

O olhar comparativo:

Estevão de Oliveira e os grupos escolares em Minas, no Rio e em São Paulo

Carla Simone Chamon*

Luciano Mendes de Faria Filho**

Resumo:

Este artigo analisa o relatório produzido pelo inspetor de ensino de Minas Gerais, Estevão de Oliveira, em virtude da viagem realizada, em 1902, para os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, com o objetivo de delinear um plano de reforma para o ensino público primário e normal mineiro. Nessa viagem, Estevão visitou algumas escolas e observou os modelos escolares e os métodos pedagógicos ali adotados, refletindo, por comparação, sobre o estado da instrução mineira, sendo lugar comum de toda a argumentação o atraso de Minas Gerais em relação aos estados visitados. Por meio do exercício comparativo, Estevão construiu o outro e a si mesmo (no caso, Minas Gerais) a partir de semelhanças e diferenças, em um esforço contínuo de estabelecimento de uma classificação dos três estados dentro do Brasil.

Palavras-chave:

viagem; comparação; grupos escolares; reforma do ensino.

* Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, formada em história pela UFMG e doutora em educação pela UFMG.

** Professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), doutor em história da educação, pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) vinculado ao GEPHE-UFMG.

The comparative look:

Estevão de Oliveira and the elementary schools in Minas, Rio and São Paulo

Carla Simone Chamon
Luciano Mendes de Faria Filho

Abstract:

This article analyzes the report produced by Estevão de Oliveira – educational supervisor in Minas Gerais – as a result of the journey undertaken in 1902 to São Paulo and Rio de Janeiro. The purpose was to outline the public primary and normal teaching reform in Minas Gerais. In this trip, Estevão visited some schools and observed the educational models and the pedagogical methods adopted there, reflecting, by comparison, about the stage of education in Minas Gerais, constantly showing how behind it was in relation to the visited states. By means of comparative exercise, Estevão built the other and himself (in this case, Minas Gerais) from similarities and differences, in a continuous effort to classify the three states within Brazil.

Keywords:

trip; comparison; elementary schools; educational reform.

No início de 1902, o inspetor técnico de ensino, Estevão de Oliveira, foi comissionado pelo governo do estado de Minas Gerais para visitar as escolas paulistas e cariocas no intuito de delinear um plano de reforma para o ensino público primário e Normal mineiro:

Com o intuito de reunir as necessárias informações que habilitem o legislador mineiro a introduzir melhoramentos na organização do ensino público neste estado, o governo comissionou, em 6 de fevereiro do ano próximo passado, o Sr. Major Estevão de Oliveira para estudar a organização do ensino nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, apresentando minucioso relatório em que compendiasse as observações feitas e as ideias por elas despertadas [*Relatório da Secretaria do Interior*, 1903, p. 92].

Na viagem realizada para os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, Estevão de Oliveira observou de perto os modelos escolares e os métodos pedagógicos ali adotados, refletindo, por comparação, sobre o estado da instrução em Minas. Suas observações e reflexões resultaram na elaboração de um relatório, em que Estevão traçava um plano de reforma para auxiliar o Estado na tarefa de modernizar e tornar mais eficiente o ensino nas escolas mineiras. Publicado na forma de livro pela Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, ainda em 1902, o relato de Estevão ganhava o título de *Reforma do ensino primário e Normal em Minas Gerais*.

A produção desse relatório completava a experiência de viagem do inspetor, pretendendo ser a transcrição para o papel daquilo que Estevão pôde ver e experimentar nos estados visitados. Reflexão transformada em escrita, em que o olho era ordenado pela mão, o relatório era uma prestação de contas ao governo de sua viagem comissionada, ao mesmo tempo em que era o momento de compartilhar percepções, opiniões e conhecimentos sobre um outro com seus contemporâneos.

Ao tomar esse relato – *Reforma do ensino primário e Normal em Minas Gerais* – como objeto de análise, o que se pretende aqui é perceber como, nesse movimento, Estevão buscou, a partir de uma retórica da alteridade, transcrever esse outro por meio de um exercício comparativo, inscrevendo o mundo que ele contava, no interior do mundo ao qual se

dirigia. Segundo François Hartog (1999, p. 240), esse exercício permite construir o outro a partir de semelhanças e de diferenças, traçando e abolindo, simultaneamente, as fronteiras entre eles. Na busca de uma transcrição possível, a distância entre dois mundos (o que se conta e o mundo em que se conta) mantém-se e reduz-se ao mesmo tempo, ou seja, no exercício comparativo, o relato sobre o outro constitui-se numa espécie de “corte-sutura”: “a marca sempre presente do corte entre ambos, bem como o signo, sempre retomado, de sua sutura” (Hartog, 1999, p. 254). Aqui, opera-se um distanciamento e um corte entre esses dois mundos: o adiantamento do outro e o atraso e a ignorância do “nós”, ao mesmo tempo em que se opera uma sutura, uma aproximação: o mundo atrasado pode assimilar os códigos da civilização. Nesse movimento, a narrativa de Estevão traçava um limite, uma fronteira entre o lá e o cá, ao mesmo tempo em que tornava “possível uma ultrapassagem” (Certeau, 1982, p. 93).

Ao comparar e colocar em relação o nós e os outros, era como se Estevão de Oliveira se perguntasse: como nós nos vemos quando olhamos os outros? A resposta, como veremos, era a constatação do atraso no estado da instrução pública mineira.

Além disso, o exercício comparativo permitiu a Estevão ir além de uma mera descrição da viagem e do que ele viu lá, possibilitando uma “atitude reflexiva transposta para o papel” (Pimentel, 1998, p. 12). Nesse sentido, o relatório era mais do que um compêndio das observações feitas, apresentando, logo no início, “as ideias por elas despertadas”.

Essas ideias despertadas na viagem – o visto – articulavam-se, no caso de Estevão de Oliveira, ao já sabido por ele. A densidade do relatório, o visto e observado que ali tomaram a forma de escrita, estavam ancorados na experiência e no conhecimento sobre o assunto, adquiridos por Estevão de Oliveira ao longo de sua trajetória até aquele momento. Por isso, para reforço e credibilidade de seu relato, ele elaborou seu texto a partir do que viu, ouviu e leu, utilizando informações advindas de três tipos de fontes: a) uma literatura de ampla circulação entre a intelectualidade de seu tempo, notadamente o *Dictionnaire de pédagogie*, de Buisson, e os livros *Pédagogie historique*, de Rousselot, *Éducation intellectuelle, moral*

et physique, de Spencer, e os trabalhos de Ryan sobre higiene escolar. No caso do Brasil, os pareceres de Rui Barbosa sobre instrução pública foram os textos mais abundantemente citados. No entanto, a esses autores somavam-se outros tantos, como Rabelais, Montaigne e vários outros, clássicos ou contemporâneos; b) a legislação educacional, em vigor, das províncias/estados de Minas, Rio e São Paulo nas últimas décadas, assim como informações oriundas dos relatórios de inspetores e demais autoridades educacionais dos três estados; c) as informações colhidas *in loco* nas visitas realizadas ao Rio de Janeiro e a São Paulo.

Além disso, antes da viagem e da produção do relatório, Estevão já se (pre)ocupava com a causa educacional, sendo sua trajetória marcada pela defesa e articulação entre educação e República: “Fora dessa especialidade [a crônica política], apenas um assunto lhe interessava e no que era igualmente versado – a instrução, devido ter exercido o magistério e vários cargos que condiziam com a instrução pública” (*Correio de Minas*, 27 ago. 1926). Nesse sentido, a viagem e a produção do relatório somavam-se a um engajamento de Estevão de Oliveira, o que fazia dele um intelectual da educação naquele momento, produtor de diagnósticos e prognósticos com vistas a uma intervenção eficaz no ensino público mineiro.

Estevão de Oliveira e a causa educacional

Estevão de Oliveira¹ nasceu em 28 de janeiro de 1853 na freguesia São José do Turvo, município de Pirai, província do Rio de Janeiro. De origem modesta, Estevão era filho do professor Cesário José Cardoso de Oliveira e de Joaquina Maria de Oliveira, tendo ficado órfão de mãe

1. As informações biográficas aqui apresentadas foram baseadas principalmente nos trabalhos de Abílio Barreto (1926, 1953) sobre Estevão de Oliveira e em algumas notas de caráter biográfico escritas por jornalistas, como prefácio de seus livros, ou publicadas em jornais por ocasião de sua eleição para a Academia Mineira de Letras e por ocasião de sua morte.

aos 9 anos de idade e de pai aos 12. Foi, por isso, criado por seus avós maternos. Casou-se em 1882 e teve seis filhos. Morou em Cataguazes, Campo Limpo (MG) e estabeleceu-se em Juiz de Fora no ano de 1893, onde permaneceu até a sua morte, em 1926.

Segundo seus biógrafos, sua formação escolar ocorreu tardiamente. Aos 21 anos, sabendo apenas ler e escrever, completou seu curso primário numa escola particular em Cataguazes, matriculando-se, logo em seguida, no Colégio Luiz do Lago, em Volta Grande, município de Além Paraíba, como aluno de preparatórios, onde estudou por dois anos. Ao lado dessa educação escolar, Estevão dedicou-se a estudar sozinho a pedagogia, a língua inglesa e a literatura latina.

Profissionalmente, atuou como professor de ensino primário e secundário, inspetor de ensino, jornalista, literato e tradutor dos clássicos latinos. Iniciou na carreira de professor público de primeiras letras em 1879, na pequena localidade mineira de Empoçado, sendo transferido, em 1884, para Campo Limpo. Foi inspetor do primeiro distrito de Imigração² e inspetor extraordinário de ensino em fins da década de 1890. Em 1902, foi encarregado pelo governo do Estado de estudar a organização do ensino primário em São Paulo e Rio de Janeiro, de cuja viagem resultou a publicação do relatório *Reforma do ensino primário e Normal em Minas* (Oliveira, 1902). Depois disso, exerceu a função de inspetor técnico de ensino até 1909, cargo ao qual retornou alguns anos depois e permaneceu até a sua morte, em 1926. Foi também professor de latim em colégios de Juiz de Fora, fiscal geral dos exames parcelados do Estado, membro fundador da Academia Mineira de Letras, criada em 1910 – renunciando à “imortalidade” pouco antes de falecer – e membro do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais.

Sua atuação no jornalismo iniciou-se em 1885, quando ainda morava em Cataguazes, onde fundou seu primeiro jornal, intitulado *O Povo* (1885-1889). Fundou e dirigiu, também, os jornais *O Popular* (Cataguazes, 1889-1893), *Minas Livre* (Juiz de Fora, 1893) e *Correio*

2. Essa inspetoria foi criada no final da década de 1890 e teve curta duração.

de Minas (Juiz de Fora, 1894-1914)³, além de ter colaborado em jornais cariocas e mineiros. Defensor da República, da abolição da escravatura e da educação, Estevão de Oliveira trabalhou em torno de trinta anos no jornalismo, tendo feito muitos discípulos nesse meio, além de um grupo privilegiado de interlocutores e amigos.

Sua produção literária e técnico-pedagógica foi significativa. Uma de suas primeiras publicações foi um trabalho sobre instrução pública, em 1884, cuja edição, segundo seus biógrafos, teria se esgotado rapidamente⁴. Publicou também *Pela República* (1896), livro de crônicas políticas; *Reforma de ensino público primário e Normal em Minas Gerais* (1902), relatório sobre a organização do ensino em São Paulo e Rio de Janeiro e plano de reforma da instrução pública em Minas; *Crônicas e traduções* (1908), coletânea de crônicas escritas para o jornal *Correio de Minas*, sob o pseudônimo de Neophito e tradução de algumas odes de Horácio Flacco; *Rudimentos de história pátria* (1909), compêndio para uso nas escolas primárias mineiras; *Notas e epístolas* (1911), coletânea de cartas políticas por ocasião da Campanha Civilista. Traduziu ainda o segundo livro da *Eneida* e obras de Cícero, Virgílio, Horácio e Tito Lívio em *Traduções avulsas* (1924).

No desempenho de diferentes papéis, jornalista, professor e inspetor técnico de ensino, Estevão de Oliveira produziu uma representação negativa da instrução pública primária em território mineiro. Nos primeiros anos do período republicano, suas denúncias sobre a precariedade das escolas, a ausência de mobília adequada, de materiais didáticos e de métodos de ensino, a falta de preparo do professorado, os baixos salários, o desinteresse de pais e alunos eram frequentes⁵. Resultado do descaso do governo, ou de políticas públicas equivocadas, o ensino em Minas Gerais possuía, segundo ele, uma face “tradicionalmente atrasada e rotineira” (Oliveira, 1902, p. 4). Em Minas, estado de grandes proporções

3. Em 1914, o jornal *Correio de Minas* passa a ser dirigido pelos filhos de Estevão de Oliveira.

4. Não foi possível, até o momento, localizar essa obra.

5. Sobre a representação negativa da instrução pública no início da república ver: Faria Filho, 2000; Veiga, 1999.

geográfica e populacional, tudo estava “por ser feito no departamento do ensino primário”, porque era “ilógico e descoordenado” o pouco que já havia sido implantado (idem, p. 3).

Contudo, Estevão não foi apenas um crítico ferrenho do estado da instrução. Foi também um propositor: se apontava o estado lastimável do ensino público, não deixava de apontar soluções. Nesse movimento, Estevão desenvolveu uma fórmula que, com variações de palavras, mas não de sentidos, vai perpassar a sua participação nesse debate e encontrar uma elaboração mais densa no relatório de 1902: uniformização do ensino e formação do professor.

Desde o início do período republicano, essa fórmula aparecia nos editoriais do seu jornal *Minas Livre*, quando Estevão empregava sua pena jornalística para denunciar as mazelas do ensino no Estado. Segundo ele, as novas políticas implementadas nesse ramo da administração pública nada mais faziam do que deitar remendo novo em panos velhos. No caso do provimento de cadeiras no ensino primário, Estevão argumentava que não bastava o estabelecimento de concursos, o que aparentemente levaria ao ingresso de pessoal qualificado no magistério, sendo antes necessário uniformizar o ensino e preparar o professor:

Os professores, portanto, que forem nomeados em virtude do concurso a que se vai proceder, obedecerão aos velhos processos da condenada pedagogia, não sendo presumível que se apresente pessoal idôneo para a regência de tais cadeiras, visto como em nada melhorou-se a sorte do professorado.

Continuaremos a ver, impassíveis, a ignorância patrocinada pelos poderes públicos empolgar as cadeiras de ensino, quando o simples bom senso administrativo nos está indicando a conveniência de adiar-se, por algum tempo, o preenchimento de vagas no magistério primário, pelas circunstâncias em que o Congresso colocou o problema.

Além de passar tal serviço à competência das municipalidades, é fácil supor-se que a reforma do ensino cogite dos meios de uniformizar-se o ensino em todo o Estado, bem como dos meios de elevar-se o nível social do professorado. Aos conselhos municipais caberá, certamente, presidir a escolha do professorado, decretando-lhe os vencimentos, bem como criando

verbas para o serviço de custeio. Ora, não podendo ser outra a organização do ensino, não nos parece razoável que se preencham agora algumas dezenas de cadeiras, segundo os moldes antigos, e com professores de duvidosa capacidade, operando-se assim uma divisão pernicioso no sistema do ensino. Seria conveniente antes, espaçar-se por algum tempo a nomeação de professores primários, a fim de que a reforma fosse completa, e produzisse os consequentes resultados [*Minas Livre*, 12 jul. 1891, p. 1].

Estevão insistiu nessa questão em outros editoriais, nos quais apontava sempre a necessidade de “sistematizar preceitos e regras gerais sobre a capacidade profissional dos educadores, sobre as disciplinas e meios para a educação cívica”, bem como sobre a necessidade de se “criar escolas Normais de aprendizagem” (*Minas Livre*, 3 set. 1891, p. 1).

A preocupação com o estabelecimento de um plano uniforme de ensino para o estado e com a qualificação do professorado se completava com a preocupação com os métodos de ensino e livros didáticos, com as matérias a serem ensinadas, com a elevação dos vencimentos dos professores, com a edificação de prédios apropriados para o ensino e com uma fiscalização eficaz e profissionalizada que permitisse acompanhar de perto todo esse processo, impedindo o desvirtuamento ou mesmo o não cumprimento da reforma. Com relação a esse último ponto, Estevão afirmava que a inspeção técnica do ensino, “propugnada pelos idôneos e, apregoada sempre como indispensável e vantajosa”, era condição para a moralização desse ramo da administração pública. Por isso, criticava duramente a gratuidade do encargo de inspetor, o que impedia a sua efetivação e independência dos chefes locais (Oliveira, 1901, p. 761).

Todas essas questões eram, no seu entendimento, de suma importância para a república brasileira, sendo a difusão do “ensino primário por todas as camadas” matéria de “urgentíssima necessidade” e que justificavam o dispêndio de grandes somas financeiras (*Minas Livre*, 15 out. 1891, p. 1).

Transformada em agenda política nos editoriais de seu jornal, a causa educacional ganhava densidade em seus relatórios de inspeção de ensino. Neles, Estevão de Oliveira não apenas relatava o que via, mas

analisava o estado da instrução pública mineira e voltava a reafirmar a sua fórmula. Denunciando que o alegado progresso da educação escolar não saía do papel, Estevão afirmava que o que havia era uma “febre criadora de escolas e o seu conseqüente provimento provisório”, sem que, antes disso, houvesse um esforço em organizar uniformemente o ensino no Estado e propiciar condições de formação para o professorado. Para ele, essa situação de “suposta prosperidade no ensino primário”, medida pelo crescente número de escolas e de professores, acabava por contribuir “para a progressão geométrica do analfabetismo”, não sendo o ensino primário “inteira e convenientemente transformado” (Oliveira, 1901, p. 758).

O compromisso e o engajamento de Estevão em relação à causa educacional estavam intimamente ligados a seu compromisso republicano, uma vez que, segundo ele, “o elemento popular analfabeto não é argamassa social, nem se valoriza para a conquista definitiva da liberdade, fundada na independência, no trabalho produtivo e na instrução elementar” (Oliveira, 1911, p. XLIV). Nesse sentido, sua intervenção no campo educacional estava ancorada na crença da importância da educação na transformação da sociedade em direção ao progresso moral e material, elementos fundamentais para a República que se consolidava.

Nas páginas de seu livro *Pela Republica* (1896), no qual Estevão reuniu artigos escritos como resposta aos monarquistas que criticavam o regime recém-instalado, a República estava sempre relacionada à liberdade, sendo apresentada como sinônimo de “governo de opinião”, “regime democrático”, lugar de “povo livre e soberano”. Assim, para que a implantação do “novo regime” (que era, ainda, mais crença que realidade, segundo ele) fosse feita com sucesso, uma das condições necessárias era a adesão e a participação do povo. Essa questão aparecia com frequência nas páginas de seu jornal, como no editorial do *Minas Livre*, em 1891, em que Estevão criticava a imprensa ouro-pretana que não repassava proficuamente os despachos do governo para as demais localidades, impedindo com isso a apreciação e o exame crítico, por parte da população, dos negócios do Estado:

Sem esse exame, feito com critério e oportunidade, nenhuma opinião pode-se formar na massa dos dirigidos, de modo a rodear-se o governo, me-recidamente, do apoio popular necessário à sua existência e fortaleza, ou a alienar a simpatia pública, quando se houver afastado da melhor orientação governamental [3 set. 1891, p. 1].

Sem “apreciação dos negócios públicos”, num regime de “absoluta publicidade”, sem uma opinião formada, não se concretizaria, para Estevão, a verdadeira soberania popular, característica primordial da República. Nessa questão, Estevão destacava o papel a ser cumprido pelo jornal e pela escola, como instrumentos capazes de retirar o povo do caos para a “existência política” (Oliveira, 1901, p. 756): a imprensa permitiria a circulação de fatos relacionados aos negócios públicos e a escola ensinaria às crianças “a compreensão exata dos seus futuros deveres na sociedade e perante o Estado” (Oliveira, 1902, p. 4), num processo, ao mesmo tempo, de integração e de homogeneização social.

Provavelmente, em função dessa estreita ligação entre educação do povo e regime republicano e das suas críticas ácidas, mas bem fundamentadas e acompanhadas de reflexões propositivas elaboradas na sua função de jornalista e de inspetor de ensino, Estevão de Oliveira foi comissionado pelo governo do Estado de Minas Gerais, no primeiro semestre de 1902, para visitar as escolas paulistas e cariocas. Nas ideias despertadas nessa visita e transformadas em relato, o visto e o ouvido articulavam-se ao já sabido por Estevão, que, ao propor os caminhos para a regeneração do ensino mineiro, repetia, de forma mais acabada e elaborada, a sua antiga fórmula:

Quem diz “resolver o problema do ensino primário”, ou antes, e muito mais propriamente, aliás, quem diz “lançar os fundamentos de racional organização”, para seu ulterior desenvolvimento coordenado, implica necessariamente, como ideias primárias concebidas *a priori*:

- a) Fundação da escola
- b) Formação do professorado

[...] fundação da escola significa: criar institutos de ensino primário, em que tudo seja previsto, desde higiene até as menores regras em particularidades pedagógicas; [...] formação do professorado quer dizer: preparar pessoal técnico competente para execução de um plano logicamente traçado de antemão [...] [Oliveira, 1902, p. 3-4].

O relatório de 1902: o olhar comparativo de Estevão de Oliveira

No relatório produzido por Estevão de Oliveira em 1902, a defesa da uniformização do ensino e da formação do professor tantas vezes repetida ganhou densidade, seja pela utilização de autores de renome que participavam do debate sobre a educação, seja pelo exercício da comparação, por meio do qual Estevão operou uma aproximação/distanciamento entre Minas Gerais e os estados visitados. Ganhou também a forma de um projeto de reforma para as escolas mineiras.

O livro publicado por Estevão de Oliveira, com 184 páginas, foi organizado em quatro partes. Como podemos ver no quadro a seguir, na primeira, uma longa introdução de quase oitenta páginas, ele procurou estabelecer os elementos cardeais de sua visão de educação e de escola, sendo esta a única parte que está dividida em títulos e capítulos. Os títulos tratam, respectivamente, da educação física, intelectual e moral, e os seus diversos capítulos tratam de assuntos específicos a respeito de cada uma dessas dimensões da formação. Aqui, como em várias partes do livro, a influência de Spencer não era apenas vocabular ou retórica, mas, sobretudo, na organização do conjunto da argumentação.

As demais partes tratam, especificamente, do relatório da visita às escolas paulistanas, às escolas fluminenses e, ao final, de estabelecer os aspectos que deveriam nortear a reforma que Estevão de Oliveira esperava que fosse levada a cabo em Minas Gerais.

A Reforma de ensino público primário e Normal em Minas Gerais –
Relatório apresentado ao Sr. Dr. Secretário do Interior do Estado de
Minas Gerais, em 3 de agosto de 1902.

Reforma do Ensino Público – Introdução ao Relatório apresentado ao Sr. Dr. Secretário do interior de Minas Gerais, pelo comissionado Estevão de Oliveira			03
	Título I		06
	Capítulo I	Higiene escolar – educação física	06
	Capítulo II	Mobiliário escolar	18
	Capítulo II	Prédios escolares – <i>sua cubagem; iluminação</i>	27
	Título II		42
	Capítulo I	Educação intelectual – <i>particularidades</i>	42
	Capítulo II	Primeira aprendizagem; lições de coisas	49
	Capítulo III	Leitura e escrita. Métodos – <i>palavração, silábico, síntese, análise</i>	54
	Capítulo IV	Ensino da língua materna	69
	Título III	Educação moral	77
	Capítulo Único	<i>Breves considerações</i>	77
O Ensino no Estado de São Paulo			81
	Grupos escolares		117
Ensino no Estado do Rio			141
	Grupos escolares		154
O Ensino primário e Normal em Minas – seu característico – Pontos capitais da reforma			163

Ao longo do texto, tendo em vista a intenção de que o relatório cumprisse o duplo papel de justificar e fundamentar a reforma pretendida, Estevão de Oliveira, operou continuamente com a comparação, seja entre as experiências paulistanas e fluminenses, seja entre as duas, ou cada uma delas, e a mineira, seja, mais raramente, entre Minas ou o Brasil e o restante do mundo. O lugar comum de todo o relato e de toda a argumentação era que Minas Gerais se encontrava flagrantemente atrasada em relação aos estados visitados.

Assim, o esforço de Estevão de Oliveira voltava-se, continuamente, para estabelecer, por meio da comparação, uma classificação dos três estados dentro do Brasil e, ainda que raramente, do Brasil dentro do mundo. A respeito desse último aspecto, na ausência de dados colhidos *in loco* nos diversos países citados, o inspetor utilizava-se de ampla literatura estrangeira para fundamentar suas posições, e, no que se refere

aos dados, recorreu continuamente ao parecer do “Dr. Rui Barbosa”, de longe a obra mais citada no livro.

Na classificação, explicitamente produzida pelo inspetor mineiro, podemos observar uma gradação que ia de São Paulo, o superior, até Minas Gerais, o inferior, passando pelo termo intermédio que era o Rio de Janeiro. De outro modo, podemos perceber também uma gradação que ia dos grupos escolares, o superior, para as escolas isoladas/singulares, o inferior, passando pelo termo intermédio que eram as escolas reunidas.

Em seu relatório a respeito das escolas paulistanas, Estevão de Oliveira debitava à Reforma Caetano de Campos o “progresso do ensino naquele estado”, quer do ponto de vista administrativo, organizacional ou pedagógico. Ainda segundo ele, o eixo da reforma paulista eram as escolas modelo e os grupos escolares (Oliveira, 1902, p. 87). Assumidamente entusiasta e defensor da superioridade das escolas paulistanas, o inspetor mineiro não deixava, entretanto, de apontar aspectos que mereciam reparo, seja no que se refere à legislação, seja no que se refere às próprias experiências das escolas. Por isso, criticava o fato de o jardim de infância, a escola modelo, a escola complementar e a escola normal secundária não estarem subordinadas à superintendência da inspeção geral de ensino (idem, p. 129), chamava a atenção, citando relatórios de inspetoria, que algumas escolas paulistanas ainda funcionavam em verdadeiros pardieiros (idem, p. 63), ou, ainda, criticava a ação de uma professora “dessemelhante em tudo a quanto observamos nas excelentes escolas coletivas e na [isolada] do seu colega...” (idem, p. 135).

Do mesmo modo, percebe que:

Apesar de enormes dispêndios efetuados com a sua instrução primária; de se disseminarem pelo interior os grupos escolares...; da boa remuneração oferecida aos professores...; [da] proveitosa emulação da classe professoral...; o Estado de S. Paulo não conseguiu ainda generalizar os efeitos da reforma, iniciada com tão grande êxito em 1892 [idem, p. 126].

No caso do Rio de Janeiro, o inspetor mineiro não se cansava de chamar a atenção para as enormes dificuldades financeiras pelas quais pas-

sava o estado naquele momento, o que justificaria, em parte, a acanhada “evolução” pedagógica e escolar fluminense. Apesar de inúmeras críticas, conforme veremos, o inspetor não deixaria de sublinhar a excelência da formação dos professores normalistas daquele estado, imputada, em parte, à longa tradição de suas escolas normais, notadamente a de Niterói. Ao introduzir seu relatório sobre as escolas fluminenses, ele dizia:

Incomparavelmente superior à organização do ensino elementar de Minas, nos seus diferentes graus e sob diversos aspectos, dista ainda o ensino primário fluminense do que se entende, na atualidade, por uma verdadeira orientação pedagógica; e é, sem dúvida alguma, grandemente inferior ao de São Paulo. Deste conceito resulta que ao Estado de Minas só pode caber lastimável inferioridade em matéria de instrução rudimentar, quando mesmo comparada à contextura do seu ensino oficial com a de outra circunscrição federativa ainda atrasada [idem, p. 141]

No que se refere ao espaço físico, Estevão de Oliveira defendia os grupos escolares de forma entusiasmada, entendendo que estes permitiriam o estabelecimento de uma escola higiênica e organizada, segundo os preceitos modernos, além de facilitar a uniformidade do ensino e o controle e a emulação dos professores.

Essa belíssima instituição, a que o Estado de São Paulo deve hoje o progresso e o brilho de seu ensino primário, é atualmente o instituto coletivo de instrução elementar, e não uma reunião de escolas isoladas, sob a direção de um dos seus respectivos professores. [...]

O grupo escolar de hoje, sob o influxo de uma nova compreensão pedagógico-administrativa, não é mais a reunião de escolas, mas uma escola coletiva que tende a generalizar-se, extinguindo por toda a parte os institutos singulares, aos quais se não adapta plenamente a integralização do ensino moderno. Assim o fim do grupo escolar é substituir os institutos isolados pelos coletivos [...] [idem, p. 117].

Uma de suas principais preocupações dizia respeito às “casas para a escola”. Ainda na primeira parte, ao discorrer mais genericamente

sobre os aspectos fundamentais da educação moderna, ele afirmava que era preciso que se estabelecesse “o princípio de que ao Estado, e não ao professor, incumbe o provimento de casas escolares” (idem, p. 28). Mais uma vez, recorrendo às experiências fluminense e paulista, Estevão balizava sua proposição:

Desde a regulamentação de 1876, ficou firmado, na antiga Província do Rio de Janeiro, o salutar princípio de que não é o professor que cabe prover de casa a respectiva escola. Não se verificando ainda em nosso meio, naquele tempo, as ideias já vitoriosas em outros países sobre higiene escolar e educação física dos alunos, e naturalmente impossibilitado para construir prédios adaptáveis ao ensino, o governo provincial fluminense adotou o regime permanente de alugar casas [idem, p. 28].

Salientava Estevão de Oliveira que, mesmo não sendo esse o modelo ideal, o fato de os contratos de aluguel das casas serem de mais longa duração fazia com que os proprietários das melhores casas acabassem interessados em arrendá-las ao Estado.

Já no caso de São Paulo, a situação mostrava-se bastante diferente. Afirmava o inspetor que “pode-se considerar resolvido satisfatoriamente este problema no adiantado e progressista estado de São Paulo”, acrescentando que:

Embora não vigore ainda na legislação o princípio de que a todas as escolas estaduais deva o Estado facultar a respectiva casa, tanto assim que, de 109 institutos primários singulares mantidos na própria capital, apenas nove são providos de prédios estaduais, a sistematização do ensino em agrupamentos, nas cidades populosas, tem permitido a construção de casas adaptáveis higienicamente a este serviço. Dos oito Grupos-Escolares e quatro Escolas-Modelo existentes naquela grande cidade, apenas o Grupo Escolar do Sul da Sé funciona em prédio não construído especialmente para este fim. Mas a ele foi convenientemente adaptado [idem, p. 29].

Já no caso do Rio de Janeiro, a visita às escolas singulares revelou uma realidade muito diversa:

As escolas fluminenses, em geral mobiliadas com carteiras duplas, tipo americano, sem, contudo, obedecerem estas, em regra, às condições de proporcionalidade à idade das crianças, funcionam em prédios mantidos pelos municípios, a cujo encargo deixou a última reforma o provimento de casas aos institutos primários estaduais. Pelo simples enunciado destas linhas se vê que tais prédios, tomados de aluguel dentre casas destinadas à moradia privada das famílias, de modo algum podem satisfazer às exigências da higiene escolar [...].

Em Itaperuna visitamos duas escolas. Na do sexo feminino, dirigida por professora incompetente, eram as disciplinas elementares ministradas sem método nem sistema, mesmo dentro da órbita do mal organizado programa regulamentar, porque é regra, escreveu Spencer, que de maus educadores coisa alguma se pode esperar [idem, p. 150].

Outro aspecto caro a Estevão de Oliveira dizia respeito à formação e ao estatuto funcional do magistério. Ele elogiava o incentivo dado aos professores pelo governo paulista, para que estes se mobilizassem pela sua própria formação e chamava a atenção para a superioridade da formação dos professores paulistas e fluminenses em relação aos professores mineiros, verdadeiros analfabetos, segundo ele.

Em relação ao ingresso no magistério, o inspetor mineiro manifestava-se continuamente contra a entrada por concurso, como já havia feito em matérias jornalísticas, antes da viagem. Defendia a certificação nas escolas normais como condição necessária para o ingresso na carreira, mobilizando largamente, também aqui, o recurso à comparação:

Na antiga província do Rio de Janeiro o provimento efetivo de cadeira primária, por meio de concurso, foi virtualmente eliminado da legislação escolar pelo regulamento de 1876 [...].

Hoje é ali expressa a proibição, em virtude de instituto taxativo da respectiva lei (dec. 695, de I de agosto de 1901, art. 143), que só permite o provimento efetivo por meio de diploma normal [idem, p. 46-47].

Já a respeito da experiência paulista ele afirmava:

São Paulo não excluiu ainda de sua legislação o pernicioso princípio. A prática, porém, vai consagrando a doutrina contrária, não só porque as suas quatro escolas normais primárias provêm o Estado, anualmente, de complementaristas mais bem preparados que os nossos normalistas, como também por serem difíceis os exames de concurso [idem, p. 47].

Acrescentava também o fato de as escolas e os professores da capital paulista cumprirem um papel de exemplo e de direção do trabalho pedagógico realizado em todo o estado, favorecendo, assim, a disseminação da experiência e a seleção no próprio seio da classe do magistério.

Outro grande obstáculo a ser enfrentado pelos reformadores dizia respeito à inamovibilidade dos professores efetivos. Perguntava ele: como criar escolas coletivas se os professores não podem ser removidos de suas cadeiras?

É da inamovibilidade absoluta que decorre, como em Minas, ficar o Estado de braços cruzados diante de professores relapsos no cumprimento dos seus deveres, por não lhes poder aplicar o governo a pena cominatória por remoção em casos restritos, claramente estatuídos na lei pata tais e tais faltas ou reincidências. [...]

Entre a beleza do princípio liberalíssimo da inamovibilidade do professor e o interesse supremo da coletividade social, não temos vacilações. O utilitarismo bem entendido é a mais bem definida regra administrativa [idem, p. 118-119].

Outro aspecto sobre o qual recaía o olhar de arguto observador do inspetor mineiro era a organização do programa de ensino, do curso, da sala de aula e, no interior desta, a questão metodológica. Segundo ele, havia uma divergência profunda entre a organização dos institutos fluminenses de ensino coletivo e seus congêneres paulistanos. Divergência que começava pela coeducação, aparentemente proibida pelo regulamento fluminense, quando este determinava que cada grupo seria “dividido em

duas seções, masculina e feminina”, mas que era tolerado na prática, já que os sexos eram divididos apenas no momento do recreio.

Outro grave defeito, por nós notado na organização dos grupos fluminenses, provém de não ser ali o ensino, apesar de dividido em série, ministrado por ano, cada um confiado ao respectivo professor, mas em cadeira. Daqui resulta que um mesmo grupo de alunos ouve diariamente a diversos mestres, e deste modo se quebra a uniformidade das séries [idem, p. 154].

Passava, em seguida, a relatar a experiência paulista, que tinha o curso dividido em cinco anos, com cada ano “confiado a um só professor”, o que resultava numa ordem metódica e sistemática. Segundo ele, essa prática permitia “a uniformidade e unidade de processos pedagógicos, sem quebra de encadeamento, que é o elo necessário às respectivas séries, e sem prejuízo, nem do trabalho escolar, nem do descanso tão útil às crianças” (idem, p. 155).

A respeito do descanso das crianças, cumpre chamar a atenção para o fato de que, também aqui, as escolas fluminenses estavam em desacordo com os preceitos pedagógicos e em divergência com a experiência paulistana, pois, afirmava Estevão, “como já vimos, duram as lições $\frac{3}{4}$ de hora nas escolas fluminenses. O professor A. Riant julga exagerada esta duração fora das escolas médias” (idem, p. 154). Ao contrário, as aulas nas escolas paulistas duravam o tempo ideal de vinte minutos cada!

No Rio de Janeiro, sobre o Grupo Escolar Silva Jardim, de Petrópolis, o inspetor comissionado observou também

[...] uma professora atabalhoada com 70 alunas, *distribuindo-lhe ensino pelo velho processo de soletração e pelo modo individual*. Donde se vê, que o ensino simultâneo, que deve ser a primeira consequência das escolas coletivas, não se constitui ainda conquista definitiva em todos os agrupamentos escolares fluminenses” [idem, p. 159].

Assim, após fazer uma entusiasmada e elogiosa descrição de uma aula de lições de coisas, que teria assistido em São Paulo, Estevão co-

mentava que, no que se refere ao Rio de Janeiro, apesar de a organização programática não obedecer “ainda rigorosamente aos preceitos da pedagogia experimental, pois que o ensino de coisas deve ser simultâneo com o de primeira aprendizagem de leitura e escrita [...]”, ninguém poderia contestar a superioridade do ensino fluminense sobre o mineiro:

De que serve estatuir o nosso regulamento que se *ensinem coisas* em nossas escolas, se não está regimentado semelhante ensino, se as escolas continuam desprovidas de material didático, se o professorado, sem remuneração condigna do elevado sacerdócio, além de ignorante quase todo, permanece à testa das escolas à revelia de qualquer fiscalização? [idem, p. 53].

Ainda a esse respeito, após referir-se ao fato de a legislação paulista não prescrever o ensino de lições de coisas, afirmava que estas estão previstas no programa do curso logo no primeiro ano, como seria o ideal, e, ao final, perguntava: “Que resulta daí num e noutro Estado?” (idem, p. 54). A resposta era simples: os alunos aprendiam mais e melhor que seus pares mineiros.

Após detalhar a forma pela qual o programa paulista determinava o ensino do sistema métrico, Estevão afirmava:

E por esta exposição se vê que, logo no primeiro ano de sua aprendizagem, adquirem as crianças noções de coisas úteis, e até de sistema métrico, assunto de que nenhuma notícia têm os meninos que frequentam nossas escolas primárias, quando já papagueando mecanicamente páginas e páginas de Hilário Ribeiro, Felisberto de Carvalho, ou Félix Ferreira, isto é, o livro de martírio para a inteligência infantil [idem, p. 90].

Também em relação às lições de coisas, Estevão percebia notáveis diferenças entre os três estados. No Rio, ele afirmava que esse aspecto era “mais instrutivo que educativo” e mais teórico que prático, o que não o impedia de sentenciar que:

Se, estudado à luz da pedagogia prática, e comparado como que S. Paulo já realizou, é ainda atrasado o ensino primário fluminense, ou, mais propriamen-

te, é indeciso nas suas linhas gerais, por lhe faltar sistematização pedagógica: comparado com o nosso, que é rotineiro, que é desprovido de método e de sistema, que está confiado, em suma, a centenas de professores analfabetos, tanto no domínio da aptidão pedagógica, como no das letras, representa, contudo, grande soma de progresso [idem, p. 149-150].

Para Estevão de Oliveira, um dos grandes resultados da organização da escola nos institutos coletivos, tanto para os professores quanto para os alunos, era o resultado moral. E, este, atravessava a escola de ponta a ponta e podia ser plenamente observado na disciplina dos alunos. Não por acaso, entre os vários aspectos elogiados nas escolas paulistas, estava a “rigorosa disciplina”. Aqui, Estevão chamava a atenção para o caráter ativo da disciplina, ou seja, não se tratava de um comportamento passivo de “institutos fradescos”, dos alunos diante do professor. Pelo contrário, o que dizia encontrar era a ativa mobilização da energia das crianças pelo professor. “Por isso, dizia ele, em um agrupamento escolar em que estavam mais de 300 crianças e ambos os sexos, de 7 a 13 anos, ninguém diria estarem 20” (idem, p. 122).

Para ele, a disciplina estava relacionada tanto à competência do professorado paulista, quanto ao funcionamento regular do ensino, com a divisão do ensino por série, já que nessa organização cada professor tinha de saber ensinar o conjunto das matérias de cada série. Por isso,

Entre o sistema de disciplina moral dos grupos escolares paulistanos e o de estabelecimentos congêneres fluminenses há notável diferença, com extraordinário saldo em favor daqueles. A mesma diferença se nota quanto aos processos práticos de ensino. Em São Paulo o modo de ensino simultâneo (nem aí se admite outro ensino, senão o coletivo) adapta-se, com justeza matemática, às regras teóricas da metodologia; ao passo que no Grupo Escolar Silva Jardim, de Petrópolis, vimos uma pobre professora, desprovida inteiramente de orientação pedagógica, esbaforindo-se, sem utilidade, no 1º. Ano, com um número excedente de 70 alunos, em exercícios de antiquada soletração de modo individual. Demais, nos grupos fluminenses há professores de matéria; nos de São Paulo, de série. E é profunda a diferença [idem, p. 126].

Por tudo que dissemos até aqui, não é de se estranhar que na última parte da obra, em que o inspetor pretendia sintetizar os “pontos capitais da reforma” – que deveria incidir sobre a formação de professores, a adoção dos institutos coletivos de educação e da inspeção técnica-profissional do ensino –, Estevão de Oliveira retomasse, logo no terceiro parágrafo, a tópica da comparação, trazendo agora, não apenas as experiências paulista e fluminense, mas também a paraense, para demonstrar o atraso mineiro e, com isso, a urgente necessidade de mudanças.

Enquanto o Estado de São Paulo, obtida a sua autonomia política, atinge a resultados maravilhosos e consegue, pela ordem concatenada de suas reformas, estupendo e admirável progresso em matéria de ensino público; enquanto o longínquo Pará evolui rapidamente, após haver tomado por modelo o progressista Estado do Sul, e vai derramando pelos municípios do interior inúmeros grupos escolares; enquanto o próprio estado fluminense, apesar de subjugado por uma verdadeira penúria financeira, luta com heroísmo inaudito por manter os seus institutos de ensino coletivo; nós mineiros continuamos em nosso tardo caminhar, com muitas escolas, é certo, porém sem ensino primário e normal, e até quase sem professorado [idem, p. 163].

Considerações finais

A viagem empreendida pelo inspetor Estevão de Oliveira permitiu-lhe colocar diferentes realidades em contato. Mas, ao comparar, de que falava, afinal, Estevão de Oliveira? De Minas Gerais ou de São Paulo e Rio de Janeiro? “Do próprio ou do outro?” (Hartog, 1999, p. 268). Traçando paralelos, Estevão construiu uma narrativa que dava visibilidade à organização das escolas dos estados visitados, ele traduziu e contou um outro – as escolas paulistas e fluminenses. Para isso, descreveu o que viu e ouviu, comparando com o nós – as escolas mineiras –, produzindo uma alteridade. Colocando em relação dois termos, assinalando e mensurando diferenças, a comparação funcionou em seu relato como explicação do

atraso da instrução pública mineira e como classificação: classificando o outro, classificava também o nós. Nesse exercício comparativo, Estevão buscou “cercar o nós” e circunscrever um lugar: a escola, seus profissionais e o processo de organização do campo educacional na sociedade mineira no início do século XX.

De forma mais objetiva, Estevão buscou fundamentar e justificar a necessidade de uma reforma para o ensino primário e normal em Minas Gerais. Seu plano de reforma, traçado a partir das observações da viagem que realizou para o Rio de Janeiro e para São Paulo e de sua experiência pretérita no campo educacional – o visto e o já sabido –, foi largamente comentado na imprensa mineira, tendo sido transcrito no jornal *Minas Gerais*, antes mesmo de ser publicado na forma de livro, em 1902 (Relatório da Secretaria do Interior, 1903, p. 92). Além disso, e apesar das controvérsias⁶, tornou-se a base da proposta de reforma do ensino discutida no governo de Francisco Salles, em 1903, e da reforma implementada por João Pinheiro, em 1906, na qual a instituição dos grupos foi adotada como a forma escolar no estado de Minas Gerais⁷.

Apesar do explícito comprometimento do texto com a reforma educacional no estado, que, afinal, ocorreu em Minas no ano de 1906 e teve nas proposições de Estevão uma de suas bases fundamentais, o seu livro ultrapassa essa contingência e permite-nos perceber o quanto o olhar de viajante do inspetor conseguiu flagrar as especificidades das reformas em ato. Ou seja, por um lado, por meio do exercício comparativo, ele conseguiu mostrar explícitas diferenças na regulamentação e organização da educação escolar nos três estados. Por outro, nos permitiu perceber, sob a aparente uniformidade discursiva dos enunciados teóricos e/ou políticos dos sujeitos envolvidos com a educação naquele momento, fragmentos das práticas daqueles que colocavam a reforma em ação, sobretudo os diretores e professores.

6. A comissão encarregada, pela secretária do Interior de Minas Gerais, de analisar o relatório de Estevão de Oliveira, apresentou algumas ressalvas em relação ao tratamento que ele deu à questão do estado da instrução em território mineiro (MINAS GERAIS, Belo Horizonte, 11 a 19 jul. 1903).

7. Sobre essa questão ver: Gonçalves, 2006, p. 54-59 e Faria Filho, 2000.

Referências bibliográficas

BARRETO, Abílio. Estevão de Oliveira. *Revista da Academia Mineira de Letras*, Belo Horizonte, v. IV, p. 257-280, 1926.

_____. Centenário de Estevão de Oliveira. *Revista da Academia Mineira de Letras*, Belo Horizonte, v. XIX, p. 148-161, 1953.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1982.

CHAMON, Carla Simone. A construção de um intelectual: Estevão de Oliveira e suas biografias. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO E SEUS SUJEITOS, IV., 2006, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2006.

CORREIO de Minas. Juiz de Fora, agosto de 1926.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e cultura urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.

GONÇALVES, Irlen A. *Cultura escolar: Práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918)*. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2006.

GUIMARÃES, Heitor. *Juiz de Fora no século XIX*. Juiz de Fora: Typographia Central, 1901.

_____. Proêmio. In: OLIVEIRA, E. *Crônicas e traduções*. Tipografia Brasiliense: Juiz de Fora, 1918, p. V-X.

HARTOG, François. *O espelho de Heródoto*. Ensaios sobre a representação do outro. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

JORNAL do Comércio. Juiz de Fora, 1902

MINAS Gerais. Belo horizonte, julho 1903.

MINAS LIVRE. Juiz de Fora, 1891.

O DIA. Juiz de Fora, 12 ago. 1926.

O PHAROL. Juiz de Fora, 13 maio 1910.

OLIVEIRA, Estevão. *Pela República*. Juiz de Fora, 1896.

_____. Relatório apresentado ao exmo sr. Dr. Secretário do Interior. In:

Relatório da Secretaria do Interior de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, p. 756-766, 1901.

_____. *Reforma do ensino público primário e Normal de Minas*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1902.

_____. *Notas e epístolas*. Juiz de Fora: Typographia Brasil, 1911.

PAIXÃO, José. Estevão de Oliveira – perfil biográfico. In: OLIVEIRA, Estevão de. *Pela República*. Juiz de Fora [s.ed.], 1896, p. 5-10.

PIMENTEL, Thaís Veloso C. *De viagens e de narrativas*. Viajantes Brasileiros no Além-Mar (1913-1957). Tese (Doutorado em História Social) – USP, São Paulo, 1998.

RELATÓRIO da Secretaria do Interior de Minas Gerais, 1899-1904.

RELATÓRIO da Secretaria do Interior de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1903.

VEIGA, Cynthia G. Estratégias discursivas para a educação em Minas Gerais no Século XIX. In: VIDAL, Diana G.; SOUZA, Maria Cecília C. C. (orgs.). *A memória e a sombra*. A escola brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 137-158.

Endereço para correspondência:

Carla Simone Chamon

Av. Amazonas, 5253, Nova Suíça

Belo Horizonte-MG

CEP 30421-169

E-mail: carlachamon@terra.com.br

Luciano Mendes de Faria Filho

Rua Francisco Proença, 195/20

Belo Horizonte-MG

CEP 31255-800

E-mail: lucianom@ufmg.br

Recebido em: 13 ago. 2008

Aprovado em: 10 jul. 2009