedagógica passaram a ser considerados como parte indispensável da experiência escolar. Livros de letramento, para a leitura e para a escrita, adquiridos fora do Estado ou produzidos em gráficas do Estado, representações cartográficas, carteiras dupla, relógios, dentre outros.

No espaço da sala de aula do grupo escolar o relógio, ocupando lugar de destaque na parede, revelando a significação do tempo para o processo de ensino, o tempo controlador de atividades que desenvolvidas a partir do princípio da formalidade e da autoridade indicavam o caminho da aprendizagem. A ordem estabelecida a partir da experiência de deixar sob controle as ações que deveriam ser desenvolvidas no tempo escolar, de deixar sob controle o espaço de ordenamento dessas ações, um ordenamento exercido sob a vigilância hierárquica do poder.

Nas salas, as carteiras duplas eram cuidadosamente organizadas em fileiras deixando entre essas, o lugar de exercício do acompanhamento e da vigilância a ser exercido pelo professor

dentro dos tempos vivenciados pela experiência escolar. O tempo das salas, do pátio, dos corredores, enfim, um tempo da escola, múltiplo e ordenador, tempos que, segundo Faria Filho:

[...] tanto quanto a ordenação do espaço fazem parte da ordem social escolar. Assim, são sempre “tempos” pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/series, horários, relógios, campainhas, deve ser entendida como um movimento que tem ou propõe múltiplas trajetórias de institucionalização. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar (2000, p. 70).

Um tempo escolar delimitado pela seriação, pela disposição dos exercícios diários, separados por disciplinas e ordenados a partir de suas complexidades. No Estado, o programa de ensino, ordenador dos conteúdos que eram ministrados no grupo escolar, não previa a sequência das disciplinas durante o dia letivo, mas estabelecia critérios de apresentação dos conteúdos durante as aulas, como por exemplo, as matérias que deveriam ser explicadas antes e depois do recreio. O programa de ensino estabelecia também os conteúdos e a distribuição desses entre os quatro anos das séries primárias.

Como em outros estados, o tempo diário escolar era de quatro horas. Um tempo próprio coletivo e fixo, que independia dos tempos individuais. As aulas começavam às 12 e terminavam às 16 horas. Um tempo que Faria Filho indica ser [...] artificial, apropriado e ordenado pela razão humana, que os regulamentos de ensino vão impor às professoras, às diretoras, aos alunos e, mesmo, às famílias. [...] (2000, p. 71). Processo de apropriação de um fazer histórico que ocorre no interior do movimento de racionalização das ações e relações próprias da gênese capitalista.

Exercitar o controle das ações educativas, dentro do tempo delimitado pela instituição escolar, em si, não podia garantir o controle dos processos de aprendizagem. Nesse exercício, o controle do ensino foi constante nas práticas institucionais educativas, já para o controle dos tempos dos processos de aprendizagem, nenhum instrumento revelou-se eficaz.

Sem castigos, físicos a nova experiência escolar buscou novos mecanismos para intervir nos tempos de aprendizagem. Assim, propôs qualificar, certificando de forma diferenciada, os alunos disciplinados, os aplicados e os assíduos, num movimento que indicia a busca pelo controle sobre corpos e comportamentos como possibilidade de assegurar atitudes que, se considerou, poder contribuir para a construção dos saberes escolar.

Dentro do contexto de criar um comportamento adequado ao saber, nos jornais de época publicavam-se listas com nomes dos alunos premiados e, ao final do ano letivo, os nomes e a qualificação dos alunos aprovados. A base para a substituição dos castigos físicos pelos prêmios e castigos, estava legalizada pelo Decreto de nº 230, de 2 de fevereiro de 1909, que regulamentava o ensino primário do Estado. Nesse documento ficava estabelecido que “Como meio de disciplinar, haverá na escola a concessão de prêmios e aplicação de penas. [...] Para a base dos prêmios, recompensas e dos exames haverá as seguintes notas: nulla-0; MÁ-2; Soffrivel-4; Regular-6; Boa-8; Boa para optima-10; Optima-12” (ESPÍRITO SANTO, 1909, p. 9). A disciplina era então entendida, como precioso recurso didático e, como conteúdo para a formação do cidadão republicano.

### **3.5 Em cena o conhecimento: livros que ensinam**

No universo escolar a presença e as funções dos livros de letramento e dos livros de leitura, coincidindo com um discurso que apontava a necessidade de educação institucionalizada, onde a escola passou a ser apontada como espaço cultural privilegiado de instrução e socialização da infância, intensificou-se desde meados do século XIX.

O ensino graduado, mediante a instalação do grupo escolar, em 1908, foi o ponto culminante das mudanças educacionais reformistas, lugar de uma nova dinâmica pedagógica. O professor, ensinando, simultaneamente, seus alunos obedecia a rigoroso horário, empregando métodos de ensino de acordo com as prescrições estabelecidas e utilizando os recursos determinados como pedagógicos, dentre esses, as cartilhas e os livros de leitura. Usual nas escolas do século XIX (SIQUEIRA, 2000; AMÂNCIO, 2000) esses recursos foram tematizado como objeto de apreciação numa instância de controle e censura, de enaltecimento e depreciação de práticas comportamentais coletivas e individuais. Enfim, livros permeados dos sentidos sobre o mundo das relações públicas que se queria imprimir na formação das crianças escolarizadas.

Diane Valdez (2004), analisando pesquisas que se propuseram a discutir as ideologias contidas nos livros didáticos, argumenta sobre a importância de, na pesquisa, isentar o texto didático das concepções ideológicas. Entretanto, consideramos que não há neutralidade

quando se trata da produção dos textos, fundamentalmente naqueles elaborados com a finalidade de encaminhar processos de educação infantil. Os que, tivemos a oportunidade de analisar, estão repletos e impregnados de concepções ideológicas consideradas apropriadas para a formação do cidadão republicano, se não temente a Deus, temente ao Estado e ao crivo do julgamento de seus pares cidadãos. Livros que, na pesquisa aqui encaminhada, cumprem a função de objeto e de fonte da história da educação infantil. Especificamente, a que se desenvolveu nas escolas de ensino primário do Espírito Santo. Segundo essa mesma autora, os livros de letramento e cartilhas se configuram enquanto:

[...] limites do seu tempo, são produtos de uma época, e isso deve ser observado atentamente. Não significa que essa fonte não seja portadora de ideologias e que seus autores estavam livres de veicular valores [...] fonte privilegiada e complexa que são os Livros de leitura, um objeto que pode gerar inúmeras leituras, tomando como referência, por exemplo, não só as ideologias veiculadas nas escolhas das ilustrações e dos textos que os compõem, mas também a estrutura da obra. O propósito dos autores em seus prefácios, a maneira como eles são feitos, as concepções de educação, os pressupostos teóricos, a metodologia didática, as influências externas, suas simplificações, adaptações, reduções e também suas lacunas (2004, p. 9).

Instrumento facilitador na aprendizagem da escrita e da leitura, mas, também, veículo com forte repertório ideológico de formação cívica e moral da infância, as cartilhas e livros de leitura, no Estado, estavam sob a vigilância e tutela do inspetor geral de Instrução Pública e do próprio governador do Espírito Santo.

No contexto da ideologia que permeou as relações entre o Estado e a sociedade, a cartilha apresentou-se como instrumento de unificação através da valorização de novos hábitos, de novos valores e, fundamentalmente, do domínio do código de composição do idioma pátrio, mote inicial no processo de instrução da infância. Nesse contexto assim se pronunciava a intelectualidade capixaba quanto à instrução primária:

[...] por onde há de se começar a instrução de um povo? A resposta accode logo, clarividente e incontestável. É a língua materna a peça primordial com que havemos de estrear no cenário magestoso dos estudos. O primeiro livro que na escola se põe antes os olhos da creança é a cartilha do idioma pátrio (O DIÁRIO DA MANHÃ, 1910, f. 2).

Porquanto, com dupla missão, a de apresentar o mundo letrado e de apresentar o mundo das relações idealizadas, os livros escolares, no Espírito Santo, eram escolhidos pelo inspetor geral de ensino e oficializados pelo governador do Estado e comprado pelos educandos. Dentro do período da Primeira República os livros de letramento utilizados pelas escolas primárias estavam organizados dentro do novo método adotado pela Reforma Cardim, isso é,

o método intuitivo e a esse, fazia corresponder à cartilha analítica.

Com os novos recursos pedagógicos compôs-se o exercício de controle nas escolas do governo, a cartilha analítica (palavração, depois sentencição, por fim, conto ou historieta) determinava as ações a serem executadas pelos professores dentro dos seus espaços de atuação pedagógica. Segundo Cardim buscava homogeneização da vida escolar, uma vez não interessar ao governo fazer do professor um autônomo; “[...]cabe-nos, no entanto o dever de zelar desveladamente pela homogeneidade e harmonia de vistas no ensino, para que elle não seja arrastado pelo caminho incongruente da anarchia.” (ESPÍRITO SANTO, 1909, p. 16).

Na avaliação de Cardim, mais do que de ações administrativas, de investimentos do governo nas escolas primárias, o controle do espaço educativo, incluindo o controle sobre os atos envolvidos no processo educativo, apresentava-se como garantia de sucesso no empreendimento de implantação do sistema de instrução pública<sup>51</sup>. Controlar a anarquia em todas as suas instâncias, controlando as liberdades e, assim, traindo os processos contidos nas intuições, lugar do exercício do novo método.

Desta feita, a cartilha analítica foi adotada no Estado do Espírito Santo ao longo das décadas de 1910 e 1920<sup>52</sup>. Educadores locais prepararam e editaram, nos moldes do método intuitivo cartilhas que foram aprovadas pelo governo e editadas em gráficas locais. Dessa forma, em 1909 o próprio reformador, Gomes Cardim apresentou a primeira edição do seu livro de letramento, a Cartilha Infantil pelo Methodo Analytico de Gomes Cardim, sendo que em 1911 a cartilha foi remodelada e adotada para as escolas. Em 1917, o governo aprovou e adotou para as escolas públicas, além da cartilha de Gomes Cardim, a cartilha infantil produzida pela professora normalista Suzette Cuendet<sup>53</sup>.

As cartilhas editadas no Estado adotaram o modelo das publicadas e adotadas em outras regiões do país. Seguindo o princípio preparatório para a leitura, as ilustrações cumpriam a

---

<sup>51</sup> Movimento de implantação de um sistema articulado de ensino iniciado no século XIX onde essa centralidade e pensada, “[...] como ideias de sistema nacional de ensino, enquanto forma de organização pratica da educação, constituindo-se numa ampla rede de escolas abrangendo todo o território da nação e articuladas entre si segundo normas comuns e com objetivos também comuns” (SAVIANI, 2007, p.167).

<sup>52</sup> Com o início das discussões acerca da proposta encaminhada pelos ideais da escola nova, o método ativo passou a ser discutido pelo Estado. Entretanto as Cartilhas analíticas continuaram compondo o repertório de livros usados em escolas primárias, sendo frequentemente reeditadas.

<sup>53</sup> Professora da escola Modelo de Vitória, normalista e responsável pela elaboração da Cartilha analítica adotada pelas escolas do governo a partir de 1916. É a própria professora quem encaminha ao governo o pedido para apreciação do material.

função de incentivar a leitura, aproximando o significante do registro escrito a ele correspondente. Ilustração e ação do docente cumpririam a função de despertar a criança para a leitura. Com relação à composição e a utilização deste recurso didático Maria Mortatti aponta que:

[...] a Cartilha Analytica inicia suas lições com uma historieta, formada por sentenças numeradas e com letra manuscrita sempre precedida por estampas. As lições são organizadas de acordo com os passos apontados e, ao longo delas, vão sendo introduzidas as letras de imprensa, com tipos redondos e lisos, e “pensamentos de outrem”, por meio de diálogos, poemas, adivinhas e contos que se subdividem em capítulos (2000, p. 94-95).

Na primeira versão da cartilha analítica publicada Gomes Cardim ao fazer a apresentação do livro, ressaltou considerar o ensino analítico o que tem de mais moderno no ensino da leitura, resolvendo assim, fazer uma cartilha que traduzisse a suas ideias sobre o método de ensino.

[...] cingindo-me aos recursos locais, uma série de lições, com a preocupação única de pôr em pratica o processo da sentencição em toda sua extensão, começando da sentença e terminando na letra, e, ainda mais procurei fazer entrar nas palavras os elementos de formação dos vocabulos que, em geral, necessitamos na linguagem. Não foi outro o meu propósito que o de prestar um serviço á infância brasileira (CARDIM, 1909, p. 1).

Cardim não especificava, nesse primeiro livro, como era usual nas cartilhas de letramento, os procedimentos a serem utilizados pelo professor no desenvolvimento das leituras e atividades constantes no livro e relevantes para o processo de alfabetização. Tal ausência indicia que esse primeiro instrumento foi produzido para apreciação do governo, e não para a utilização em sala. A cartilha foi editada pela Imprensa Oficial em Vitória no ano de 1909.

Ainda que tenha, na apresentação do livro de letramento, anunciado uma preocupação, em trazer para as lições assuntos da realidade local, com o intuito de aproximar a leitura do universo do aluno, Cardim investiu pouco neste propósito. A pouca referência que fez à vida local trazia, além de nome de ruas da cidade, questões sobre a economia focada no café e no trabalho agrícola. No mais, as lições eram compostas por fatos atemporais, e descrevia atitudes e situações da vida urbana, pública e pessoal. A ênfase era localizada na formação das crianças dentro de regras apontadas como características de civilidade e desenvolvimento.

As lições eram apresentadas a partir de dois personagens infantis que percorriam todo o livro sendo, através desses, apresentadas as palavras, (fragmentas nos exercícios) as frases e os pequenos textos, sempre embutidos de uma pequena lição cívica, moral e/ou cortês. Assim, também, através de situações vivenciadas pelas crianças fictícias, o livro trabalhou a ideologia

republicana de educação da infância. Tal ideologia era exposta ao leitor já no início das leituras, quando, ao apresentar as crianças o autor enfatizava o princípio da disciplina como principal qualidade dos personagens. Paulo, o menino do texto “[...] Elle estuda muito. Paulo estuda a lição. Elle não brinca muito. Paulo é um bom menino.” (CARDIM, 1909, p. 5). Laura, a menina branca e bem vestida, como Paulo, segundo personagem da cartilha também estuda “[...] Elles estudam e não falam. Laura anda, estuda e fala.” (CARDIM, 1909, p. 7).

Entretanto, como já mencionado, a primeira cartilha de Gomes Cardim, editada no Estado e apresentada à comunidade local com entusiasmo, por não conter os textos introdutórios nem os passos da metodologia a ser empregada para as aulas, pode ser entendida como mais uma estratégia de demarcar o espaço desse educador no processo reformista. Ao deixar o Estado ele enviou exemplares deste livro para redação dos principais jornais da cidade e interior, assim como para os governos dos municípios.

Enquanto transitava, com elogios, o livro escolar produzido pelo reformador, mas ainda não adotado oficialmente, nas escolas da cidade de Vitória, a cartilha utilizada era a Arnaldo Barreto, cuja primeira edição data, possivelmente de 1909<sup>54</sup>, a cartilha analítica de Arnaldo Barreto teve um longo período de utilização. Em 1955, encontramos o livro de leitura em sua 63<sup>a</sup> edição. O instrumento de letramento infantil alfabetizava com palavras e sílabas, como propunha a nova metodologia do ensino.

A proposta apresentada pelo professor paulista, Arnaldo de Oliveira Barreto <sup>55</sup> (1869-1925), influenciou o ensino da leitura e da escrita em escolas primárias brasileiras, ao longo de mais de cinco décadas. Esse instrumento trazia, nas páginas finais, instruções, intitulada “Modelo de lições”, estendidas da página 94 a 101. Esse documento produzido em conjunto com outros educadores paulistas era apresentado por Barreto com a seguinte observação: “instrucções recommendadas aos professores do Estado de São Paulo, para o ensino da leitura pelo methodo analytico.” (BARRETO, 1926, p. 95).

As lições eram apresentadas a partir de episódios vivenciados por dois personagens centrais, um menino e uma menina, que tinham os mesmos nomes da Cartilha Cardim. Nas páginas

---

<sup>54</sup> A primeira edição não foi identificada. Por meio de leituras de textos resultantes de análises de cartilhas de época foi possível presumir que a primeira edição data de 1909.

<sup>55</sup> Arnaldo de Oliveira Barreto, autor paulista da Cartilha Analytica, foi inspetor, diretor, professor de escola normal e editor da Revista de Ensino. Também autor da Cartilha das Mães, publicada a partir de 1896 (MORTATTI, 2000, p.92). A documentação do acervo da Francisco Alves permite precisar data da primeira edição em 1909.

iniciais estavam apresentados os personagens e, nas páginas seguintes, historietas com a inclusão de palavras que iam aumentando o grau de complexidade à medida em que avançava o curso. As historietas se faziam acompanhar de exercícios que desalinham as palavras em sílabas e as realinham na composição de outras. Também nesse instrumento escolar o conteúdo ideológico estava impregnado nos textos que compunham as historietas, assim como, nas ilustrações que as acompanhavam.

Utilizada como modelo das demais cartilhas que foram produzidas em diferentes localidades do país, o documento produzido por Arnaldo Barreto é considerado um dos instrumentos que iniciam a composição do modelo analítico no letramento das crianças nas escolas republicanas. Sobre essa discussão Maria do Rosário Mortatti e Vera Tereza Valdamarim, trazem boas contribuições. A primeira estudiosa analisando a alfabetização no Brasil inclui os livros de letramento como instrumento valioso para o entendimento da história da educação. Já Valdemarim, pesquisando a utilização do método analítico no Brasil.

Quanto aos livros de letramento, retornando às cartilhas produzidas no Espírito Santo, a segunda Cartilha Cardim, ao que indicam os documentos, antes de ser utilizada no Estado foi aprovada e incluída entre os livros adotados pelo Estado de São Paulo<sup>56</sup>. Cardim aproveitou boa parte dos textos que compunham a cartilha que apresentou ao governo do Estado em 1909. Aliás, o conjunto dos textos desse primeiro documento de Cardim foi uma adaptação dos textos da Cartilha Arnaldo. Incluindo os mesmos personagens, e, com as mesmas pequenas historietas. Nas páginas resignificadas, aqui, reproduzidas é possível identificar estas semelhanças.

Ainda tratando da cartilha Cardim, na apresentação da segunda versão, o autor repete o texto inaugural da primeira intitulado, “Duas Palavras” onde esclarecia:

[...] Escrevi, pois, uma série de lições, com a preocupação única de por em prática o processo da sentencição, em toda sua amplitude, começando da sentença e terminando na letra e, ainda mais, procurei fazer entrar nas palavras os elementos de formação dos vocábulos que, em geral, necessitamos na linguagem (1909, p. 1).

Ainda na introdução dessa edição, Gomes Cardim escreveu uma longa carta aos professores onde explicitava as possibilidades de utilização desse instrumento no exercício da docência. O

---

<sup>56</sup> Mortatti analisando livros de letramento, ao apresentar a Cartilha Analítica de Gomes Cardim, informa não ter encontrado vestígios da utilização deste instrumento, em escolas de São Paulo, ou em outros estados do país. A autora indica, talvez por não ter acessado a primeira edição da Cartilha, que a data provável da edição do livro é 1910. Entretanto o exemplar encontrado na Biblioteca Nacional foi editado de 1909.

texto apresenta um manual de instrução da cartilha em sala, focando, principalmente as ações do professor frente ao instrumento didático, que ganha bastante projeção frente aos trabalhos diários.

No texto o autor indica a preocupação em tornar a leitura coletiva dos textos um mecanismo de homogeneizar os processos que estariam se desenvolvendo com cada aluno. Para o autor não era “[...] conveniente o uso immediato da cartilha, no ensino coletivo da leitura, por trazer como consequência a decoraçãõ da sentença, sem retenção menomnica da respectiva imagem”. (CARDIM, 1923, p.2) Cardim, neste texto que inicia a cartilha, aconselhava o professor a utilizar as gravuras para fazer, o que ele chamou, de “quadros parietaes” com as primeiras 21 gravuras da “cartilha infantil”. Segundo o autor, o tempo dessas lições seria suficiente para que as os alunos e alunas entendesse melhor os recursos da escrita e da leitura.

Na Biblioteca Pública Nacional é possível encontrar três exemplares da Cartilha Analítica de Gomes Cardim, um desses é da edição de 1909, editado em gráfica de Vitória, outro de 1911, também editado em Vitória e, um terceiro exemplar, editado pelo Governo de São Paulo. No caso da análise aqui em curso, a edição utilizada foi a de 1923, em sua 11<sup>a</sup> edição, aprovada e aditada pelos governos de São Paulo e do Espírito Santo. Na apresentação de todas as edições, Cardim demonstra sua motivação para ter elaborado a cartilha, anunciando que:

[...] o ensino analytico é, incontestavelmente, a ultima palavra no ensino da leitura. Convencido e animado por esse fator resolvi fazer uma cartilha que traduzisse as minhas ideias quanto à persuasão do methodo analytico Com esse intuito escrevi, cidngindo-me aos recursos locaes, uma série de lições, coma preocupação única de por em pratica o processo de sentencia em toda a sua extensão (1909, p.2).

Assim, Gomes Cardim apresentava seus livros de alfabetização enviando-os, em época de suas edições, aos principais jornais da cidade de Vitória. O primeiro livro, contendo 111 páginas, distribuídas entre leituras e lições. A segunda versão possui 116 páginas, onde também estão mescladas as historietas com lições, onde, os fatos narrados, são utilizados na elaboração da lição. Esses documentos foram pesquisados na Biblioteca Nacional e as páginas iniciais foram inclusas nessa narrativa, como recurso de preservação dos mesmos.

A segunda versão da Cartilha Cardim foi amplamente utilizada nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Ainda na década de 1920, foi possível identificar página de um caderno de aluno contendo lição proposta pela Cartilha. O caderno foi de um aluno de uma das mais conceituadas escolas de São Paulo, a Caetano de Campos, importante documento, uma vez

ser desvinculado dos documentos produzidos oficialmente, essa fonte possibilita vislumbrar as ações de apropriação que os alunos faziam dos métodos de ensino ao qual estavam submetidos.

Também no grupo escolar esses cadernos fizeram parte da cultura produzida no interior da escola, e, no interior dos processos de aprendizagem, esses últimos ainda submetidos a um longo silenciamento. E, na perspectiva de que os exercícios propostos e executados pelos alunos, ao seguir o que determinava a cartilha, muito se assemelham, transporte para essa narrativa, a imagem da página do caderno de um aluno. Um, como tantos outros que frequentaram as salas das escolas do Espírito Santo, também estiveram presentes no Grupo Escolar Gomes Cardim.

Apresento o documento, datado de 1920, como uma das fontes, que se dispõe a “falar” sobre os processos silenciosos de quem vivenciou a aprendizagem, mesmo que não tenha, no percurso da pesquisa, subsidiado minhas análises no sentido de entender essa questão, ou seja, os processos de aprendizagem.

**Figura 8:** Caderno de exercícios de aluno



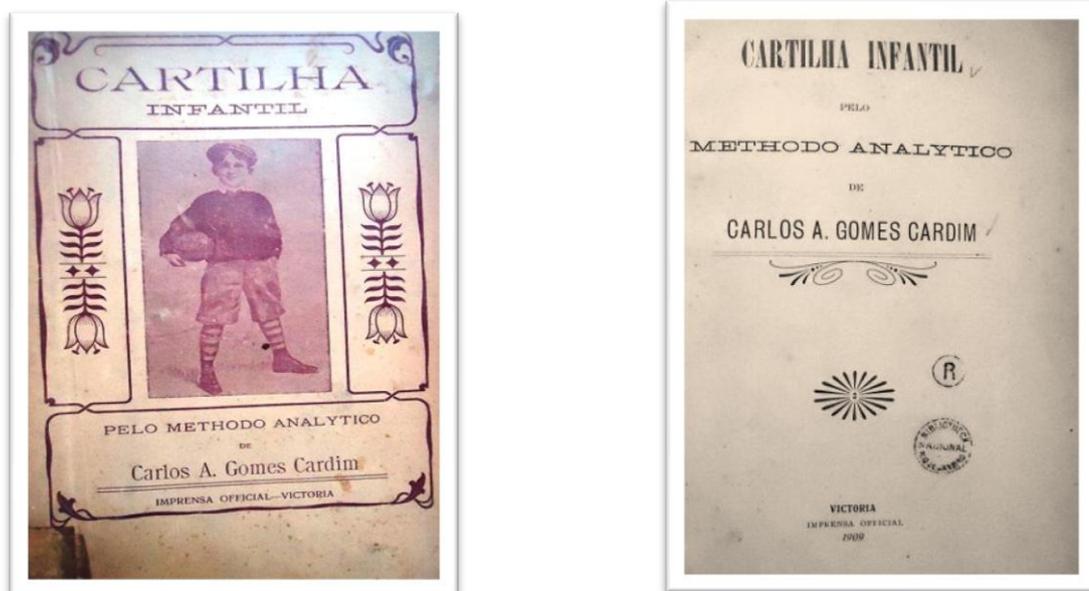
Fonte: <http://pedagogiaaopedaletra.com/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao-as-mais-antigas>

A mesma Cartilha, utilizada em escolas tidas como referências, São Paulo, com os mesmos recursos didáticos, incluindo o livro de registros de alunos, editados em gráficas de Vitória compuseram o cotidiano escolar do Gomes Cardim. A seguir, apresento, a título de

<sup>57</sup> Sobre estudos sobre os cadernos escolares no Brasil ver: MIGNOT, Ana Crystina Venancio. **Janelas indiscretas**. Os cadernos escolares na historiografia da educação In: VIDAL, Diana Gonçalves, SCHWARTZ, Cleonara. História das culturas escolares no Brasil. Vitória: Edufes, p. 425-446, 2010.

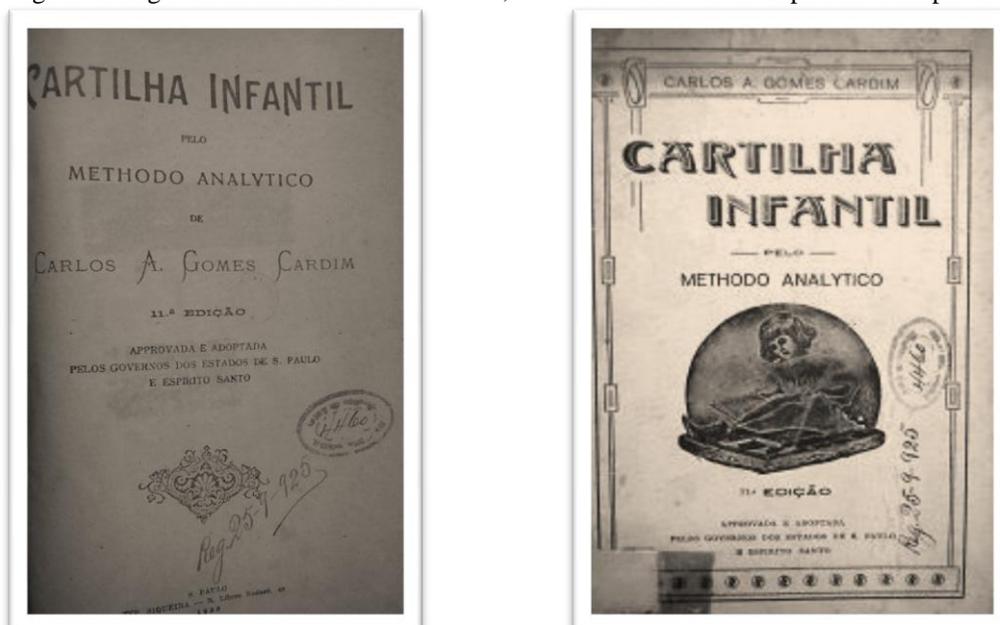
complemento do texto sobre os instrumentos pedagógicos, as capas de algumas das cartilhas e livros de leitura utilizados no Estado.

**Figura 9:** Primeira versão da Cartilha Cardim, editada em Vitória no ano de 1909.



Fonte: 1 Biblioteca Nacional

**Figura 10:** Segunda versão da Cartilha Cardim, editada em São Paulo. Capa e contracapa-1926



Fonte: Biblioteca Nacional

Como mostra a gravura na primeira versão da Cartilha Cardim a capa apresenta um menino levando debaixo do braço uma bola, um brinquedo. A referência às ações de estudar e

aprender estão associadas às brincadeiras corriqueira das crianças, dos meninos. Além da figura do garoto, o brinquedo que ilustra a capa é atributo aos meninos e não meninas. Dissociar a ação de aprender do esforço e do trabalho, relacionando esta atividade a outras corriqueiras, que compunham o mundo da infância, é para onde conduz a análise da primeira capa. Entretanto, a função ideológica da escola republicana aparece com mais ênfase na segunda versão da Cartilha que Cardim apresentou e aprovou junto ao governo do Estado. Na capa da segunda versão da cartilha, sendo que a que estamos analisando é a 11<sup>a</sup> edição, uma menina apresenta o livro. Uma menina em atitude de estudo, debruçada sobre livros.

Neste segundo instrumento apresentado por Cardim, as referências às questões do Estado e da cidade de Vitória se faziam muito timidamente, mas ainda assim de forma significativa. Além das discussões sobre a inserção da criança na sociedade, mais do que na família, Cardim apresentou textos discutindo as atividades e as profissões exercidas na cidade e o campo, sobre lugares da cidade e sobre a economia do Estado. Enfatizando o café, apresentou distinções próprias dessa produção no Estado, trabalhando com a característica da pequena propriedade utilizada na economia cafeeira. No texto sobre o café é possível “ler” essa visão local apontada pelo autor. Vale ressaltar que a gravura, que acompanha o texto, trás trabalhadores brancos, cujas vestimentas remetem aos imigrantes. Em todas as historietas os textos são compostos por frases curtas e com letra de imprensa, ao final de cada historieta uma frase do texto é manuscrita, fato que acontece com todas as lições.

Considerando, as críticas comuns sobre a autonomia dos imigrantes em relação às questões nacionalistas, incluindo a língua e a religião, é possível “ler” o cuidado do autor em não exacerbar esta autonomia, nas historietas da cartilha. No texto sobre o café, assim eram retratados os colonos (imigrantes) e os proprietários (lavrador): “Eu vejo um cafezal. Os colonos apanham café. Os pés de café estão carregados. Os colonos trabalham no cafezal. [...] o cafezal é do lavrador. O lavrador gosta do trabalho do colono. O colono gosta do lavrador.” (CARDIM, 1923, p. 21).

Já na cultura da cana de açúcar a figura central, apresentada pelo texto, é a do próprio lavrador, sendo esse o responsável pelo trabalho no “engenho”, a presença dos negros não é apresentada nas cenas que retratavam o trabalho. E, aqui, vale ressaltar, que nas cartilhas Arnaldo Barreto, Gomes Cardim e Suzete Cuendet, a presença dos negros, homens, mulheres ou crianças esta silenciada, ausência que nos aproxima da ideia de que os negros não estavam

nos projetos do novo país a ser construído pela República, e assim, não era uma presença a ser destacada, ao contrário, uma figura a ser esquecida por uma história que se pensava poder forjar, e, na qual a educação escolarizada cumpria função de destaque.

Ainda numa referência ao ruralismo do Estado, a cartilha trazia o açúcar localizado em área não ocupada por imigrantes. Ali a figura do pequeno proprietário se misturava a do trabalhador (empregado). Quando fazia referência às grandes propriedades, o texto distinguia quem era o proprietário, isso é o fazendeiro, quem era o administrador e o colono, este último dentro desta estrutura latifundiária ganha o lugar de peão da terra, de agregado, vivendo sob a tutela do “coronel” palavra que as cartilhas silenciavam, mas anunciavam.

A cultura do algodão, a fabricação do tecido, assim como a produção artesanal de roupas por mãos de alfaiates também compunham o universo de civilidade no qual se intencionava inserir a criança educada pela escola. Esse universo, importado para dentro da escola, se constituía nos valores formativos que estariam incutidos nas crianças que esta instituição devolveria a sociedade. Também outras profissões urbanas eram trabalhadas nas lições, dentre elas, a de sapateiro, pescador, do tipógrafo, carregador e professor.

O trabalho e as relações estabelecidas nessa esfera eram apresentados sem que se identificassem as diferenciações entre o mundo urbano e o rural, uma ausência de demarcação que indicia a hibridez destas relações num cenário onde não havia uma clara distinção entre esses dois espaços.

Ainda nesses documentos que serviram de instrumentos de alfabetização por vários anos, as ações cívicas foram largamente trabalhadas. As datas cívicas, como o Dia de Tiradentes, Dia da Bandeira, ganharam espaços mais alargados nas discussões de aula. Além de extrapolar as cartilhas com festejos que envolviam a cidade, mas eram coordenados, fundamentalmente, pelas escolas.

Nas escolas republicanas, e, aqui, nos interessa o Grupo Escolar Gomes Cardim, o exercício de fazer a escola configurar-se enquanto espaço do governo se intensificou com os festejos cívicos<sup>58</sup> e, fundamentalmente, na ausência mais incisiva da religião enquanto instrumento demarcador de ações e comportamentos, o amor à pátria, o respeito à autoridade do Estado e

---

<sup>58</sup> As datas cívicas e comemorativas nacionais ou locais eram amplamente festejadas pelas instituições escolares, principalmente pelas que funcionavam como referência de intervenção do Estado no sistema educativo, isso é, o grupo escolar e a escola Modelo.

de seus representantes, a moral modeladora do caráter, tornaram-se parte essencial no processo educativo escolarizado.

A modelagem do caráter tornou-se, nas escolas do governo, e, aqui, o grupo escolar ganha importância singular enquanto espaço de educação de crianças cujos pais eram pessoas não tão distintas quanto os pais de alunos da Escola Modelo<sup>59</sup>, exercício constante nas aulas diárias e que permeou as datas comemorativas, consideradas, pela escola, durante o ano letivo. E, na cartilha, livro fundamental nas escolas do governo, o movimento de fazer prevalecer os costumes inculcados pela escola, em detrimento dos que se trazia de casa, foi uma constante. Textos em que os alunos, eram impedidos pelos pais de frequentarem a Escola, quando cometiam alguma ação considerada imprópria, isso é, de desobediência. Nesses textos, quase sempre a mãe, indicia, com as ações retratadas, que o espaço da escola era mais importante que o espaço de casa para a formação e desenvolvimento intelectual e moral de seus filhos. Gomes Cardim apresentou o seguinte texto, nas páginas finais de sua cartilha.

Eu sou pequeno/ mas sei amar/Docil, ameno/ Meu casto lar. Amo, também,/Os meus papás, Como ninguém será capaz. E tenho, ainda mais forte,/Que só se finda,/ Ao vir a morte./ Meu peito o encerra. /E é, pois, por ti,/ O! Grande Terra. Em que nasci (CARDIM, 1926, p. 107).

**Figura 11** Cartilha Cardim/lição



**Fonte:** Biblioteca Nacional

<sup>59</sup> A escola Modelo foi à instituição que escolarizou os filhos da elite intelectual e política do Estado. Incluindo aí os filhos do reformador, Gomes Cardim, enquanto este esteve no Estado.

Assim como os textos escritos, também nas imagens contidas nas Cartilhas é possível encontrar os meandros da ideologia que se pensava estar em curso na formação das crianças escolarizadas. Dessa forma, na primeira versão da Cartilha Cardim a criança “estuda e brinca”. O segundo, Paulo, de Gomes Cardim já não brincava, cumpria sua formação. Até pelas vestimentas e postura percebe-se a função que se atribuía a educação escolarizada.

**Figura 12:** Lição Cartilha Gomes Cardim -Segunda versão .ed. 1926



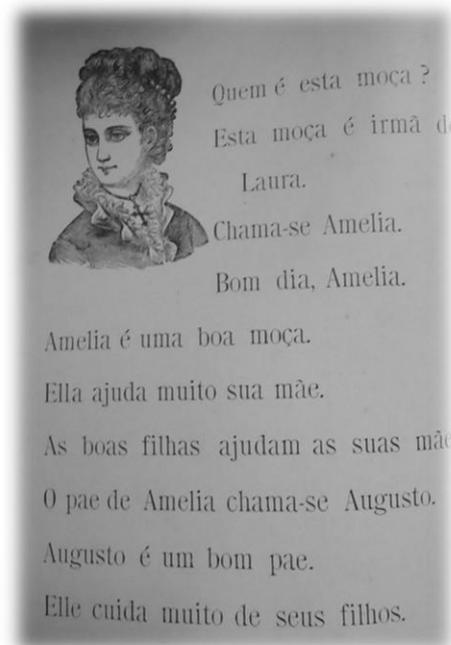
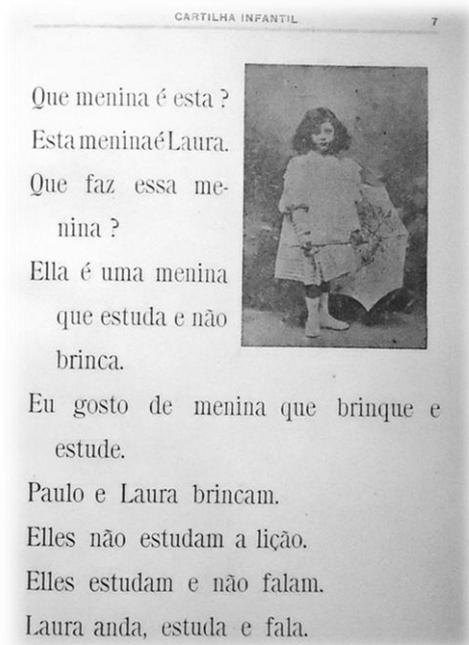
**Fonte:** Biblioteca Nacional

Para a menina personagem, também recorrente em todas as cartilhas utilizadas no Estado, o lugar era de menor destaque. Nas cartilhas utilizadas, nas escolas capixabas, incluindo o grupo escolar, a menina se chamava Laura e estava sempre cumprindo ações que se identificavam com “mundo feminino”.

Nesses livros, personagens e historietas se repetiam. Assim na Cartilha Analítica elaborada por Arnaldo Barreto, na apresentação inicial, também aparecia o “Paulo”, e esse brinca, Na mão, carregava uma bola.

A menina quase sempre se faziam acompanhar de um livro. E tinham, na sequência de apresentação dos personagens, e, de suas características inclusas nas historietas, seu destino de mulher, espelhado na irmã mais velha e na mãe. Assim, as “Lauras” das cartilhas tinham as qualidades atribuídas as “boas” moças, exaltadas como exemplo de virtudes adquiridas pela observância das regras e das civilidades.

**Figura 13-** Cartilha Gomes Cardim – Laura e sua Irmã



**Fonte:** Biblioteca Nacional

Nas historietas que compõem a cartilha, tanto a Arnaldo Barreto quanto a Gomes Cardim, após a apresentação dos personagens, e após as palavras, frases e exercícios de decifração dos códigos da escrita, os textos são mais longos e permeados pelo ideário de ordem e respeito às instituições de Estado. Propondo harmonia nas relações estabelecidas entre família e Estado, patrão e empregado, meninos meninas, e mais que isso estabelecendo lugares e funções que são apresentadas como naturais e não culturais. Assim, tanto patrões como trabalhadores são brancos, convivem em harmonia e recebem com tranquilidade e naturalidade as máquinas que começam, no Estado, a serem inclusas no processo produtivo. Nas cartilhas os textos sobre as máquinas ganham espaços de páginas inteiras.

Na primeira edição da Cartilha Cardim as gravura de máquinas estão acompanhadas de longos textos descritivos. Na segunda versão, da mesma cartilha os objetos já são tratados como familiaridade e, assim, a descrição cede lugar a uma história sobre a utilização e os benefícios das máquinas inseridas na produção.

Em abril de 1916, a professora normalista Suzete Cuendet, apresentou ao governador a cartilha por ela elaborada, aprovada no mesmo ano por Bernardino Monteiro, então governador, a cartilha passou a fazer parte do repertório de livros adotados pelo Estado. A cartilha é elaborada pelo princípio analítico e seguia as mesmas orientações das anteriores.

Em todas elas os textos, por vezes, forçavam rimas e aproximação de palavras com grafias iniciadas ou terminadas de modo semelhante, como recurso para o entendimento da lógica de construção de palavras.

Os livros de ensino, cartilhas e livros de leitura constituíram importante instrumento de ideologia, no sentido de estruturarem lugar e saber do poder. Dessa maneira, o saber ensinar passou a ser medido pelo saber aplicar as regras de utilização desses livros que indicavam o caminho da aprendizagem e os conteúdos contidos nesse processo. Um percurso que ganhou projeção na história da educação básica do país.

Os livros didáticos eram adotados, mas não ofertados pelos poderes públicos. Tal fato corroborou, também, para a fragilidade do ensino público para as classes menos privilegiadas, mesmo das escolas centrais. Só muito raramente os poderes de Estado faziam remessa de livros e outros materiais para as escolas isoladas ou reunidas

### **3.6 Reminiscências de uma escola: Entre Ideias e prédios.**

O grupo escolar, incluso no movimento reformista que iniciou-se com o governo de Monteiro, manteve, até 1926, algumas características que permitem indicar esse período como uma das fases da história desta instituição. Esse é o recorte histórico que elegi como tempo da pesquisa aqui em curso. Entretanto, a história do Grupo Escolar Gomes Cardim se constitui em meio à história da própria cidade, de seus governos e das tendências pedagógicas que dominaram o contexto educativo em níveis nacional e local. Portanto, uma história de profundidade e de longo curso.

Assim, em 1925, no governo de Florentino Avidos, estando os negócios da educação pública a cargo da Secretaria de Instrução Pública, cujo secretario era o senhor Mirabeau Rocha Pimentel, um novo prédio foi projetado e passou a ser construído para atender a demanda por maior espaço do grupo escolar na cidade de Vitória. Já no ano de 1924 o secretario informava que a escola, funcionando ainda no prédio antigo, mantinha um número de 268 alunos e alunas matriculado, entretanto a frequência estava muito abaixo das matrículas. (ESPÍRITO SANTO, 1925, p. 23) Tal fato era atribuído, pelas autoridades, às péssimas condições do prédio da Rua Pereira Pinto.

Nas últimas mensagens de seu governo Florentino Avidos incluiu em seu discurso ao Congresso, mapas, tabelas com valores, gastos no setor educacional e diversas fotografias, prestando contas das obras iniciadas e concluídas em sua administração, dentre estas, o novo prédio do Grupo escolar Gomes Cardim. As fotografias são inclusas no Relatório de Avidos como parte de seu texto e, é assim que as apresento aqui, a título de ilustrar a trajetória de edificação do prédio ao qual os jornais se referiam como “palacete da Capixaba” Fotografias que, numa relação de munificência com a história, representava aqui, o que Raquel Abdala analisou como a possibilidade de reconhecer/conhecer com olhos de um tempo novo, um tempo de história, de memória, de relato construído por relatos.

O real, nas reflexões de Abdala, revela uma importância que reside nesse seu dom de permitir visualizar o ontem e o outro em seus contornos de “verdades” (2005). E é o ontem, impregnado de idealizações, cujos movimentos de concretude se distanciam dessas que os documentos iconográficos indiciam.

Assim, apresento, por opção, na medida em que penso reforçar a hipótese de que o Grupo Escolar Gomes Cardim, constituiu-se como uma instituição escolar em constante processo de edificação/construção, um dos edifícios destinados ao seu funcionamento. Apresento-os em fases de Construção.

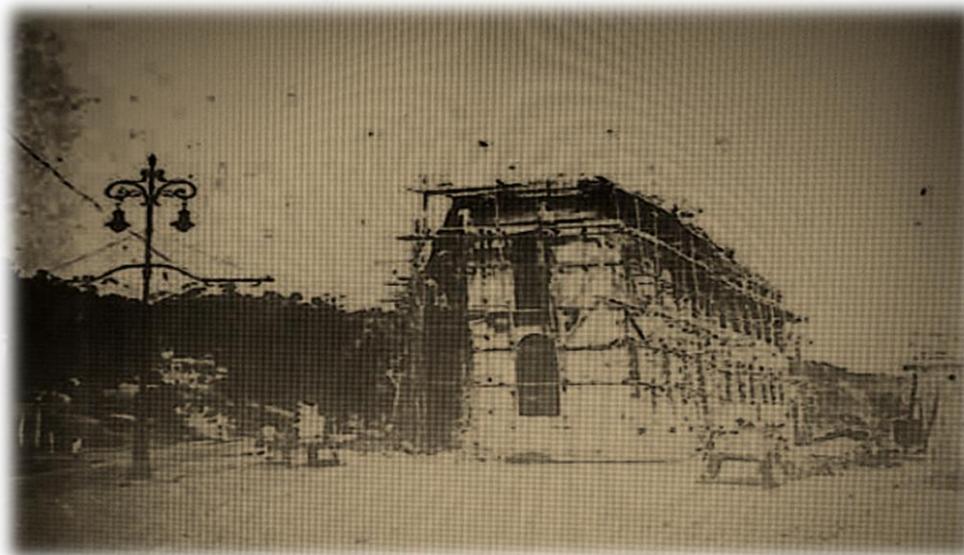
**Figura 14:** Escola em construção Gomes Cardim, 1926



**Fonte:** Arquivo Público Estadual

Uma escola em construção, assim, se configurou a história do Grupo escolar Gomes Cardim durante o tempo do recorte aqui tomado. E é em estado de construção que optamos em retratá-la.

**Figura15:** Escola Gomes Cardim fase final de construção 1926



**Fonte:** Arquivo Público do Espírito Santo

Em 1926 em espaço de destaque, entre as demais construções localizadas nos arredores do centro político/administrativo de Vitória, o imóvel passou a ser cada vez mais requisitado e apropriado pela elite da cidade. Indícios de que o espaço, e não a escola se tornou “lugar” de destaque, de representativo do novo e moderno. Assim, era frequentemente solicitado para sediar eventos sociais e festivos, como, recitais e bailes carnavalescos. A frequência de notícias, publicadas em jornais da cidade, sobre estes eventos em detrimento de informações sobre as funções escolares desempenhadas nesse espaço indiciam a pouca importância que a instituição educativa primária, no formato de grupo escolar, representou para alguns segmentos da sociedade capixaba.

Sucedeu a Florentino Avidos o governo de Aristeu Borges de Aguiar, tendo como secretário de Instrução Pública Atilio Vivacqua, renomado teórico da educação e conhecedor dos novos encaminhamentos que se dava, em nível nacional, para a educação primária. O movimento da Escola Nova<sup>60</sup> trazia para discussões o método intuitivo, dentro da concepção da escola activa.

<sup>60</sup> Sobre o movimento escolanovista no Espírito Santo ver: BERTO, Rosiany Campos. **A constituição da escola activa e a formação de professores no Espírito Santo** (1928-1930). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

E assim, o cobiçado espaço de educação de Vitória, ocupado pelo grupo, passou a exercitar as novas determinações pedagógicas. Segundo Rosianny Campos Berto, a escola ativa:

[...] ganhou um espaço privilegiado para o seu funcionamento: o novo prédio do Grupo Escolar Gomes Cardim, inaugurado em novembro de 1926. [...] O prédio possuía as condições desejadas para colocar em prática os preceitos ativos da educação. Nele se criou a Escola Activa de Ensaio, na qual seriam aplicados, com os alunos do Grupo Escolar, os princípios da escola Activa pelos professores cursistas (2013).

Também os alunos do quarto ano da Escola Normal passaram a ter as aulas práticas nesse estabelecimento. Além disso, desde o governo de Florentino Avidos, pelo Decreto 456, os o curso primário no grupo escolar passou a ser acrescido de dois anos preparatórios para o magistério, para atuarem no interior do Estado.

Portanto, sem, efetivamente, ter praticado, em todas as suas orientações, o modelo reformista proposto pela Reforma Cardim o grupo, ao ganhar o prédio, começou a perder sua fugaz identidade. Uma nova reforma entra em curso, sem que a antiga tivesse concretamente ganhado estrutura e organização, movimento recorrente na história da educação no país, no qual o Espírito Santo não se eximiu. Assim, o grupo escolar perdeu visibilidade nas ações do governo, perdendo, também, o seu espaço, físico e de importância simbólica, que na sua origem, se idealizou para essa escola.

Ainda que tenha perdido um dos elementos centrais de sua identidade, o grupo escolar sobreviveu como instituição guardando algumas de suas características, entretanto, resistindo enquanto instituição amoldou-se aos novos rumos das pedagogias que ordenaram a educação pública primária no Brasil e no Estado.

Nos anos 1960, o Brasil começou a investir numa educação profissionalizante devido à demanda das empresas multinacionais que se instalavam no país. Essa educação profissionalizante se concretizou com a aprovação da LDB n.º 5.692/71, que prolongou o ensino primário para oito anos, juntamente com o ensino ginásial, denominado de Primeiro grau. O curso colegial permaneceu com três anos sendo denominado Ensino de Segundo Grau. Dessa forma uma nova orientação educacional substituiu os grupos escolares.

---



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar e refletir sobre a trajetória de uma instituição escolar, nas suas particularidades e no seu sentido social, transpassado do político e determinante do cultural, requer mergulhar numa dinâmica corrente de esforços acadêmicos empenhados, no sentido de enxergar, de dar forma ao “morto” e de lhe atribuir túmulo, lhe atribuindo texto conforme assevera Certeau (2008). E assim, apresento o meu exercício de sepultar o morto que elegi isso é o grupo escolar Gomes Cardim. Tal exercício envolveu o que Certeau (1982) indicou ser uma instigante “operação historiográfica”, movimento que, durante parte do processo, mostrou-se arriscado, incerto, indefinido, mas, na medida em que, transpostos alguns dos obstáculos, revelaram-se repleto de novidades e sentidos de realizações.

Considero que o estudo da instituição escolar, dentro da lógica histórica, impõe buscar as tramas que interligam a instituição ao mundo em que se insere a realidade de sua época, uma operação historiográfica que busca estabelecer a conexão entre as singularidades da escola, e o seu entorno físico, incluindo aí a cidade, as pessoas, o entorno ideológico e de leis e, nesse processo, utilizando metodologia da análise de documentos e dos paradigmas indiciários envoltos na perspectiva das histórias política e cultural.

Ao longo da pesquisa procuramos ressaltar os aspectos singulares da instituição escolar, com base nas análises dos dados coletados, tais como mensagens e relatórios de governo, de inspetores gerais de Ensino, de frequência de alunos do grupo escolar e de outras modalidades de escolas, boletins de promoção e conclusão do curso primário, fotografias, jornais, discursos, entre outros.

As fontes, indagadas, a partir de ferramentas selecionadas da metodologia da Análise de Conteúdo e da perspectiva da história e cultural apresentara possibilidades de analisar uma instituição educativa, o Grupo Escolar Gomes Cardim, inserida dentro da lógica modernista iniciada com a República, implantada no Brasil em 1889. Uma lógica realinhada pelas especificidades do Estado do Espírito Santo das décadas iniciais da República. Isto é, um Estado pequeno, geograficamente, com uma capital deslocada do eixo econômico. As atividades envolvendo o eixo da economia de exportação cafeeira estavam localizadas na região sul do Estado, região próxima da capital do País. Portanto, podemos entender a lógica

de incremento na educação pública, dentro de um movimento amplo que ganhou maior visibilidade no governo de Jerônimo Monteiro. Esse governante trabalhou no sentido de demarcar a cidade de Vitória enquanto Capital do Estado, e para tanto atuou no sentido de implantar no espaço da cidade, o que se apresentava como moderno e determinante de civilidade e desenvolvimento.

Com muito por fazer, Monteiro priorizou alguns serviços e os localizou na esfera de serviços públicos, dentre esses, a instrução pública. Para organizar a segunda reforma republicana na educação, foi convidado ao Estado, o professor paulista Gomes Cardim, que encaminhou a implantação da escola graduada na cidade de Vitória, pensada nos moldes das escolas promovidas pela reforma educacional ocorrida em São Paulo.

Entretanto, imersa em improvisos e precariedades, a escola graduada de Vitória foi inaugurada e permaneceu por muitos anos sem as condições mínimas exigidas pelo modelo implantado em São Paulo o que distanciou essa instituição da esperada visibilidade e modernidade proclamada pelos republicanos. Assim, podemos inferir que a retórica ficou, enormemente distanciada das práticas de governo, em se tratando de educação pública, e, aqui tratamos de educação primária.

Mesmo que a pesquisa tenha se limitado às primeiras duas décadas do século XX, a análise dos documentos indica a possibilidade de entendermos a história da instituição escolar inserida em três fases: a primeira vai de sua inauguração até o governo de Florentino Avidos (1924-1928), quando a escola passou a funcionar em prédio projetado pelo arquiteto tcheco Josef Piteik e inaugurado em 1926. ; a segunda fase foi a do grupo escolar funcionando dentro do prédio projetado para as atividades educativas, e encerra-se com o início da proposta escolanovista no Estado, quando a escola activa passou a funcionar no prédio antes ocupado pelo Grupo escolar; a terceira fase engloba o grupo na perspectiva escolanovista e seu exercício de sobrevivência, dividindo espaço físico com outras instituições.

Dentre as considerações possíveis, pontuo que, no início de sua história, a instituição educativa, aqui pesquisada, mesmo idealizada enquanto elemento demarcador de modernização e de desenvolvimento não foi inserida, efetivamente, nas ações de governo. Mesmo que na legislação o Espírito Santo tenha avançado, o que se pode, e, o que se quis fazer, poucas mudanças inseriram no sistema educativo. Porquanto, inferimos que as possibilidades de diferentes investimentos do Estado, incluindo o financeiro, mas não só esse

estava fortemente comprometido com os interesses da elite local e com as dificuldades de administrar o Estado nesta fase de transição entre as perspectiva econômicas, focada no comércio de produtos naturais e o exercício de modernização econômica já em curso nos estados vizinhos. Consideramos que o movimento de implantação de uma reforma efetiva na instrução pública exigiria o que o governo não pôde prover isso é, enfrentamentos com a elite local, procedimento que estava distante da realidade política do Espírito Santo.

Considerando o sistema de instrução que se exercitou, nos anos iniciais da Primeira República, constata-se que o número de escolas aumentou, mas, esse fato em si, não significou a consolidação do sistema de ensino público inclusivo. Os gastos com a efetivação do sistema de instrução pública para o Estado continuaram submetidos aos interesses políticos, e, dentro da visão elitista de governo, a vantagem estava, nestes primeiros anos de governos republicanos, em diminuir os gastos com a educação.

Tal procedimento era apresentado como sinal de competência administrativa e nos possibilita encontrar indícios do lugar de significação atribuído à educação pública em todo o seu percurso histórico. As questões enfrentadas pelos primeiros governantes da República: criar um sistema de instrução pública, laico gratuito e obrigatório, sem com isso onerar os cofres públicos. O que nos remete à história do grupo escolar de Vitória.

Idealizado enquanto escola de cidade, enquanto espaço amplo e específico para o atendimento simultâneo de uma quantidade estabelecida de alunos e alunas (as classes do grupo escolar deveriam ter entre 25 e 42 alunos) por um tempo especificado para o curso primário (quatro anos). O grupo escolar da cidade de Vitória foi inaugurado no final do ano de 1908, e, mesmo assim, concluiu o ano letivo em dezembro deste mesmo ano, tendo recebido alunos que frequentaram os meses anteriores na escola Modelo e, outros que, possivelmente tenham cursado, neste ano letivo, só os dois últimos meses.

A configuração de precariedade e improvisos contribuiu para que a instituição fosse marginalizada pela elite local, e precisando funcionar, afinal era o símbolo teórico dos encaminhamentos moderno do governo do Estado, a instituição sobreviveu, funcionando no o prédio da Escola Normal até ser transferida para a região baixa do centro de Vitória, um prédio reformado e depois adaptado para o funcionamento do Grupo escolar Gomes Cardim, em setembro de 1909.

Exaltada, enquanto símbolo de escola do governo foi entendida, enquanto ainda era uma promessa, como uma escola para aqueles que, historicamente, se apossaram do Estado como uma instituição de *oligo*. É preciso, então, considerar que o modelo de grupo escolar se apresentou, em diversos Estados, como uma instituição pomposa, “Palácios” (FARIA FILHO, 2000), o que pode ter atraído, por um curto período, uma clientela acostumada a receber os melhores benefícios proporcionados pelo Estado. Não tendo concretizado sua idealização o “Gomes Cardim” foi perdendo credibilidade junto à elite urbana de Vitória.

Mesmo não considerado, pela elite, como espaço adequado à educação de seus filhos e filhas, mesmo desconsiderados pelas classes populares enquanto espaço de formação de seus filhos e filhas, e, mesmo descuidado pelo governo, o Grupo Escolar Gomes Cardim sobreviveu à falta de prédio, a falta de alunos, a falta de investimentos.

Na trajetória das duas primeiras fases de sua história, tempo do recorte da pesquisa aqui apresentada, a instituição funcionou cumprindo parte da legislação reformista, uma vez não ter conseguido, em diversos momentos de sua história, manter o número mínimo de matrículas determinado pela legislação, por não ter conseguido um espaço adequado às atividades inclusas para a educação nas escolas graduadas. Mas, ainda assim, sobreviveu, sendo espaço de formação de professores e professoras que não passaram pela Escola Normal, sendo lugar de exercício de uma nova metodologia de ensino. Inserindo o ensino seriado, assim como a inclusão de meninos e meninas no mesmo espaço educativo, existindo, também espaço de exercício de uma nova ordenação do lugar educativo e de uma hierarquia que desvinculava o professor da autonomia praticada nas escalas isoladas.

Termino argumentando que a (re) definição do recorte temporal atravessou o meu tempo de pesquisa. As revelações sobre o objeto, num primeiro momento, apresentam-no inserido no contexto dos anos iniciais da República. Na mediada em que saía desse tempo, deparava-me o mesmo objeto, entretanto, revestido de outra roupagem. Reconheço, tive muita dificuldade em recuperá-lo como meu objeto de pesquisa. Buscando atravessar esse estranhamento, entendi que o grupo escolar se reconfigurou, a partir das perspectivas que se criara em relação a ele. Assim, no exercício de dar configuração e contextualização ao objeto, encontramos-lo diferenciado por três momentos e movimentos, e, dessa maneira, constituindo três instituições com características diferenciadas. Optei, então, pela primeira. Portanto, foi o grupo escolar, de Jerônimo Monteiro e de seus sucessores que consegui visualizar, que consegui capturar com

minhas possibilidades de entender e manusear os instrumentos necessários ao fazer histórico.

Considerando, ainda que o movimento reformista Republicano para a educação primária ateu-se ao processo de ensinar, assim, as escolas, os prédios e seus espaços, as suas características físicas, foram definidos pelos teóricos da educação. Os tempos da instituição que ensina, também, um elemento definido pelo movimento do ensinar, dentro da concepção de quem ensina. Os instrumentos didáticos, também pensados como adequados para ensinar, eleitos para facilitar o ensino. Enfim, o processo de ensino foi orquestrado com minúcias, ao menos nas teorias, entendendo a educação como uma “via de mão única”, dessa forma, ensinar pressupunha aprender.

Assim, tendo bons prédios e bons materiais didáticos, professores dedicados às ordens estabelecidas e, fundamentalmente, um bom método, a aprendizagem estava garantida. O processo de quem aprende, pouco foi considerado e, dessa maneira, o aprender passou a ocupar o lugar de mágica. Se a capacidade de ensinar fosse eficaz, a capacidade de aprender lhe seria atributo. Corroboram com tal entendimento a façanha, comemorada em jornais, da possibilidade de crianças aprenderem a escrever e ler em dois meses, como foi o caso do ano letivo de 1908. Façanha, especialmente para as crianças em início de letramento. Concorrem para esse entendimento o texto apresentado na Cartilha Cardim transcrito abaixo

Estavam as aulas as aulas nocturnas./Apresentou-se para matricular-se, na escola, um homem de trinta annos./Elle chamava-se Marcolino./Marcolino nada sabia./O director mandou-o para a aula/ [...] Chegou a hora da classe ir a pedra./O professor chamou Marcolino e disse : leia a sentença que esta na pedra./E Marcolino triste respondeu: Infelizmente não a posso ler porque nunca mö ensinaram./Não fique triste homem, disse o professor, porque o senhor já ficara sabendo ler./Dentro de alguns minutos Marcolino estava lendo muitas sentenças./Espantado, então com o milagre, perguntou Marcolino:/Senhor professor eu estou lendo o que esta escripto na pedra?/Sim senhor, esta lendo e também vai escrever./E em três meses Marcolino estava lendo escrevendo e abençoando o mestre (CARDIM, 1909, p. 110).

Consideramos enfim, que a educação, o exercício de se construir, no Estado, narrativas sobre o processo que exercitou a criação de um sistema de instrução pública e os movimentos de inserir tal sistema na ordem da política pública ainda, e com urgência, precisa de “olhares” profissionais que possibilitem forma, antes que o tempo e a pouca importância, que efetivamente, se atribui à educação pública primária extinga suas fontes. Basicamente para se construir possíveis leituras e narrativas sobre a educação escolarizada primária, do início da Republica, é necessário urgência. Fontes importantes se perdem a cada dia. Arquivos de escolas que iniciaram suas ações educativas no início do século XX são, disfarçadamente,

empacotados e despachados como lixo, quando não, queimados pelos próprios órgãos centrais: Secretarias e superintendências de Educação. É preciso que se considere, que em época das tecnologias, cada vez mais os papeis, para quem não os tem como ferramenta de trabalho, quase sempre são descartáveis.

Com isso, o trabalho que aqui apresento indica que o grupo escolar, componente central na modernização da educação republicana, apregoado como elemento essencial na formação da nação, na construção das concepções de cidadania e, pressuposto para o desenvolvimento, incluso o econômico, no Estado do Espírito Santo, não se concretizou no modelo idealizado pelos republicanos. Sem se constituir enquanto modelo destacado de escola do governo, o grupo escolar de Vitória pouca importância recebeu das elites capixabas e dos políticos do Estado. Assim, a instituição educativa, alçada pelos republicanos paulistas como panaceia da nova educação primária, atravessou boa parte do período da Primeira República ocupando o lugar de um projeto em construção.

Todavia, a instituição sobreviveu, criou “outras histórias” e muitas ainda estão por ser revisitadas. Como foi a história do grupo escolar junto a Escola Activa de Ensino, que propunha nova metodologia? Pôde, a metodologia proposta pela escola activa, ser utilizada, com o método de leitura e escrita, adotado pela Reforma Cardim? Teria o método analítico, cujas cartilhas continuaram sendo utilizadas nas escolas públicas, convivido em harmonia com as propostas da escola activa? Enfim, questões que, como tudo em história, precisam de novos olhares, novos instrumentos, novas vontades.

## REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso**: contribuições para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Marília – SP, 2000.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. Série memória da educação. São Paulo, SP: Editora Autores Associados: Cortez Editora, 1982.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Obras Completas. Vol. X, tomo I ao IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BENCHIMOL, Jaime Larry, **Pereira Passos**: um Haussmann tropical: A renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação de Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1992.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

BURKE, Peter. **Variedades de história cultural**. Cidade, ed. Civilização Brasileira, 2000.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: O Longo Caminho. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: O Imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. **A Escola a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-251

CATANI, Denise Barbara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Um lugar de produção e a produção de um lugar: a historiografia divulgada no GT História da Educação da Anped (1985-2000) **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped n°19, p. 113-128, jan./fev./mar./abr. 2002.

CERTEAU, Michel: **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 3. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. **As lentes da história: estudo de história e historiografia da educação no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p.19-34 maio./jun./agos. 2000.

FERRIÈRE, Adolphe. **A escola por medida pelo molde do professor**. Tradução: Vítor Hugo Antunes. Porto: Editora Educação Nacional, 1934.

FERRIÈRE, Adolphe. **A Escola activa**. Tradução de Domingos Evangelista. Porto: Editora Nacional de António Figueirinhas, 1934.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre; Artes Médicas, 1993.

GATTI JUNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo. **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Uberlândia/MG: EDUFU, 2005.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. 2. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GINZBURG, Carlos. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

GONDRA, José, **História, infância e escolarização** 1ª ed. Rio de Janeiro: 7ª Letras, 2002.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26 ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MAGALHÃES, Justino. **Fazer e ensinar história da educação**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

- MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília Ana (orgs.). **Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua**. Porto Alegre: Nova Prova 2008.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: (São Paulo 1876-1994)**. São Paulo: Editora UNESP: COMPED, 2000.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NUNES, Clarice. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. Teoria e Educação, **Panorâmica**, Porto Alegre, n. 6, p. 151-182, 1992.
- PÊCHEUX, M. Semântica e discurso. **Uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi, Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal**, 2ª ed. Campinas, Autores Associados. 1995.
- REMOND, René (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- SCHELBAUER, Anaete Regina. **Idéias que não se realizam: debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**. Maringá: EDUEM, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.
- SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Luzes e Sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso**. Cuiabá: INEP/COMPED/Ed UFMT, 2000.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **Quem é o povo no Brasil?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.
- SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da Pátria: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: A Implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editorial da UNESP, 1998.
- VALDEMARIM, Vera Tereza. Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido. **Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, n.18, p.157-182, 2001.
- VALDEZ, Diane. “Livros de leitura seriados para a infância: fontes para a história da educação nacional (1866/1930).” In: Revista Linhas (Eletrônica). Florianópolis, 2004. Documento em PDF hospedado em.

<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1218/1032>. Acesso em maio de 2014.

VARELA, Laura Beck. **Das sesmarias à propriedade moderna: Um Estudo de História do Direito Brasileiro**. Rio de Janeiro: Renovar, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Maria Cleonara. **Sobre a cultura escolar e história da educação: Questões para debate**. In: VIDAL, Diana Gonçalves, SCHWARTZ, Cleonara. *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória: Edufes, p. 37-58, 2010.

## REFERÊNCIAS SOBRE O ESPÍRITO SANTO

ALMEIDA, Renata Hermany, **O centro de Vitória**, Monografia – Pós-graduação, Curso de Arquitetura e Urbanismo, UFES, 1986.

BANCK, Geert A. **Dilemas e símbolos: Estudo sobre a Cultura Política do Espírito Santo**. Cadernos de História. Vitória: Gráfica Ita. 1998.

BARRETO, Sônia Maria da Costa. **Políticas educacionais no Estado do Espírito Santo 1900-1930**. Um Olhar Histórico. Vitória: Edufes. 1999.

BARRETO, Sônia Maria da Costa. Políticas educacionais e formação de professores no Espírito Santo: ano 1920. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel Franco; SALIM, Maria Alayde Alcântara. **História da educação no Espírito Santo: Vestígios de uma construção**. Vitória-ES: Edufes, p.194-218.

BERTO, Rosiany Campos. **A constituição da escola activa e a formação de professores no Espírito Santo (1928-1930)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BITTENCOURT, Gabriel. **A formação econômica do Espírito Santo (O Roteiro da Industrialização) do Engenho às Grandes Indústrias (1535-1980)** Vitória: editora Cátedra, 1987.

BORI-HABIB FILHO, Namy Chequer. **A Revolta de Xandoca: desafio à oligarquia Monteiro no ES em 1916**. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

CAMPOS JUNIOR, Carlos Teixeira de. **O novo arrabalde**. Vitória: Prefeitura Municipal de Vitória, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. **cidadania no Brasil**. O longo caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

FERREIRA, Viviane Lovatti. História dos Grupos Escolares no Espírito Santo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO NO BRASIL, 1, 2000. Anais. Rio de Janeiro: UFRJ/Fórum de ciências e Cultura 1. CD-ROM.

FRANCO, Sebastião Pimentel. **Do privado ao público: o papel da escolarização na ampliação de espaços sociais para a mulher na Primeira República.** 2001. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós Graduação em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FRANCO, Sebastião Pimentel; HEES, Regina Rodrigues. **A República no Espírito Santo.** Vitória: Centro Educacional Michelangelo, 2003.

FRANCO, Sebastião Pimentel; **A escolarização como canal de ampliação de espaços para a mulher na Primeira República.** ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.

KANT, Immanuel. **Textos Seletos.** Petrópolis: Vozes, 1974.

LOCATELLI, Andrea Brandão. **Espaços e tempos de grupos escolares capixabas na cena republicana do início do século XX: arquitetura, memória e história.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MIGNOT, Ana Crystina Venancio. **Janelas indiscretas.** Os cadernos escolares na historiografia da educação In: VIDAL, Diana Gonçalves, SCHWARTZ, Cleonara. História das culturas escolares no Brasil. Vitória: Edufes, p. 425-446, 2010.

NOVAES, Maria Stella de. **História do Espírito Santo.** Vitória: Fundo Editorial do Espírito Santo, 1971.

OLIVEIRA, José Teixeira. **História do Espírito Santo.** Vitória: Fundação Cultural do Espírito Santo, 1975.

SALIM, Maria Alayde Alcântara. **Encontros e desencontros entre o mundo do texto e o mundo dos sujeitos nas práticas de leitura desenvolvidas em escolas capixabas na Primeira República.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SANTOS, ESTILAUQUE FERREIRA. (Org.). **História da propaganda republicana no estado do Espírito Santo.** 1. ed. Vitória: Gráfica do Espírito Santo, 2002.

SANTOS, Estilauque Ferreira dos. **Memória do desenvolvimento do Espírito Santo.** Grandes Nomes José de Melo Carvalho Muniz Freire. Vitória: Espírito Santo em Ação, 2012.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; FALCÃO, Elis Beatriz de Lima. **Métodos para ensinar a ler e a escrever no Espírito Santo no processo inicial da institucionalização da educação primária pública.** In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005, Caxambu.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel. (Org.). **História da educação no Espírito Santo**: catálogo de fontes, Vitória: Edufes, 2004.

SIMÕES, Regina Helena Silva; SCHWARTZ, Cleonara Maria; FRANCO, Sebastião Pimentel, A gênese, a implantação e a consolidação da Escola Normal no Espírito Santo. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; Anamaria Gonçalves Bueno de; Lopes, Antônio de Pádua Carvalho (Org.). **As escolas normais no Brasil**: do Império à República. Campinas- SP: Alínea, 2008, p.177-190.

SUETH José Cândido Rifan. **Espírito Santo, um estado satélite na Primeira República**: entre Moniz Freire e Jerônimo Monteiro (Dissertação de Mestrado em História) – Programa de Pós Graduação em Historia Social das Relações Políticas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

VASCONCELLOS, João Gualberto Moreira. **A invenção do coronel**: Ensaio sobre as raízes do imaginário político brasileiro. Vitória: UFES, 1995.

VIDAL, Diana Gonçalves; Schwartz, Cleonara Maria (Org.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: Edufes, 2010.

## FONTES

### Livros de letramento

BARRETO, Arnaldo de Oliveira. **Leituras Moraes 7<sup>a</sup> São Paulo**, 1011.

CARDIM, Carlos Alberto Gomes. **Cartilha Infantil** pelo Methodo Analytico, Vitória: Imprensa Official de Victoria, 1909.

CARDIM, Carlos Alberto Gomes. **Cartilha Infantil**, pelo método analytico: São Pulo, Typografia Siqueira, 11<sup>a</sup> Ed. 1923.

### Periódicos

**Gazeta Nacional**, Rio de Janeiro, 2 de fevereiro de 1888.

**Diário da manhã**, Victoria, p. 2, julho de 1910.

**Diario da Manhã**. Victoria, p.2, de 26 de setembro de 1909.

**Diario da Manhã**, Victoria, p. 01, 20 de junho de 1909.

**O Estado do Espírito Santo**, Victoria, 8 de janeiro de 1890.

**Diario da Manhã**. Victoria, p. 2, 10 de setembro de 1908.

**Diario da Manhã**. Victória, p.2, 30 de setembro de 1909.

**Diario da Manhã**. Victoria, p.5,12 de novembro de 1911.

**Diario da Manhã**. Victoria,p. 2, 21 de junho de 1917.

**Diário da Manhã**. Vitória, p.2, 2 DE dezembro de 1919.

**O Republicano**, Rio de Janeiro p.5 novembro de1889.

**A Escola Revista do Gremio dos professores públicos**, Curitiba, 1906.

### **Mensagem de Governo Mensagem de Governo**

ESPÍRITO SANTO (Estado). Presidente (1892-1896: Freire). **Discurso pronunciado pelo Exmo. Sr. Dr. José de Mello Carvalho Moniz Freire, presidente do Estado do Espírito Santo, após sua promessa constitucional perante o Congresso Constituinte**. Vitória: Typ. do Estado, 1892.

ESPÍRITO SANTO (Estado).Presidente (1904-1908: Coutinho). **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo na abertura da 2a. sessão da quinta Legislatura pelo Presidente do Estado, Coronel Henrique da Silva Coutinho, em 11 de setembro de 1905**. Vitória: Papelaria e Typographya Nelson Costa & Comp., 1905.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Presidente (1908-1912: Monteiro) **Mensagem Dirigida pelo Dr. Jeronymo de Souza Monteiro Presidente do Estado ao Congresso Espírito-Santense na Segunda Sessão da 6ª Legislatura**. Victoria, Papelaria e Typografia Nelson Costa. 1908.

ESPÍRITO SANTO (Estado) **Relatório apresentado pelo Dr. Henrique A. Cerqueira Lima em 13 de agosto de 1908**. Victoria, Papelaria e Tipografia Nelson Costa. 1908.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Presidente (1908-1912: Monteiro). **Mensagem dirigida pelo Dr. Jeronymo de Souza Monteiro, presidente do Estado ao Congresso Legislativo do Espírito Santo na terceira sessão da sexta legislatura**. Vitória: Imprensa Oficial, 1909.

ESPÍRITO SANTO (Estado) **Registro de Offícios do Inspetor Geral**. 1909-1910. Inspeção Geral do Ensino do Estado do Espírito Santo. Victoria. 1909.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Presidente (1908-1912: Monteiro) **Mensagem Dirigida pelo Dr. Jerônimo Monteiro Presidente do Estado ao Congresso Do Espírito Santo A Primeira sessão da 7ª Legislatura.** Victoria Imprensa Estadual. 1910.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Presidente (1908-1912: Monteiro) **Mensagem Dirigida pelo Dr. Jerônimo Monteiro Presidente do Estado ao Congresso do Espírito Santo na 2ª sessão da 7ª Legislatura** Victoria, Imprensa Estadual. 1911.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Presidente (1928-1930: Aguiar) **Mensagem apresentada pelo Dr. Aristeu Borges de Aguiar Presidente do Estado do Espírito Santo na 1º sessão Ordinária da 13ª Legislatura.** Victoria. Imprensa Estadual, 1928.

ESPÍRITO SANTO (Estado) Presidente do Estado (1893-1986: Freire) **Relatório do Presidente do Estado do Espírito Santo apresentado ao passar o governo as Ex Snr. Dr. Graciano dos Santos em 23 de maio de 1896.** [por] José de Mello Carvalho Moniz Freire **Presidente do Estado do Espírito Santo:** Rio de Janeiro Typ Leuzinger. 1896.

ESPÍRITO SANTO (Estado) **Relatório apresentado ao Exmo Snr. Dr. Jeronymo de Souza Monteiro Presidente do Estado do Espírito Santo pelo Snr. Inspector Geral de Ensino Carlos Gomes Cardim em 28 de julho de 1909.** Victoria Imprensa Estadual, 1909.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação. **Relatório final apresentado pelo secretário de educação Atilio Vivacqua,** Vitória: tip. Do Diário da Manhã, 1924.

## Leis e Decretos

BRASIL. **Decreto nº. 981 de 8 de novembro de 1890,** que regulamentava a escola Primária do 1º e do 2º graus. Decreto nº. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.

BRASIL. **Decretos n º 3.890 e nº 3.914 de 1 de janeiro de 9001,** Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores e Aprova o Regulamento para o Ginásio Nacional.

BRASIL. **Decreto nº 8.659 de 5 de abril de 1911** Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915.** O ensino volta a ser oficializado. Lei Carlos Maximilliano.

BRASIL. **Decreto nº. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.** Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional de Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencias.

ESPÍRITO SANTO (Estado) **Lei nº 45 de 05-10-1891** publicada na mesma data. Reforma a Instrução Pública em geral, dividindo o ensino em elementar, suplementar, complementar e secundário e cria a ensino profissional.

ESPÍRITO SANTO (Estado) **Decreto nº 197, de 10 de outubro de 1908**. Suprime as escolas isoladas de Vitória e dispensa professores que não aproveitados pela Reforma Cardim.

ESPÍRITO SANTO (Estado) **Decreto nº 166, de 9 de setembro de 1908**. Cria um Grupo Escolar para a Vitória.

ESPÍRITO SANTO (Estado) **Decreto de nº 230, de 2 de fevereiro de 1909**, que regulamentava o ensino primário do Estado.

ESPÍRITO SANTO (Estado) **Decreto nº. 335 de 2 de abril de 1909**, regulamenta a educação primária no estado.

ESPÍRITO SANTO (Estado) **Lei nº 545 de 16/11/1908**, publicada na mesma data. Dá uma nova organização à Instrução Pública Primária e Secundária.

ESPÍRITO SANTO (Estado) **Lei nº 1.693 de 29-12-1928**, publicada na mesma data, dispõe sobre a instrução Pública do Estado e dá outras providências.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decreto nº 108, de 4 de julho de 1908**. Cria a Escola Modelo, anexa a Escola Normal.

ESPÍRITO SANTO (Estado) **Decreto de nº 118, de 11 de julho de 1908**, aprova e dá regulamento para a escola Modelo e Grupos Escolares e estabelece o Programa de Ensino dos Grupos Escolares, da Escola modelo e da Escola Normal.

ESPÍRITO SANTO (Estado) **Decreto nº 166, de 5 de setembro de 1908**. Cria o grupo escolar nessa capital (Vitória)

ESPÍRITO SANTO (Estado) **Decreto nº 11, de 7 de julho de 1908**. Nomeia o professor Carlos Alberto Gomes para exercer, o cargo de diretor da Escola Modelo, com encargo de dirigir os trabalhos escolares da Escola Normal.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decreto nº 9.750, de 30 de agosto de 1929**.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961** dispõe sobre a educação pré-primária. (Lei Ordinária de 20/12/1961).