

A escola no movimento da cidade: os grupos escolares em Belo Horizonte¹

Luciano Mendes de Faria Filho²

Resumo

Este artigo propõe a apresentar parte do rico e interessante movimento de constituição do sistema pública primário de ensino em Belo Horizonte, lançando luzes sobre o período inicial de implantação do grupos escolares no município, a partir do final da primeira década do século XX. Trabalhando com uma documentação até então muito pouco utilizada, os relatórios dos inspetores escolares e das diretoras dos grupos, o autor demonstra parte do intrincado fazer-se da escola primária na cidade, bem como busca identificar e analisar os laços estabelecidos pela instituição escolar com uma cultura urbana que a envolvia e, ao mesmo tempo, era produzida no contexto escolar.

Palavras-chave

Cultura escolar, escola, cultura urbana.

Abstract

The goal of this article is to show part of the interesting constitution movement of the public primary education system in Belo Horizonte, focusing the initial installation period of those schools in the city, since the end of the first decade of the XX century. Working with some kinds of documents, not so studied up until then, like reports of the supervisors and directors of the schools, the author shows part of how complex to make primary education is, as well as identifies and analyzes the links between the school as an institution and the urban culture that involved it and, at the same time, was made in the school context.

Key-words

School Culture, School, Urban Culture.

¹ Este texto é parte, reformulada, de minha Tese de Doutorado (Faria Filho, 1996), defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FE-USP, sob orientação da Profa. Dra. Maria Chagas de Carvalho.

² Professor da FAE-UFMG

Desde o início, a cidade de Belo Horizonte foi planejada não apenas para refletir e demarcar diferenciações sociais, políticas, econômicas e culturais, mas para produzi-las e reproduzi-las. É isso que, quase unanimemente, nos trazem os(as) pesquisadores (as) que se ocuparam (ocupam) da história da cidade.

"O plano de Arão Reis pouco fez além de demarcar o território do suburbano. Não previa sequer a construção de vias que unissem ambas as zonas. As ruas que se abriam no subúrbio, geralmente, não ultrapassavam a fronteira da avenida (do Contorno). O que prova que essa artéria circular funcionava como um obstáculo concreto, isolando, estrategicamente, a cidade monumental daquela comumente identificada como pobre, perigosa e até mesmo insalubre" (JULIÃO, 1992: 79)

A preocupação dos gestores estatais com a face visível e confortável da cidade não ultrapassava a região central da cidade. Daí a pouquíssima ou nenhuma preocupação demonstrada com o que acontecia fora da "cidade oficial", com que acontecia na "cidade de provisoriiedades", para utilizar uma feliz expressão de VEIGA(1994:460), num trabalho que muito profundamente discute a questão da "modernidade" urbana e escolar ocidental, tendo a cidade de Belo Horizonte como foco:

"Nesse aspecto destoam na planta da cidade a efetivação de duas formas diferenciadas de alocação da população: a 'cidade de privilégios', com arruamentos modernos, infra-estrutura urbana, edifícios suntuosos, população proprietária e civilizada, identificada principalmente pelos comerciantes e funcionários públicos e a 'cidade de provisoriiedades' de recorte irregular, de ausência de equipamentos modernos, das cafuas e casebres, habitadas pelas camadas 'mais ínfimas da sociedade', de hábitos grotescos, um problema para as elites políticas e um temor em potencial para a área urbana racionalizada".

No entanto, resta a questão de como realizar através da escola e, num mesmo movimento, a propaganda republicana e o reforço às desigualdades. No espaço concreto da cidade, a realização desta tarefa implicou numa série de agenciamentos, mais ou menos amplos, mais ou menos conscientes, em relação à escola. Um deles foi que esse movimento acabou por dotar as escolas de visibilidades diferenciadas.

Conforme concluem os vários estudos sobre as cidades modernas, e particularmente sobre a cidade de Belo Horizonte, o esforço dos urbanistas consistiu, em boa parte, de dotar a cidade de uma visibilidade e, ao mesmo tempo, possibilitar a maior visibilidade possível dos seus habitantes. Em Belo Horizonte, segundo Julião (1992:74):

"...a uniformidade da malha urbana proclamava a transparência e orientação plena do espaço, assegurando uma legibilidade imediata da cidade. O que expressava, de fato, a utopia de tornar a sociedade algo também transparente e visível, onde não haveria lugar para o obscuro e impenetrável.. Tal concepção pressupunha um território que não oferecia obstáculos ao olhar capaz de flagrar quaisquer indícios de ameaça à ordem.

A visibilidade constitui a um dos princípios reitores da construção do espaço da modernidade. Ela permitia arregimentá-lo como instrumento para o exercício de um poder ancorado na idéia de um olhar vigilante que se disseminava por toda a sociedade. Ver passou a significar inspecionar, conhecer a realidade para, então, dominá-la."

Se o ver constitui elemento fundamental na constituição do espaço urbano moderno, se, como diz WILLIAMS (1989:316) foi preciso que gerações inteiras aprendessem, na cidade, a ver de forma diferente, a realidade urbana como ato instituinte humano, é muito mais que isto. Conforme nos mostra ANDRADE (1995:339):

"Na auto-instituição da sociedade como criação de um mundo artificial, radicalmente humano, o urbanismo moderno desempenhará um papel fundamental ao forjar uma nova realidade material — a cidade como manufatura, desenhada segundo uma causa formal que, através de novas linguagens, normas e valores, cria novos modos de viver e de morrer, novas maneiras de se comportar em público e, na intimidade, elabora gestos e posturas corporais, bem como um vestuário e mobiliário inovadores, introduz disciplina e difunde hábitos padronizados."

Ora, as escolas isoladas eram um texto que, quando lido pelos agentes e profissionais da educação e boa parte da população, evocava uma realidade muito distante daquela projetada pelos "textos" urbanísticos. Por isso, não significava um rascunho a ser aperfeiçoado, mas sim algo a ser substituído, apagado da cena da cidade, ao mesmo tempo que produzido na memória, como o passado que fora (ou deveria ser) estirpado para dar lugar ao novo.

No entanto, a Nova Capital, que tanto significado tinha como autêntica criação republicana, com a superação do atraso pelo progresso, das credices pela ciência, enfim, espetáculo de ordem e progresso oferecido e praticado pelos "fundadores" da República, nascia assim, em termos de instrução elementar, com as mesmas características do império. As escolas continuavam funcionando em condições tão (ou mais) precárias quanto no império ou nas demais cidades do interior do Estado. O trecho do relatório do inspetor ambulante Domiciano Rodrigues Vieira, abaixo transcrito, chama a atenção para a precariedade material em que se encontrava a instrução primária pública na Capital na virada do século (1899).

"...a escola da rua Barão de Ouro Branco da Capital, regida pela professora D. Júlia Paraíso (...) à míngua de modestia, encontrei os meninos sentados

em caixões que servem para transportar querosene, que lhes servem não só de mesa de escrever como de assento"
(Citado por VEIGA, 1994:450)

Essa precária situação da escola pública primária na capital mineira, ao que tudo indica, continuava chamando a atenção nos primeiros anos deste século pois, até o ano de 1906, a "rede" de instrução era constituída unicamente pelas escolas isoladas. Segundo Abílio Barreto,

"Ao inaugurar-se a cidade a instrução primária oficial era constituída por duas escolas transferidas do arraial, regidas pelas professoras senhorinha Lídia Angélica Vaz de Melo e D. Maria Francisca de Matos Silveira. A primeira professora nomeada, em 1898, foi d. Maria das Neves Ferreira da Silva, pouco depois substituída por sua irmã d. Antônia Ferreira da Silva e nomeada d. Minervina Augusta. Era inspetor escolar o sr. Caetano Gonçalves Lopes, que logo foi substituído pelo Dr. Olinto Meireles. Em 1900 foram transferidas de Ouro Preto para aqui as escolas regidas por d. Júlia Lomba Paraíso, Augusta Maria de Medeiros Trejelas, Sebastiana Januária de Macedo e Francisca de Paula Ribeiro de Magalhães. Em 1903 foram criadas as escolas coloniais de Carlos Prates, Afonso Pena, Bias Fortes, Adalberto Ferraz, Córrego da Mata, Américo Verneck e Adalberto Ferraz..."
(BARRETO, 1950:206)

Por isso, num esforço por superar o atraso *representado* pelas escolas isoladas, Belo Horizonte, capital do Estado, cidade projetada e construída para dar visibilidade à "modernidade" republicana, passa a ser privilegiada em termos de construção e/ou organização de grupos escolares. Neste processo, ao que tudo indica, outras cidades eram preteridas em suas reivindicações por grupos escolares, pois conforme afirmava Nelson de Senna em 1911, num texto que, sem dúvida, é um momento de afirmação/produção da importância e centralidade dos grupos

escolares nas cidades mineiras, havia uma disputa entre estas pela construção dos mesmos:

"São 89 os grupos existentes nas mais importantes localidades mineiras, e tendo os mesmos adquirido a maior simpatia do povo, educadores e autoridades dos municípios. Há uma verdadeira emulação nas diversas zonas do Estado por obterem do Governo a criação de novos grupos" (SENNA, 1911:150).

Os primeiros grupos escolares do Estado foram criados em Belo Horizonte a partir de 1906, quando a região central da cidade contava com 8 escolas públicas. Até o final do período pesquisado (1917) eles eram 09 na Capital. Se, em relação às outras cidades do estado, Belo Horizonte parece ter sido beneficiada por um maior número de grupos escolares, já na própria capital mineira o crescimento da rede deu-se do centro para a periferia, como demonstra os dados abaixo, a respeito do ano de fundação e a localização inicial dos sete principais grupos escolares da cidade até o ano de 1917.

1º Grupo Escolar da Capital - 1906

G. E. Barão do Rio Branco

Local: Centro/Av. Liberdade (hoje João Pinheiro)

Av. Paraúna(hoje Getúlio Vargas)

2º Grupo Escolar da Capital - 1907

G. E. Afonso Pena

Local: Centro/Rua Tupinambás/Av. Liberdade

3º Grupo Escolar da Capital - 1909

G. E. Cesário Alvim

Local: Centro/Rua Tupinambás

4º Grupo Escolar da Capital - 1911

G. E. Francisco Sales

Local: Barro Preto

5º G. E. Henrique Diniz - 1914

Local: Colônia Bias Fortes

6º G. E. Silviano Brandão - 1914

Local: Lagoinha

7º G. E. Bernardo Monteiro - 1914

Local: Calafate

Observe-se que o primeiro grupo escolar de uma área suburbana — Barro Preto — somente foi organizado dois anos após a inauguração do 3º grupo da área central. Neste meio tempo, é preciso lembrar, já havia sido criado, também na região central, o grupo escolar anexo a Escola Normal (que até 1914 não havia sido instalado e sobre o qual praticamente não aparecem informações nos relatórios e outros documentos consultados) e a primeira escola infantil da Capital.

Outro indicativo da prioridade dada à organização dos serviços de educação na região central da cidade está, como já dissemos, na diferenciação estabelecida na forma como era organizado e instalado o grupo escolar. Processo típico de criação, organização e instalação de um grupo na área central da cidade foi referente ao 1º Grupo Escolar da Capital, posteriormente denominado Grupo Escolar Barão do Rio Branco (1912), criado em 1906.

Este grupo começou a funcionar em prédio inicialmente destinado à residência do Secretário do Interior, na Av. Liberdade, muito próximo à Praça da Liberdade. Iniciou suas atividades com uma matrícula de 113 crianças de ambos os sexos, contando seu corpo docente com uma diretora e cinco professoras. Apesar de ser um prédio adaptado, não encontramos nenhuma reclamação da diretora a respeito do espaço. Em 1914, o grupo ganha prédio novo, na Av. Paraúna (hoje Av. Getúlio Vargas), sendo para o seu lugar deslocado o 2º Grupo (Afonso Pena) que, até então, funcionava junto com o Cesário Alvim (3º Grupo) na Rua Tupinambás.

Processo bastante diferente foi o da criação do 4º grupo escolar da capital, em 1911. Inicialmente existiam no Barro Preto, região na época considerada subúrbio, 04 escolas isoladas em funcionamento. Buscando uma forma de organização situada "entre" as escolas isoladas e os grupos escolares, as quatro cadeiras foram, em 1911, agrupadas num único prédio sem que, no entanto, fossem transformadas em Grupo Escolar. Os inconvenientes logo se mostraram. Dizia o inspetor responsável pelas mesmas em 15 de março de 1911:

“As escolas agrupadas com a atual organização têm todos os inconvenientes e nenhuma das vantagens dos grupos escolares. Parece-me que seria de bom conselho modificar-lhes a organização, dando a um dos professores, ou melhor, se for possível, a uma pessoa estranha, as atribuições da diretoria, responsável pela disciplina e regular funcionamento dos trabalhos e criando-se um cargo de servente, incumbindo da guarda e asseio do prédio e auxiliar da disciplina”. (Minas Gerais, 1911b)

O fato é que como escolas isoladas, elas significavam apenas a reunião de cadeiras num mesmo espaço. Todavia este “agrupamento” não significava, por parte do Estado, nenhum movimento no sentido de adequar o espaço à sua ocupação simultânea por tão grande número de alunos(as). Essa adequação, que nos grupos significava, de início, cercar a área do grupo, dotá-lo de pátios diferentes para meninos e meninas, além das necessárias mudanças na organização e divisão do trabalho, não ocorria no caso das “escolas agrupadas”.

O inspetor técnico deixa entrever, também, que nem sempre a relação entre as professoras, na falta de uma direção única, era muito boa. É que, conforme detectamos, a indisciplina, por exemplo, de uma turma acabava por prejudicar o trabalho de outra e, neste caso, não havia ninguém com autoridade para dirimir dúvidas, desfazer mal-entendidos e impor o cumprimento de regras. Todos as professoras eram legítimas e autonomamente “donas de suas cadeiras” e não deviam satisfação a ninguém mais, que não ao inspetor e à Secretaria.

De todo modo, como o inspetor afirma que *“as escolas agrupadas com a atual organização têm todos os inconvenientes e nenhuma das vantagens dos grupos escolares”*, o seu modelo, a sua referência são os grupos escolares da região central da cidade, dotados de melhores condições de funcionamento, dentre

as quais adquire destaque a existência da função da diretoria. Diante do “meio-termo” representado pelas escolas agrupadas, o melhor, segundo os inspetores, seria manter a organização anterior, com cada escola funcionando em um prédio separado, como o fazia Antônio G. Horta, a respeito das escolas agrupadas da Colônia Afonso Penna, 1911:

“Seria preferível que cada aula estivesse em prédio separado. Sem uma diretoria, sem um porteiro ou serventes que zele pela disciplina dos alunos, pela higiene e conservação do prédio na hora das aulas o que de ordinário se observa é a desordem, a indisciplina fora das aulas, pois que nenhuma professora poderá distrair-se para verificar o que fora se passa com os alunos de outras colegas” (MINAS GERAIS, 1911b)

Observamos que o inspetor responsável pelas cadeiras agrupadas — João Lúcio Brandão — passou, nos primeiros meses de 1911, a agir em duas direções. Numa primeira, ele procura ganhar confiança das professoras para assim ir construindo com elas uma nova forma de trabalhar. Aqui, ele propunha novas metodologias, reagrupava os(as) alunos(as), procurando facilitar e ajudar no trabalho das professoras. Antes mesmo do grupo ser instalado, ele propôs, por exemplo, que as professoras passassem a trabalhar com alunos(as) que estivessem (todos/as) num mesmo ano do curso. Isto, até então, era prerrogativa apenas das professoras dos grupos escolares.

Noutra direção, ele procurava sensibilizar as autoridades estaduais acerca da necessidade de instalação do grupo. Os argumentos eram variados, buscando atingir fundamentalmente a sensibilidade política dos responsáveis pela instrução. Numa das ocasiões, ele, após fazer observações variadas — quase todas negativas — sobre as escolas agrupadas, afirma:

“Peço vênia a V. Exa. para fazer algumas considerações sobre a organização das escolas agrupadas que visitei. Preliminarmente, e como excursão ao que possa parecer excessiva exigência de minha parte, dizer que, devendo as escolas e Grupos Escolares desta Capital servir para o aprendizado dos professores e estando sujeitas a constantes e inesperadas visitas de pessoas ilustres de outros Estados que neles vem conhecer a nossa organização escolar, precisam tais estabelecimentos ser verdadeiramente modelares: desde a indiscutível competência dos titulares das cadeiras até os menores detalhes de disciplina, de mobiliário e de higiene - deve tudo ser escrupulosamente cuidado.

Ora, nas escolas (...) que acabo de visitar, observei coisas que impressionariam desagradavelmente ao menos exigente dos visitantes e que me forçam a pedir a V. Excia. algumas medidas tendentes a melhorar a sua organização que, tal como está, apresenta todos os inconvenientes e nenhuma das vantagens dos grupos escolares”.(MINAS GERAIS, 1911b)

Aqui o inspetor argumenta em torno de uma das mais sensíveis direções: a do modelo. Produzir através dos grupos escolares da capital um modelo experienciado da nova escola e transformá-la em “espetáculo” e exercício de aprendizagem era uma das principais estratégias de legitimar a nova escola, deslegitimando formas e organizações antigas.

Por este e por outros argumentos, também “irrefutáveis”, como a falta de controle do espaço ocupado pelos(as) alunos(as) fora de sala de aula, pois tudo é aberto, a “comunidade de recreio para ambos os sexos”, dentre outros, foi decidida a instalação do grupo em meados de 1911. Em 30.05.1911, já contando com uma Diretora, o grupo, apesar de não inaugurado, funcionava normalmente. Nesta ocasião dizia o inspetor Sebastião Correa Rabelo:

“Embora ainda não possua as acomodações, conforto e a bela aparência dos três outros grupos da Capital, o do Barro Preto, que tenho organizado, tem progredido bastante, e me parece em condição de ser instalado. Estamos trabalhando a ver se poderemos fazer a instalação solene no dia 14 de julho!”(MINAS GERAIS, 1911b)

Acomodação, conforto e bela aparência: ideais do habitante e do habitar da/na cidade moderna desdobram-se em referências para a organização dos serviços da educação. Mas a organização da instrução institui-se também como momento de celebração e espetáculo cívico: a data escolhida, não por acaso, foi 14 de julho.

Não menos simbólica é, também, a denominação dada aos grupos escolares. Inicialmente eles eram identificados como sendo o Primeiro (1º), o Segundo (2º) ou o Terceiro (3º) grupos escolares da Capital. No entanto, a partir de 1912, mudou-se esta sistemática, passando-se a identificar os grupos escolares, novos ou já organizados, pelo nome de personalidades cujos nomes e feitos queria-se “imortalizar” na memória da cidade. Para as diretoras, a escolha de determinados nomes para os grupos, como no caso do Barão do Rio Branco, em substituição à antiga identificação ordinal, era visto como uma distinção.

Este movimento de re-identificar os grupos, tal qual aquele observado por Rama (1985:51-2) em relação às ruas das cidades latino-americanas, cujo caso de Belo Horizonte, apesar de não referido pelo autor, é exemplar, reflete a preocupação por inscrever nos edifícios e logradouros a memória republicana. Mas não apenas isto. Observando, por exemplo, que o grupo noturno, expressamente dirigido a meninos e jovens trabalhadores, é o único que, ao contrário dos outros, não recebe um nome de nenhum mineiro ou brasileiro ilustre, sendo chamado Grupo Escolar Assis das Chagas, é difícil deixar de pensar no espírito religioso que anima a defesa republicana de educação para os mais pobres.

A escola pública - os grupos escolares e escolas isoladas -, foi se impondo

no e ao cenário da cidade e, já nas primeiras décadas deste século, era significativa a sua presença, inclusive entre as populações mais pobres, conforme podemos perceber pela tabela abaixo.

Os dados apresentados permitem várias análises e observações. Em primeiro lugar, considerando que a população em idade escolar - entre 7 e 14 anos - estaria estimada em 10.000 crianças - pois, segundo o Censo de 1920, o número total destas é de 10.486 -, chama a atenção o fato de que, em média, cerca de 60% desta população está matriculada na escola pública e que quase 40% a frequenta regularmente.

Poder-se-ia argumentar que existem poucas garantias que somente es-

tão matriculadas crianças na faixa etária acima considerada. Realmente isto é verdade. No entanto, excetuando o G. Escolar Assis das Chagas, que funcionava no horário noturno, e onde reconhecidamente matriculavam-se adolescentes e jovens, principalmente trabalhadores(as), os poucos dados que obtivemos sobre a faixa etária demonstram que eram muito poucos os matriculados acima dos 14 anos. Além disso, neste período, assistimos o crescimento de uma preocupação entre os inspetores, principalmente, em controlar mais a idade das crianças, tendo em vista tanto aumentar a cobertura escolar na faixa etária entre os 7 e 14 anos e, principalmente, evitar danos para a saúde das crianças que entravam muito cedo para a escola.

Grupo	Nº de cadeiras	1º semestre			2º semestre		
		Mat	Fre	F/M%	Mat	Fre	F/M%
B. Rio Branco	10	625	532	85	645	503	78
A. Penna	08	563	313	56	641	334	52
C. Alvim	13	636	505	79	736	503	68
F. Salles	05	540	309	57	572	272	48
H. Diniz	06	320	227	71	399	253	63
S. Brandão	07	463	270	58	523	322	61
B. Monteiro	04	400	210	53	337	232	68
Assis das Chagas	04	267	139	52	346	124	36
G. Anexo E. Normal	08	177	157	89	224	145	64
Escolas Urbanas	09	1123	712	63	1353	716	53
Escolas Rurais	11	604	359	59	634	338	53
Total	85	5718	3733	65	6410	3742	58

Tabela I - Matrícula e frequência nos Grupos Escolares e Escolas Isoladas de Belo Horizonte - 1916.

É de se notar também que, bem de acordo com os padrões da época, a frequência média é bem menor que o número de matriculados. A distribuição dos infreqüentes é, também, bastante regular, estando presentes em maior número tanto em um dos grupos do centro da cidade - G. E. Afonso Penna - quanto nas escolas isoladas urbanas e rurais. Não é de se estranhar, também, que a frequência

mais baixa seja no G. E. Assis das Chagas, que funciona à noite atendendo, principalmente, a crianças, adolescentes e jovens trabalhadores(as), notadamente empregadas domésticas e "pequenos operários". Para estes, a frequência regular, coloca-se como um verdadeiro desafio, conforme relatava a diretora em 1917, quando o grupo contava com uma matrícula de 175 alunos(as):

"Como sabes, as aulas funcionam das seis às 9 horas da noite de modo que, pelo frio excessivo de algumas noites ou pela chuva abundante noutras, torna-se mais difícil do que às escolas diurnas manter-se a frequência animadora, crescendo ainda que os meninos - pequenos operários, na sua maioria - falham principalmente aos sábados para desempenbarem a tarefa marcada pelos patrões, para fazer a limpeza das casas onde trabalham ou por terem de entregar a roupa lavada aos fregueses, aqueles cuja mães são lavadeiras" (MINAS GERAIS, 1917A)

No entanto, as diretoras, em seus relatórios, argumentam, reiteradamente, que a baixa frequência, principalmente em dias como sábado e no horário da manhã, devia-se às dificuldades de os(as) alunos(as) compatibilizarem as atividades escolares com o trabalho doméstico.

"Não foi possível obter-se a entrada dos alunos à hora determinada nem uma frequência que satisfizesse. Geralmente aos sábados havia em todas as salas pequeno número de alunos que, sendo interrogados, ora por mim, ora pelas professoras, alegavam a necessidade de fazer certos serviços domésticos para que as 2ª feiras pudessem aparecer decentes nas aulas" (Diretora do 2º Grupo, 1908)

Relatos, ou argumentos, como este repetem-se inúmeras vezes, para todos os grupos, com exceção do Barão do Rio Branco. Era a escola, sua função social e seu tempo — um tempo social e pessoal — se impondo a outras relações, obrigações e tempos sociais. Porém, neste momento, era ainda uma escola que, mesmo considerando uma inconveniência, levava em conta que as crianças e adolescentes participavam de outras práticas sociais, notadamente do mundo do trabalho. Nesse levar em conta, que implicava sempre em arranjos e justificativas diante da Secretaria e dos inspetores, as diretoras, no caso dos grupos escolares, cumpriam papel fundamental. Eram elas que, mesmo que minimamente,

buscavam adaptar o tempo e as disciplinas escolares — alterando o horário escolar e colocando as disciplinas que consideravam menos importantes no momento inicial das aulas, momento em que muitos(as) dos(as) alunos(as) ainda não haviam chegado à escola —, aos ritmos sociais das crianças e de suas famílias.

No entanto, as professoras e diretoras não paravam por aí. Animadas por uma sensibilidade social frente às crianças mais pobres — e muitas demonstravam possuí-la — ou pela necessidade de não deixar que a cadeira fosse fechada por falta de alunos, elas realizavam atividades extras para conseguir recursos para ajudar àquelas crianças mais pobres. Noutros casos, utilizavam-se os recursos da minguada caixa escolar para apoiar as crianças mais pobres. São várias as ocasiões em que, como esta abaixo, as diretoras levavam ao conhecimento dos Secretários o esforço empreendido por elas e pelas professoras para assegurar a frequência das crianças pobres à escola:

"Empregam elas os maiores esforços em fornecer aos pobrezinhos o uniforme de que precisam, e para que essa despesa não pesasse sobre a caixa escolar, resolveram em seção a 28 de agosto, agenciar uma representação em um 'cinema', em benefício dos meninos pobres, o qual obtido produziu um resultado líquido de 454\$000". (Diretora do 2º Grupo) (MINAS GERAIS, 1913a)

Outro aspecto, ainda relacionado à frequência, diz respeito ao fato, observado na tabela, de que, em apenas dois grupos — o G. E. Silviano Brandão e o G. E. Bernardo Monteiro — a frequência no segundo semestre foi superior ao primeiro. Aqui, acreditamos ser esse um dos fatores que até muito recentemente intrigavam aqueles que analisavam as estatísticas da educação: o aumento da evasão no segundo semestre letivo. A produzi-lo, e acobertá-lo está, na verdade, neste momento, a elasticidade do entendimento normativo a respeito de quem é infrequente e, fundamentalmente, a utilização

estratégica da norma pelas diretoras de grupos e professoras das escolas isoladas.

Segundo o Regulamento (MINAS GERAIS, 1906), somente seria eliminado o(a) aluno(a) que deixasse de comparecer à escola por três meses consecutivos. Acontece, também, que o mesmo Regulamento estabelecia que o número mínimo de alunos(as) para constituir uma turma era de 45, com uma frequência mínima de 30 (no caso das cidades ou vilas). Ora, como as diretoras, e muitos menos as professoras das escolas isoladas, não queriam ver a cadeira fechada por falta de alunos(as), utilizavam do artifício de somente contabilizar parte dos(as) infreqüentes no segundo semestre quando, tendo terminado o ano letivo — portanto não correndo mais riscos — avizinhava-se o início das matrículas e, por conseqüência, a perspectiva de salas cheias novamente. Além disso, convém notar que podemos falar em retardamento - mas nunca em esquecimento — da contabilização dos infreqüentes, pois a sua comunicação à Secretaria evitaria que os mesmos figurassem como não aprovados para o ano seguinte, o que, sem dúvida, deporia contra a imagem dos estabelecimentos e das profissionais.

Mesmo considerando que há uma grande diferença entre o número de crianças matriculadas e aquelas que freqüentavam regularmente a escola, sem dúvida, o número de crianças que acessam à escola é bem alto e demonstra que, ao contrário do que alardeavam as elites em geral e os profissionais e teóricos da educação em particular, parece ter havido um grande interesse da população pobre pela educação escolar. Isto pode ser inferido por diversos indicadores presentes na tabela. Observe-se, em primeiro lugar, que o número de matrículas nos grupos situados na periferia da cidade é duas vezes maior (mais ou menos 4000 e 2000) do que as matrículas nos quatro grupos centrais (considerando aqui o grupo escolar anexo à Escola Normal). Além disso, é preciso considerar que, como o Assis das Chagas, muitos dos(as) alunos(as) dos outros grupos do centro são considerados(as) pobres, conforme veremos mais à frente.

Por outro lado, cabe observar que a frequência dos(as) alunos(as) das zonas suburbanas à escola, apesar de inferior, em alguns casos, àquela dos(as) que freqüentam as escolas centrais, não denota, absolutamente, um desinteresse pela escola, ainda mais se considerarmos as inúmeras dificuldades por eles(as) encontradas para freqüentá-la. No entanto, mesmo reconhecendo que o horário é impróprio, que a distância é enorme e que os(as) pais(mães) são analfabetos(as) e não podem acompanhar os boletins dos(das) filhos(as) — os quais, muitas vezes, são assinados pelas próprias crianças —, não são raras as vezes em que a responsabilidade pela baixa frequência dos(das) filhos(as) à escola é imputada às famílias.

Quando ocorre de algum pai manifestar sua preocupação com a escola do(a) filho(a), isso nem sempre é bem recebido, ainda mais se se achar no direito de utilizar meios não usuais e mais visíveis de manifestação, como os jornais. É o que ocorre em certa ocasião quando um pai, segundo a diretora, procura o jornal para reclamar publicamente da falta de aulas no 2º grupo em 1912. Reagindo à denúncia a diretora reclama que:

“Seria melhor e mais patriótico ao ensino de seus filhos que esse “pai” lhes aconselhasse o respeito e a gratidão para com suas mestras, em vez de plantar-lhes nos ternos corações a insubordinação e o desprezo para com seus superiores, em publicações menos verdadeiras, assim preparando os futuros anarquistas. A providência mais urgente a tomar não é a de meras substitutas momentâneas, mas a de convencer à família que ensine aos filhos a honrar a escola, onde aprendem; a educação dada somente não basta, é indispensável que nela haja a cooperação da família para que preencha o seu fim - o bem dos alunos.” (MINAS GERAIS, 1912a)

Observe-se que a diretora não apenas desqualifica o “pai” em questão, colocando sob suspeita, através das aspás, se se trata realmente de um PAI, mas delinea

neste texto vários elementos daquilo que se configurava como o papel fundamental que a escola poderia, também, vir a cumprir, junto às camadas mais pobres da população: o sentido de subordinação, o respeito pelos superiores, o combate ao fantasma anarquista, dentre outros. Nesta tarefa, a família é chamada a cooperar, mas para isso era preciso reformulá-la.

Detectamos um intenso trabalho, tanto das diretoras quanto dos inspetores, buscando interessar as famílias pela escola. Para isso se valiam de mecanismos como o boletim, que deveria voltar assinado pelo pai, pela mãe ou pelo(a) responsável legal e o envio de cartões comunicando aos pais qualquer irregularidade cometida pelo(a) aluno(a), dentre outros. Defendiam também tornar obrigatória a frequência para se submeter ao exame; a adoção da obrigatoriedade de ensino com sanções específicas para os(as) pais(mães), dentre as quais, destacamos uma que sugeria que o pai pagasse multa trabalhando para o Estado.

No entanto, acreditamos que a grande evidência de que as camadas mais pobres da população da capital estavam interessadas e buscavam a escola pública primária fica patenteada pela simples constatação da existência da própria escola. Conforme chamamos atenção no início deste texto, o processo de criação de uma cadeira de instrução pública dependia, em grande parte, da necessidade explicitada pela população, da iniciativa de uma pro-

fessora em começar a trabalhar com os(as) alunos(as) e, por fim, da boa vontade ou esperteza política de algum dirigente político local, interessado em adquirir prestígio junto à população. Pois bem, se são inúmeros os indicadores indiretos de que a população explicitava esta necessidade e, mais ainda, de que as professoras começavam a trabalhar primeiro para depois se vincular ao Estado, não conseguimos nenhuma pista acerca de cadeiras que tenham sido primeiro criadas — pelo Estado — para depois entrar em funcionamento. Ou seja, a incorporação da cadeira ao sistema público de ensino, significava então, na maioria das vezes, o reconhecimento de um esforço e de um interesse já materializados em uma escola.

Ressaltávamos anteriormente a presença bastante acentuada das crianças dos bairros suburbanos e zonas rurais na escola, presenças que se tornam ainda mais significativas se considerarmos que não eram poucos os obstáculos colocados às mesmas. Há que se considerar, no entanto, que a presença de crianças pobres à escola, mesmo naquelas da região central da cidade, se dava mesmo antes da construção dos grupos escolares. Um exemplo disso é a “Primeira Cadeira do Sexo Masculino da Capital” que, em 1907, um ano antes de ser incorporada pelo G. Escolar Afonso Penna, tinha a matrícula de 78 alunos, dos quais 31(40%) eram considerados pobres.

*Tabela II -
Profissão e situação
econômica do(da) pai/mãe
dos alunos matriculados
na 1ª Cadeira do século
masculino da Capital -
1907.*

PROFISSÃO	POBRES	Ñ POBRES	TOTAL
Operário	05	07	12
S. domésticos	04	07	11
Pedreiro	03	04	07
Negociante	03	04	07
Carroceiro	02	05	07
Total	17	27	44

A tabela II acima, organizada a partir dos dados do livro de matrícula da mesma cadeira, mostra-nos a ocupação declarada de 44 pais e mães de crianças matri-

culadas e sua classificação como pobre ou não pobre, realizada, ao que tudo indica, pela professora. Chama a atenção que, embora em número menor, os pais/mães

considerados(as) pobres estão presentes nas cinco categorias de maior presença. O fato de serem essas e não outras as categorias "profissionais" de maior presença é significativo e bastante coerente com a estrutura ocupacional da população economicamente ativa naquele momento, na capital do Estado, conforme veremos nas próximas páginas. A destoar desta coerência está o fato de apenas um funcionário público, uma das categorias profissionais de maior presença na cidade, ter matriculado seu filho naquela escola, indicando, possivelmente, ser a mesma freqüentada por crianças oriundas de famílias e grupos profissionais de menor prestígio social.

De todo modo, estes dados demonstram que, mesmo antes dos grupos escolares, havia uma grande heterogeneidade ocupacional e de situação sócioeconômica das famílias que matriculavam as crianças nesta escola. Com a incorporação da "cadeira" pelo grupo escolar Afonso Penna, esta situação, em princípio, parece não ter se alterado, apesar de haver ocorrido mudanças significativas em outros aspectos. Este fato é confirmado pelos dados das tabelas acima, organizadas a partir dos dados do Livro de Matrícula do Grupo.

Cumprir notar, em princípio, que se somarmos, na primeira tabela, os funcionários públicos civis com os militares, teremos, inclusive pela ordem de grandeza, que as três categorias que mais matriculavam crianças no Grupo eram os operários, funcionários públicos e negociantes, numa clara demonstração da importância que o setor do comércio e o funcionalismo tinham (e têm) na capital mineira. Isto não deve fazer deixar de ver, no entanto, duas significativas mudanças: a diminuição, em termos absolutos e relativos, dos militares no segundo ano e, mais ainda, o desaparecimento da categoria pedreiros em 1919, quando, em 1909, ela era a quarta em ordem de importância (neste caso estamos considerando, mais uma vez, os funcionários civis e militares como uma única categoria).

É significativo, também, que, em 1909, nada menos do que 12 categorias profissionais tinham cinco ou mais famílias com filhos(as) no grupo. Em 1919 este número cai pela metade, observando-se, também, o aumento significativo do número de família de operários e funcionários públicos que passam a matricular as crianças no estabelecimento.

1909		1918	
Operário	81	Operário	105
Negociantes	55	Func. Público	80
Pedreiro	44	Negociante	33
Func. Público	43	Doméstica	11
Militar	19	Industrial	05
Lavadeira	14	Advogado	05
Marceneiro	10	Lavadeira	04
Carpinteiro	09	Ourives	04
Alfaiate	08	Médico	03
Dentista	06	Dentista	03
Lavador	06	Militar	03
Sapateiro	05		
Sub-total	300	Sub-total	256
Outros	145	Outros	192
Total	445	Total	448

Tabelas III e IV - Profissão do pai/mãe dos(as) alunos(as) matriculados no Grupo Escolar Afonso Pena.

Finalmente, é de se notar que um número significativo de grupos profissionais mais tradicionais (pedreiros, alfaiates, marceneiros, carpinteiros, principalmente) parecem perder as vagas ocupadas anteriormente por seus filhos, para grupos profissionais emergentes na cena da cidade (advogados, médicos...), numa clara demonstração de que está havendo uma "apropriação" do grupo por profissionais liberais não vinculados ao trabalho manual.

De todo modo, cumpre observar que continua, em 1919, uma grande heterogeneidade quanto à origem social, ao grupo profissional e à situação financeira dos(as) alunos(as) matriculados(as). Confirma-o não apenas os dados apresentados, que indicam serem eles(as) oriundos de famílias de quase 100 grupos profissionais diferentes, mas também o fato do levantamento realizado pelo Grupo Escolar indicar a existência de 140 (31% do total) alunos(as) pobres matriculados(as) no estabelecimento. Isto parece demonstrar a "teimosia" das camadas populares em continuar se apropriando do espaço e dos serviços organizados para a população do centro da cidade.

Portanto, a crítica dirigida às camadas populares como sendo desinteressadas pela educação e, daí, o fato de imputar a elas mesmas as razões do chamado fracasso escolar é uma das representações escolares que precisa ser melhor entendida. A sua razão de ser e, mais ainda, a razão de sua persistência, ao longo da história de nossa formação social, parece estar relacionada, por um lado, à produção de justificativas para os relativamente baixos índices de escolarização da população num momento em que se afirmava, justamente, a importância da educação escolar. Por outro lado, essa crítica dirigida às camadas populares tem uma forte participação dos profissionais e teóricos da educação que, na busca de construir e defender as organizações escolares, acabam por desqualificar e deslegitimar as ações das populações mais pobres em defesa da educação escolarizada. Em ambos os casos, o que se observa é a desqualificação das próprias camadas populares, consideradas atrasadas e ignorantes e, por isso mesmo, incapazes de determinar e gerir seus interesses, o que acaba, mais uma vez, por justificar e autorizar a ação "regeneradora" da escola sobre as mesmas.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, Carlos R. Monteiro. O urbanismo e a crise da cidade moderna. In: Gonçalves, Maria Flora. (org.) **O novo Brasil urbano: impasses, dilemas, perspectivas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995. p. 337-348.
- ARGAN, Giulio Carlo. **História da arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BARRETO, Abílio. **Resumo histórico de Belo Horizonte (1701-1947)**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1950.
- BOLLE, Willi. **Fisiognomia da metrópole moderna**. São Paulo: EDUSP, 1994.
- JULIÃO, Leticia. **Belo Horizonte: itinerários da cidade moderna (1891-1920)**. Belo Horizonte: UFMG, 1992. Dissertação (Mestrado em Ciências)
- Políticas), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, 1994.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte - 1906/1918**. São Paulo: USP, 1996, 362p. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996.
- GRUPO ESCOLAR AFONSO PENA. Ponto diário das alunas do 2º ano do 2º Grupo Escolar da Capital: 1907/1909 (Arquivo CEALE/FAE/UFMG)
- _____. Matrícula no 2º Grupo Escolar da Capital: 1908/1919. (Arquivo CEALE)
- MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. **Relatórios dos Diretores de Grupos Escolares**. 1908/1917a
- _____. **Relatórios dos Inspectores Técnicos de Ensino**. 1908/1918b
- _____. **Relatórios dos Secretários do Interior e Justiça**. 1904/1918c

- _____. **Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906.
- _____. **Programa do Ensino Público Primário no Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1907.
- _____. **Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Minas**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1908.
- _____. **Instrução Pública Primária em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1908d.
- _____. **Vida Escolar**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1916/1918
- _____. **Leis Mineiras**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906/1915
- _____. **Typos para construção de prédios escolares**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1910.
- RAMA, Angel. **A cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- SENNA, Nelson de. **Anuário Histórico-Chronográfico de MG**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1911.
- WILLIAMS, R. **O campo e a cidade**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- VEIGA, Cynthia Greive. **Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX**. Campinas: UNICAMP, 1994. Tese (Doutorado), Departamento de História, Universidade de Campinas, 1994.

