

ALMERINDA MARIA DOS REIS VIEIRA RODRIGUES

O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA NO SUL DE MATO

GROSSO:

**Uma análise de suas contribuições para a educação do Estado na
primeira metade do século XX.**

ALMERINDA MARIA DOS REIS VIEIRA RODRIGUES

O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA NO SUL DE MATO

GROSSO:

**Uma análise de suas contribuições para a educação do Estado na
primeira metade do século XX.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Dourados, para obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Nilce Aparecida da Silva Freitas Fedatto

DOURADOS

2006

TERMO DE APROVAÇÃO

ALMERINDA MARIA DOS REIS VIEIRA RODRIGUES

**O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA NO SUL DE MATO GROSSO:
Uma análise da repercussão e de suas contribuições para a educação do Estado na
primeira metade do século XX.**

**COMISSÃO JULGADORA
DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE**

Presidente e Orientador: _____

2º Examinador: _____

3º Examinador: _____

Dourados _____, de _____ de _____.

DADOS CURRICULARES

ALMERINDA MARIA DOS REIS VIEIRA RODRIGUES

NASCIMENTO: 06/10/1963 – Dourados-MS

FILIAÇÃO: Aldo de Matos Vieira
Tereza Nunes dos Reis Vieira

01/02/1986: Curso de Graduação em Pedagogia – Centro Universitário de Dourados, UFMS

09/96 a 07/97 Curso de Pós-graduação em Alfabetização, nível de Especialização, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Dourados – MS

30/09/1991: Curso de Pós-graduação em História, nível de Mestrado, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Dourados - MS

RESUMO

Este trabalho, intitulado *O Movimento da Escola Nova no Sul de Mato Grosso: uma análise da repercussão e de suas contribuições para a educação do Estado na primeira metade do século XX*, busca compreender, nas especificidades do Estado de Mato Grosso, como o movimento escolanovista chegou e se expandiu, as mudanças que proporcionou para o ensino na primeira metade do século XX, bem como conhecer a vertente que o disseminou e seus protagonistas. Para tanto realizamos uma pesquisa histórico-bibliográfica, quando, primeiramente, fizemos o resgate dos fundamentos, dos princípios e dos métodos do Movimento escolanovista. Num segundo momento, acompanhamos a trajetória desse Movimento no Brasil, a partir do Movimento Renovador de 1920, do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) e das reformas estaduais que influenciaram. Finalmente, buscamos verificar, nas legislações de Mato Grosso, as possíveis influências do Movimento escolanovista, bem como analisar suas contribuições para a educação do Estado. Constatamos nessas legislações, indícios do ideário escolanovista, bem como a presença da vertente paulista, uma vez que foram professores vindos de São Paulo que reformaram o ensino primário e Normal em terras mato-grossenses, acompanhando a tendência froebeliana. Nessa reforma, a maior evidência da penetração das idéias escolanovistas foi a implantação da Escola Modelo e do Jardim de Infância, anexos à Escola Normal. Detectamos, como contribuições impressos pelo novo modelo de educação que se apresentava, a chegada de novos recursos didáticos, a melhoria das escolas em seus aspectos físicos e humanos, uma vez que se passou a priorizar o professor formado na Escola Normal, e uma orientação pedagógica que colocava o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem. Assim, foi possível conhecer mais da educação que se desenvolveu na porção sul do Estado de Mato Grosso e constatar sua integração com movimento de âmbito nacional.

Palavras-chave: Escola Nova; Regulamentos de Ensino; Educação em Mato Grosso.

ABSTRACT

This entitled work “The Movement of the New School in the South of the Mato Grosso” searched to understand, in the specificities of the State, how this movement arrived and it expanded itself, the changes that it provided for education, in the first half of century XX, as well as knowing the source that spread it and the protagonists. For this we carried through one historical-bibliographical research, where first it was made a rescue of the basis, principles and methods of the escolanovista Movement. At a second moment, we followed the trajectory of this Movement in Brazil, from the “Renewed movement” (years 1920), of the Pioneers Manifest of the New School (1932) and of the state reforms that it influenced. Finally, we searched to verify, in the legislation of Mato Grosso, influences of the studied Movement, as well as analyzing the contributions of this for the education of the State. We evidenced in these legislations, indications of the escolanovista ideal, as well as the indication of the São Paulo source, once, in terms of implantation, it had been the professors came from São Paulo who had remodeled primary and normal education, in a froebeliana trend. In this reform, the greater evidence of the penetration of the escolanovistas ideas was the implantation of the school model and kindergarten, annexed to the normal school. We detected as contributions, printed matters for the new model of education that presented the arrival of the new didactic, the improvement of the schools in aspects physical and human resources, once transferred to prioritize the professor formed in the normal school and a pedagogical orientation that placed the pupil as the center of the education process learning. So that, it was possible to know a little more of the education which was developed in the South of the State and to evidence its integration with the remaining portion of the national movement.

Key words: new school, regulations of education, Mato Grosso, Education

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que me acompanharam ou me deram algum apoio durante esta caminhada. Não foram poucos e suas contribuições variaram em razão das minhas necessidades. Foram todos de muito valor.

Entretanto, sinto-me no dever de ressaltar aqueles que caminharam mais tempo comigo e começo pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* de Dourados, minha principal referência em termos de formação acadêmico-profissional. Como parte dessa Universidade, o Programa de Pós-Graduação em História me proporcionou uma experiência única e a oportunidade de adquirir conhecimentos que mudaram meu conceito de pesquisa e de História, bem como me ofereceu condições de reflexão sobre o meu papel de docente, sobre o educando e sobre o próprio currículo escolar.

À professora Nilce Aparecida da Silva Freitas Fedatto, pelo acompanhamento e pela orientação durante o processo de construção deste trabalho, cuja competência, dedicação e paciência foram fundamentais para que minha caminhada fosse proveitosa. Graças à sua experiência, foi possível me conduzir pelos diversos momentos de total desânimo e falta de visibilidade.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pela oportunidade de capacitação profissional, em especial ao Curso Normal Superior, pelo apoio e pela colaboração.

À minha família, que nunca desacreditou no esforço despendido e procurou suprir as lacunas das minhas muitas ausências, pelo incentivo e pelo amparo.

Ao meu esposo, por não ter desistido de me acompanhar nesta jornada, possibilitando-me melhores instrumentos e socorro nas dificuldades com a tecnologia.

Às minhas filhas, amigas incondicionais, por todo o carinho, pela compreensão, pelo apoio técnico, pela defesa, pelo companheirismo, pelo respeito e pelo conforto.

SUMÁRIO

RESUMO	4
ABSTRACT	5
LISTA DE QUADROS	8
LISTA DE SIGLAS	9
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA: FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E MÉTODOS	18
1.1. O ideário e suas origens	18
1.2. A sistematização: formulação das teorias e fundamentos	20
1.3. Os métodos da Escola Nova	24
CAPÍTULO II – O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA NO BRASIL: SITUANDO O TEMA E BUSCANDO UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO DAS QUESTÕES EDUCACIONAIS DE MATO GROSSO	29
2.1. O contexto histórico-social de emergência dos ideais escolanovistas no Brasil	29
2.2. O Movimento Renovador de 1920	33
2.3. O Manifesto dos Pioneiros	35
2.4. O Escolanovismo e as reformas de educação nos Estados brasileiros	39
CAPÍTULO III – OS CAMINHOS DA ESCOLA NOVA NO ESTADO DE MATO GROSSO	52
3.1. A criação das Escolas Normais e o ideário escolanovista no Estado de Mato Grosso	54
3.2. Dos preceitos constitucionais às determinações específicas da Escola Normal	61
3.3. A Escola Normal, a Escola Modelo e o Jardim de Infância: um olhar mais atento	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Primeiras iniciativas de criação da Escola Normal	55
Quadro 2	– Obrigatoriedade, gratuidade e laicidade nas Constituições Federais	63
Quadro 3	– Obrigatoriedade, gratuidade e laicidade nas Constituições do Estado de Mato Grosso	67
Quadro 4	– Obrigatoriedade, gratuidade e laicidade nos Regulamentos de Ensino do Estado de Mato Grosso, na primeira metade do século XX	69
Quadro 5	– Elementos do ideário escolanovista nos Regulamentos do Ensino Primário e Normal de Mato Grosso? Alguma contribuição?	76
Quadro 6	– Matérias do Curso Normal no Regulamento de 1910	88

LISTA DE SIGLAS

- ABE** – Associação Brasileira de Educação
- APMT** – Arquivo Público de Mato Grosso
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da Pedagogia vimos, com efeito, uma série de escolas, que trataram de aplicar idéias pedagógicas inovadoras com maior ou menor êxito. (Luzzuriaga, 2001, p. 229)

1. Definindo o caminho

Estudar a escola nos diferentes períodos da história implica tentar compreendê-la e analisá-la de acordo com o desenvolvimento de cada sociedade em que ela esteve inserida. Nesse momento ao mesmo tempo em que conhecemos a trajetória de nossos precursores, conhecemos um pouco mais de nós mesmos e percebemos, através de um olhar panorâmico, as bases de nossas concepções, formadas pelos ideais, pelos problemas e pelas necessidades de outros tempos, cujos resquícios se fazem presentes de forma esparsa, muitas vezes perdendo seus valores, uma vez que afastados de seus fundamentos.

Entre a paixão de professor que abraça uma causa e a curiosidade de aluno que investiga para a consecução de seu trabalho, outros questionamentos surgem, chamando nossa atenção e impulsionando-nos em busca de novas explicações para os rumos tomados pela educação. De tais questionamentos resulta a dissertação ora apresentada, na expectativa de entendermos mais e melhor a educação e as escolas na porção sul de Mato Grosso, uma vez que essa porção territorial resultou em outro Estado, Mato Grosso do Sul, criado em 1977 pela Lei Complementar n. 31 e instalado em janeiro de 1979. Isso nos permite ter um amplo espaço de pesquisa e de caminhos a serem revisados, para, com bases gerais, analisar o específico.

Vale afirmar que não são caminhos novos, uma vez que já foram percorridos por diversos estudiosos, como Marcilio Humberto (1978), Nagle (2001), Rosa (1990), Siqueira (2000), Gilberto Alves (1996), Alves Laci (1998), entre outros. O que ora apresentamos é um recorte espacial diferente, em que questões específicas somam-se a outras que buscam explicar a educação em um tempo e em local específicos. Dessa

forma, propomos um trabalho de cunho histórico-bibliográfico que pretende estudar a instalação da Escola Nova num novo espaço configurado, ou seja, em Mato Grosso do Sul, buscando, nas suas especificidades, a compreensão de como este Movimento¹ chegou, expandiu-se e quais mudanças proporcionou para o sistema de ensino da região sul-mato-grossense na primeira metade do século XX, bem como a vertente que o disseminou e seus principais protagonistas.

Neste trabalho não retornamos às análises realizadas em estudos anteriores no que se refere à denúncia dos ideais liberais burgueses no Movimento escolanovista², porém não os ignoramos. Tomamos a perspectiva das possíveis contribuições, especialmente no que se refere ao caráter progressista, isto é, às mudanças impressas no âmbito da escola, aos novos valores passados pelos professores e introduzidos pelo Movimento em relação à escola tradicional, ou seja, em relação àquela escola desvinculada da vida prática, destinada apenas a alguns, centrada no professor e, segundo Legrand (1973, p.23), “[...] a escola do tédio, da coação e do verbalismo”.

Afinal, o que foi a Escola Nova? De onde veio? O que queria? Estava a serviço de que ideologia? Como chegou ao Brasil? O que manteve das idéias originais no Brasil? Quem trouxe essas idéias e o que fez para desenvolvê-las? Que leque de alterações cada região fez? Por quê? Que influências teve na educação de Mato Grosso e quem as trouxe especificamente para a porção sul do Estado? Essas são algumas questões que orientam esta investigação, que buscou apreender evidências da presença do ideário escolanovista nas escolas de Mato Grosso já na primeira metade do século XX. Considerando o período de abordagem deste trabalho, limitaremos ao estudo das escolas primária e normal, uma vez que a primeira estaria no âmbito das realizações imediatas e a segunda, nas realizações a longo prazo, além do ambos os níveis estavam no âmbito de responsabilidade dos Estados.

É importante ressaltar que, para vislumbrarmos melhor o objeto da pesquisa, foi necessário uma (re) visitação à História Geral da Educação, em um percurso que nos permitiu remexer fatos em busca de “elos perdidos” ou ignorados (por nós), para que pudessemos ressignificar conceitos básicos para a interpretação de fatos e de fontes. Tomamos cuidado, também, para que não caíssemos no “regionalismo estreito” do qual

¹ Por Movimento compreendemos e utilizamos o conceito dado por Aurélio (2000, p.433): “Série de atividades em prol de determinado fim.No caso específico do movimento escolanovista foi uma reação aos princípios e doutrina da denominada escola tradicional”.

² Cf. SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1996, especificamente o capítulo Escola e Democracia I. A teoria da curvatura da vara, p. 40-61.

nos alerta Alves (1996), buscando situar a questão no quadro geral da sociedade do período estudado, uma vez que a educação é apenas um dos aspectos da totalidade concreta, determinada por questões econômicas e sociais.

Assim sendo, tomando a sociedade como o palco onde se desenvolvem todas as tramas e os indivíduos como protagonistas de uma história que não está previamente determinada, findada ou idealizada, mas que vai se definindo de acordo com as condições de produção, que por sua vez possibilitam o desenvolvimento de inúmeras outras condições que modificam as maneiras de compreender o mundo e as “coisas” que o formam, acreditamos que seja importante iniciarmos nossas reflexões acerca da questão das “concepções” e o que as determina.

A educação sempre existiu, ainda que em moldes diferenciados dos atuais. Como nos ensina Brandão (1981, p. 7): “Ninguém escapa da educação”. Ela foi se modificando de acordo com as possibilidades e as necessidades da sociedade de cada época. Essas modificações resultaram em novas formas de educação, surgindo o “ensino formal”, a escola, o aluno, o professor, o conteúdo, a disciplina; em função das mudanças ocorridas na sociedade foram criadas regras, tipos e executores especializados para a educação. Essas novas formas de “ver” o mundo se refletem em todos os âmbitos da sociedade: na concepção de trabalho, na concepção de família, na justiça, no direito, na nação, na cultura etc, e mesmo na concepção sobre o registro de história. Essa concepção vem se modificando ao longo dos anos chegando aos dias de hoje, permitindo que vozes, em outros tempos eram silenciadas, possam ser ouvidas, que as questões econômicas sejam valorizadas, que sejam considerados os modos de vida, as diferentes culturas e as minorias. As mudanças de concepções, seja na educação, seja na história, ou em relação a qualquer outra categoria, modificam também o papel de seus atores, suas metodologias, seja ele professor, seja ele historiador. Com isso, apoiando-nos em considerações de Fenelon (1999, p.124), podemos dizer que

Toda a produção do conhecimento é fruto de um contexto social e, como tal, carrega supostos, pressupostos. Ela carrega consigo nestes supostos e pressupostos, uma teoria sobre a história, uma filosofia sobre a vida, sobre o mundo e, portanto, sobre a história que, certamente, marcam a investigação.

Dessa forma, sistematizamos o trabalho buscando captar o Movimento escolanovista na porção sul de Mato Grosso, sem perder de vista a relação que ele

estabelece com o Movimento ocorrido na Europa e na América do Norte, mantendo a relação entre o “universal e o singular” (cf. Alves, 2003, p. 11).

Procuramos analisar o Movimento à luz de teóricos como Larroyo (1967), que nos permite uma visão panorâmica da História Geral da Pedagogia desde a Antiguidade até o período contemporâneo aos seus estudos, apresentando-nos o pensamento de intelectuais e de educadores de todos os tempos e as influências que suas idéias e suas propostas facultaram para a mudança do retrato da educação em diferentes momentos e sociedades. O estudo de Nagle (2001) situa a educação e a sociedade brasileira no período designado Primeira República. O autor desvela-nos as relações que se desenvolvem entre os setores político, econômico e social, nos quais a escolarização, enquanto um dos elementos do subsistema cultural, é analisada em conformidade com os demais elementos dessa cultura, de forma a identificar seu papel (o da escolarização) no processo de transformação da sociedade e da própria escola. Lourenço Filho (1968), Teixeira (2000), Nogueira (2001), Snyders (1974) entre outros, proporcionaram-nos um maior conhecimento do significado e da extensão do Movimento escolanovista, bem como de suas origens e de seus precursores. Siqueira (2000) apresenta-nos o movimento educacional como parte de um projeto de modernização do País e em específico do Estado de Mato Grosso. Para tanto, a autora apresenta as bases e as origens da “moderna instrução”, cujo modelo foi trazido para o Brasil e resultou em projetos nacionais que inseriam também Mato Grosso. Siqueira trata do século XIX e por isso contribuiu grandemente para a compreensão da educação que havia no País e na região em destaque, bem como apresentou uma nova interpretação para as realizações do Período Imperial: a autora destaca o papel da educação para além da classe a que atendia, examinando as contribuições que resultaram de tais ações. Diversos outros autores contribuíram com suas idéias para a consecução deste trabalho e serão devidamente citados ao longo da dissertação.

Esta investigação situa-se num contexto teórico em que se entrecruzam a Educação e a História. A Educação porque temos formação em Pedagogia e trabalhamos no Magistério há 23 anos. Assim, os estudos e as reflexões que realizamos até o ingresso no Mestrado em História, estavam voltados para a realidade educativa, na busca de pensar criticamente os temas emergentes de nossa prática. Autores como Brandão (1986), Bruno (1996), Buffa (1979), Cury (1984 e 1992), Carnoy (1986 e 1993) são nossas referências na reflexão de ordem educacional.

Quanto à História, esta faz parte de nossas preocupações por intermédio da intervenção de nossa participação no Mestrado em História. Tornou-se fundamental compreender a trajetória percorrida por esta ciência no que se refere às concepções que determinaram o trabalho histórico e suas metodologias até os dias de hoje. Nossa intenção foi realizar uma pesquisa histórica, enfatizando o aspecto qualitativo, ou seja, as modificações ocorridas no âmbito da escola, resultantes da importação de idéias de países mais desenvolvidos, e o impacto ocorrido entre culturas distintas. São tomados como referência, entre outros, autores como Prieto (1995) e Mattoso (1988), no que se relaciona à compreensão e à escrita da história; Vainfas (2002), no que se refere ao diálogo entre o macro e a micro história, na busca dos protagonistas específicos do Movimento escolanovista e que se mantiveram anônimos na história da educação brasileira; Hobsbawn (1984) e seus estudos sobre tradição, que nem sempre se referem ao modo de vida e ao costumes de um povo.

Ao considerar a especificidade do objeto desta pesquisa, temos a consciência do caráter provisório e dos limites das discussões aqui iniciadas. No entanto, temos a convicção de que as discussões deverão provocar novos debates e novos questionamentos acerca de uma educação que constantemente se ajusta às mudanças e às necessidades da sociedade.

2. Expondo as fontes

Esboçados os elementos fundamentadores deste estudo, passamos a expor como e por intermédio de quais instrumentos nosso objeto foi apreendido.

Para Maniot, citado por Le Goff e Nora (1998, p.10), “existem duas espécies de documentos: aqueles que emanam da comunicação dos homens entre si e outros neutros e taciturnos, vestígios materiais e imateriais [...]”. A pesquisa que ora apresentada apóia-se, fundamentalmente, na primeira espécie de documentos, ou seja, os escritos. Embora cientes de que eles guardam uma certa subjetividade, tais documentos são ricos em significados definidos em seu contexto originário.

No que diz respeito a essas fontes, elas são de dois tipos: as primárias e as secundárias. As primárias foram buscadas nos arquivos das escolas mais antigas de alguns dos municípios considerados mais antigos de Mato Grosso e de Mato Grosso do

Sul: Cuiabá, Corumbá, Campo Grande e Três Lagoas, e também Dourados³, por ser a cidade em que desenvolvemos nossas atividades profissionais, portanto, o espaço cuja realidade nos incita sempre a novos questionamentos. Nesses arquivos buscamos os “sinais”, os “indícios” (cf Ginzburg, 1991) do Movimento escolanovista em Atas, Diários, Relatórios, Legislações, Normas, Estatutos e tudo o mais que, de alguma forma, expressasse os novos ideais.

No que se refere às fontes secundárias, toda a bibliografia consultada contribuiu para um maior conhecimento do desenvolvimento da educação desde a Antiguidade até os dias de hoje, e depois, mais especificamente, da educação no Brasil e em Mato Grosso. Também utilizamos ao longo do trabalho referências históricas atinentes aos conceitos sobre a escrita da História, tratadas durante as disciplinas cursadas no Mestrado em História.

Pretendíamos, inicialmente, fazer uso da História Oral, pois entendíamos que essa técnica de pesquisa poderia enriquecer nossas interpretações acerca das mudanças ocorridas no seio das escolas e nos possibilitaria identificar de forma mais precisa, as categorias do Movimento escolanovista implantadas nas unidades escolares do início do século XX, preenchendo as lacunas dos documentos escritos (Trebitch, 1994, p. 19-41)⁴. Entretanto, apesar dos estudos e das preparações feitas para o uso dessa técnica, tratados por Garrido (1992-1993) quanto à necessidade de organização para o trabalho, quanto à parcialidade e à seletividade da memória, e quanto ao tratamento que deveria ser dado às entrevistas, optamos por descartar o recurso, uma vez que, feitas as entrevistas, seus resultados não nos permitiram acrescentar, de forma significativa, informações que abrangessem o objeto de estudo. As informações obtidas foram genéricas e superficiais, insuficientes para fazermos inferências sobre a presença do ideário escolanovista nas escolas do período estudado. Assim, entendemos que a exclusão das entrevistas não prejudicou a qualidade deste trabalho.

³ Dourados, apesar de ter se tornado município somente em 1935, recebeu pessoas vindas de todo o País, especialmente do Rio Grande do Sul, de Minas Gerais e de São Paulo.

⁴ Nas escolas de Mato Grosso do Sul, arquivos com mais de cinco anos podem ser incinerados. Portanto, existe uma lacuna que nos permitiria o uso da História Oral, com a qual buscaríamos analisar os relatos quanto aos objetivos da Escola Normal, suas dificuldades, sua contribuições, suas práticas, seus recursos, seu sistema de funcionamento, suas metodologias, suas reuniões, seus planos, a contratação de professores, a capacitação docente, a relação professor/aluno, os castigos, a repetência, a oferta de trabalho e outros dados. Essas informações seriam tratadas em face da bibliografia que trata do Movimento escolanovista e dos registros encontrados nos arquivos, referentes aos estabelecimentos que ofereciam o Curso Normal.

A pesquisa foi realizada em dois momentos: no primeiro foram feitas as consultas às fontes secundárias, ou seja, às produções acerca do tema Escola Nova. Apoiados nessas fontes, foi possível que construíssemos os Capítulos I e II, pois além de conhecer as origens do ideário escolanovista e as modificações sofridas em razão das diferentes realidades que o incorporaram, verificamos como chegou ao Brasil, qual a ideologia de seus precursores, como essa ideologia alterou o cenário social e educacional por meio do Movimento Renovador, os feitos e as frustrações desse Movimento e as diversas reformas de ensino que inspiraram.

No segundo momento desenvolvemos uma investigação histórico-documental, realizada a partir da análise de documentos primários, os registros originais resultantes dos afazeres cotidianos da escola, como Relatórios, Atas e Legislações que nortearam o ensino do Estado de Mato Grosso durante a primeira metade do século XX. Nessa etapa de levantamento das fontes primárias alguns obstáculos impediram uma melhor apreensão e constatação das evidências: muitos documentos foram extraviados ou queimados, sendo tratados como lixo ou papel velho⁵. A questão considerada mais difícil de contornar foi o acesso aos arquivos, uma vez que deveriam ocorrer sempre com o acompanhamento de algum funcionário das instituições. Nem sempre os horários desse funcionário e da pesquisadora eram compatíveis. Deparamo-nos também com a impossibilidade da facção de cópias dos documentos, em razão de seu precário estado de conservação.

Em Cuiabá, onde foi possível observar uma valorização, portanto, um trato diferente para com documentos de toda espécie, encontramos muitos já microfilmados e/ou digitalizados. Na capital do atual Mato Grosso, encontramos todos os Regulamentos de Ensino de Mato Grosso do período em que as porções sul e norte formavam um único Estado. Apesar de a legislação possibilitar uma comparação com as reformas de outros Estados, não foi possível verificar as especificidades das diferentes realidades entre as cidades mato-grossenses. Dessa legislação temos somente os Relatórios da Diretoria Geral de Instrução⁶, configurados como fontes primárias.

3. Organização da dissertação

⁵ Nas escolas foram encontrados apenas os resultados finais das avaliações dos alunos.

⁶ A Diretoria Geral de Instrução era ocupada por uma pessoa de confiança do governo de Estado, encarregada de fazer levantamentos, por meio de visitas ou de relatórios recebidos de cada escola, quanto à situação das escolas e às suas necessidades e informá-las o governo.

Expostos o caminho, o procedimento e as fontes utilizadas, definimos a apresentação dos resultados que, *grosso modo*, foram organizados em torno de duas frentes: uma que identifica, fundamenta e contextualiza o Movimento escolanovista, e outra que o particulariza, situando-o e definindo-o a partir de um lugar: a porção sul de Mato Grosso.

O primeiro Capítulo, intitulado O Movimento da Escola Nova: fundamentos, princípios e métodos, registra o Movimento em suas origens, como decorrência de uma série de outros movimentos acontecidos na Europa a partir do século XVI e que modificaram as concepções da sociedade em geral e especificamente da educação, o que, por sua vez, influenciou a educação brasileira.

A seguir, no segundo Capítulo, O Movimento da Escola Nova no Brasil, acompanhamos a trajetória da Escola Nova no País por intermédio da análise de alguns pontos que destacam a sua penetração: o Movimento Renovador (1920), o Manifesto dos Pioneiros (1932) e as reformas estaduais que influenciou.

No terceiro Capítulo, Os Caminhos da Escola Nova no Estado de Mato Grosso, verificamos na História da Educação e na História do território de Mato Grosso, as influências do Movimento escolanovista, analisando as contribuições para o desenvolvimento da educação do Estado, bem como definindo a vertente do qual é originário e seus precursores.

Finalmente, como consequência das reflexões desenvolvidas, elaboramos algumas considerações finais, à guisa de conclusão, conscientes dos limites deste trabalho e do caráter provisório das informações nele contidas. Porém, temos ciência de que reações diversas serão suscitadas por esta dissertação, em movimentos de provocação e mesmo de dúvida, que serão salutares tanto para esta pesquisadora quanto para aqueles que conhecerem nosso trabalho.

CAPÍTULO I

O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA: FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E MÉTODOS

Este Capítulo está dividido em três partes. Na primeira, apresentamos panoramicamente as origens do ideário escolanovista. Na segunda, verificamos como esse ideário foi sendo sistematizado com base nas diferentes formas de se pensar a educação, transformando-se numa tendência que via o aluno como agente de seu aprendizado e a escola como local de respeito às individualidades, de forma que o educando pudesse desenvolver-se integralmente. Na terceira parte, enfocamos os métodos “ativos” dos quais os escolanovistas eram adeptos, mas não enquanto técnicas de ensino e sim como resultantes da concepção de que os procedimentos didáticos da escola necessitavam sofrer alterações diante das novas exigências da sociedade.

1.1. O ideário escolanovista e suas origens

Assim como a Revolução Francesa (1789), a Revolução Industrial (1750) e a revolta das massas trabalhadoras, a Escola Nova é parte da contemporaneidade, ou seja, da época convencionalmente chamada de contemporânea a partir de 1789, quando a educação torna-se cada vez mais importante como núcleo mediador da vida social. A educação contemporânea reelabora-se segundo um novo modelo teórico que inclui, além da ciência e da filosofia, o “fazer”, passando o aluno a ter um papel ativo na sua própria formação, numa tendência aproximativa do real e da prática e de um afastamento cada vez maior da retórica, do discurso.

No bojo dessa reelaboração, ocorrida entre o último decênio do século XIX e o terceiro do século XX, emerge uma consciência educativa inovadora que, partindo da certeza da diferenciação da “psique infantil em relação à adulta [...], mudará [...]

profundamente o papel da escola e seu perfil educativo [...] (Cambi, 1999, p. 514), operando uma verdadeira “revolução copernicana na educação”.

Estamos nos referindo ao Movimento das “escolas novas”, que embora nascido como experiências isoladas de alguns educadores, tiveram grande ressonância no âmbito educacional, porque buscavam a transformação da escola vigente não apenas em seus aspectos organizativo e institucional, mas principalmente no seu ideal formativo.

A característica comum dessas “escolas novas”, surgidas na Europa e difundidas nos Estados Unidos da América, era, segundo Larroyo (1967, p. 716), “a educação integral; vida no campo; co-educação e sistema de internatos”. Manacorda (2002, p. 305) diz que “Nas escolas ‘Novas’, a espontaneidade, o jogo e o trabalho são elementos sempre presentes: é por isso que depois foram chamadas de ‘ativas’[...]”, visto que proporcionavam uma maior participação da criança nos processos educacionais. “São freqüentemente escolas nos campos, no meio dos bosques, equipadas com instrumentos de laboratório, baseadas no autogoverno e na cooperação, onde se procura ao máximo respeitar e estimular a personalidade da criança” (Ibid, p.306).

Segundo Lourenço Filho (1968, p. 24), as primeiras escolas desse Movimento reformista surgiram em instituições privadas da Inglaterra, França, Suíça, Polônia e Hungria, depois de 1880. O fato de o berço dos ideais da Escola Nova ser a Europa é decorrente das novas descobertas e das transformações da sociedade daquele momento, enredada numa teia de complexas relações. Portanto, esse Movimento só pode ser entendido a partir da compreensão das mudanças das necessidades pedagógicas em decorrência das mudanças da vida social, e por isso não é possível falarmos em um dia ou mesmo ano, enquanto data específica, do surgimento do Movimento escolanovista, pois ele foi a resposta a diversos outros movimentos ocorridos na Europa a partir do século XVI, que modificaram as concepções e as necessidades da sociedade.

As influências sofridas pelo Movimento das escolas novas são muitas e se entrecruzam, mas em essência podemos afirmar que seu ponto de partida é tomar a criança e, por extensão a natureza infantil, como centro das preocupações e das propostas educativas.

Necessário se faz, ainda, esclarecer que iniciativas educacionais desenvolvidas ao longo dos anos e dos séculos buscaram inovar em consonância com as novas idéias e as necessidades das novas sociedades. Essas iniciativas diversas transformaram-se em base para as posteriores, incluindo-se aqui a Escola Nova. Temos exemplos disso desde

a Antiguidade, lembrando Sócrates com seu método maiêutico, Platão com sua Pedagogia Política, Aristóteles e sua percepção das íntimas relações entre Didática e Metodologia das Ciências, e Sêneca já pensando em uma educação de caráter eminentemente prático.

Contudo, pode-se afirmar que Vitorino da Feltre (1373-1446), com sua Escola Giocosa, Basedow (1724-1790), com o *Philanthropinum* e Pestalozzi (1746-1827), com a Escola Elementar, são os precursores da Escola Nova, visto que eles já propunham métodos ativos que tinham em vista a formação geral da criança.

Surgido “em forma de tendências e correntes gerais” (Luzuriaga, 2001, p. 228), o ideário escolanovista pode ser dividido em três momentos: o primeiro que corresponde ao surgimento das primeiras experiências, que esperamos ter esclarecido neste tópico; os outros dois serão objeto dos tópicos a seguir, sendo eles sistematização e métodos, respectivamente.

1.2. A sistematização: formulação das teorias e fundamentos

Considerando que a educação em cada época apresenta o estágio de consciência da sociedade vigente, que por sua vez traz à tona as expectativas e os problemas de cada tempo, a Escola Nova, segundo Lourenço Filho (1968, p. 15),

Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino. De modo geral, derivaram de uma nova compreensão de necessidades de infância inspirada em conclusões de estudo da biologia e da psicologia, então iniciados. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muito numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências da vida social.

Essa tendência tinha como suporte principal uma nova concepção de aprendizagem, que passou a determinar as metodologias adotadas, indo da antiga visão de aprendizagem passiva, do professor como detentor de todo o conhecimento, à educação ativa, dependente de estímulos, em que o aluno passa a ser o centro das preocupações do professor, que organiza um ensino relacionado às questões da vida prática. Observamos uma preocupação com as individualidades, como ritmo próprio, autonomia, criatividade, eficiência, bem como com a superação do trabalho centrado no

professor, na oratória e na exclusividade da formação das elites. “A escola, passa a preocupar-se em entender como o aluno aprende” (Lourenço Filho, 1968, p. 19).

Outros aspectos decorrentes das novas formas de pensar a educação, segundo Snyders (1974, p. 69-70), estão relacionados ao significado e ao papel da escola, que passou a: intentar uma aproximação das experiências de vida dos alunos para que eles mantivessem o interesse nos estudos; valorizar a iniciativa do aluno; introduzir novos tipos de trabalho como: a produção de textos livres, os trabalhos em grupo, o diálogo na relação professor/aluno e a eliminação da sanção expiatória, que foi substituída pela sanção por reciprocidade, a valorização da construção em detrimento do modelo pronto, a preocupação com o interesse da criança e a valorização do jogo.

Essa mudança não ocorreu repentinamente e nem todas as escolas passaram a trabalhar dentro desses princípios. Como dissemos anteriormente, foi uma tendência. As primeiras escolas novas surgiram de iniciativas ousadas, em oposição às idéias tradicionais e, segundo Lourenço Filho (1968, p. 24), em instituições privadas. A partir daí e da divulgação dos resultados práticos, as escolas novas começaram a expandir-se, conseguindo adesão inclusive, da escola pública. Todavia, dado o surgimento de diversas escolas que se intitulavam Escola Nova e as diferentes tendências que se desenvolviam junto a elas, que nem sempre correspondiam aos seus ideais de origem, foram estabelecidas algumas condições e características que essas escolas deveriam apresentar.

A nova sistematização, elaborada por Adolphe Ferrière (1879-1960), educador e pesquisador suíço, professor do Instituto J. J. Rousseau de Genebra, considerado o maior divulgador da Escola Nova, resultou na criação do *Bureau*⁷ Internacional das Escolas Novas, em 1899, cujos objetivos eram possibilitar uma ligação entre os estabelecimentos que se autodenominavam “escolas novas”, relacionar esses estabelecimentos, além de conhecer e difundir os resultados práticos de suas ações por intermédio da publicação de uma revista específica sobre eles, o que garantiria a propaganda dos novos métodos.

O *Bureau* objetivava, também, atuar junto às autoridades da educação européia, para conseguir a inclusão das “escolas novas” na legislação. Considerando a disseminação e o uso indevido do título “escola nova” por alguns estabelecimentos, fixaram-se no Congresso do *Bureau* realizado em 1919 na cidade de Calais (França) as

⁷ *Bureau* (*búrou*): Escritório de Informações (cf. URTIN-VINHOLHES, S. *Dicionário Francês-Português*. 1977).

características gerais dessa escola. Citaremos os itens mais significativos, tratados de modo amplo por Nogueira (2001, p. 40-47):

- 1) Quanto à organização: a Escola Nova é um laboratório de pedagogia prática; é um internato; é situada no campo; agrupa os alunos em casas separadas; pratica o mais que pode a co-educação dos sexos.
- 2) Quanto à vida física: a Escola Nova organiza trabalhos manuais; atribui importância especial à: a) marcenaria, b) cultura do solo, c) criação, quando não do gado de porte, pelo menos de pequenos animais; provoca nas crianças trabalhos livres; assegura a cultura do corpo pela ginástica natural; cultiva as viagens a pé ou de bicicleta, com acampamentos em barracas e cozinha ao ar livre.
- 3) Quanto à vida intelectual: a Escola Nova entende por cultura geral a cultura do juízo e da razão; junta à cultura geral uma especialização; baseia seu ensino em fatos e experiências; recorre à atividade pessoal da criança; estabelece seu programa sobre os interesses espontâneos da criança.
- 4) Quanto à Organização dos Estudos: a Escola Nova recorre ao trabalho individual dos alunos; recorre aos trabalhos coletivos dos alunos; o ensino propriamente dito é limitado à manhã; estudam-se poucas matérias por dia; estudam-se poucas matérias por mês ou por trimestre.
- 5) Quanto à Educação Social: a Escola Nova forma em certos casos uma república escolar; procede-se à eleição dos chefes; reparte entre os alunos os encargos sociais; age por meio de recompensas ou sanções positivas; não age por punições ou sanções negativas.
- 6) Quanto à Educação Artística e Moral: a Escola Nova emprega a emulação; deve ser um ambiente de beleza; cultiva música coletiva; promove a educação da consciência moral; provoca a educação da razão prática.

Segundo o que ficou definido no Congresso de Calais, a partir de então só poderia ser chamada Escola Nova a escola que seguisse no mínimo dois terços dos 30 princípios estabelecidos.

No século XX o movimento escolanovista encontrou no filósofo norte-americano John Dewey o seu grande sistematizador, que com base no princípio de que educação é um processo direto da vida, chegou à conclusão e direcionou todo o seu trabalho para a idéia de que não deve haver separação entre vida e educação. Dessa forma, dizia ele que a escola deveria ter “caráter de laboratórios de experimentação

pedagógica”, pois “educação não é outra coisa senão uma contínua reconstrução da experiência” (Dewey, 1978, p.30). A escola, para Dewey, deve ser como uma sociedade em miniatura e deve atender ao interesse produtivo da criança, sua liberdade e suas iniciativas (cf Larroyo, 1967, p. 710-725). Assim, “O processo educativo [...] é o processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida” (Dewey, 1978, p. 31).

Considerado a evolução das idéias quanto à questão do “interesse”, Dewey se opôs à teoria de Herbart⁸, que pensava que o “interesse existia no plano da idéias, levando cada uma delas a encontrar associação com outras, e nessa associação, certo equilíbrio” (Lourenço Filho, 1968, p. 1470). Pensando dessa forma, Herbart criou um sistema ao qual chamou “instrução educativa”, ou seja, cada lição deveria obedecer a fases bem estabelecidas: “o de clareza da apresentação dos elementos sensíveis de cada assunto; o de associação, o de sistematização e, por fim o de aplicação”.⁹ Dessa forma “o ensino deveria criar interesses e orienta-los para a ação no plano das idéias” (Lourenço Filho, 1968, p.147). Dewey se opôs exatamente a esse “interesse” de caráter passivo, analisando-o em face de uma necessidade física ou mental, que impulsiona os desejos: “o alimento interessa a quem tenha fome” (Ibid, p. 148).

Dewey contrapôs aos cinco passos formais de Herbart outros cinco, assim explicados por Hilsdorf (1998, p. 131-132):

[...] Apontar o problema é a primeira parte do processo de busca da solução. A segunda é pesquisar, procurar as causas do problema. Dessa busca sai uma causa provisória, ou seja, uma hipótese que será validada pela experiência: temos a terceira fase. Reelaborá-la, ou não, é a quarta etapa. A última é alcançada com a confirmação de que essa hipótese era verdadeira (ou não), ou seja, encontrou-se (ou não) a solução do problema.

Dewey acreditava que assim a criança aprenderia aquilo que constitui o fim da sua atividade: “é a atitude, o propósito, a intenção de quem vai aprender que decide sobre o que vai ser aprendido.” (Dewey, 1978, p. 34).

Ao lado de Dewey, não pode ser esquecido o pedagogo alemão Georg Kerschensteiner e a “Escola do Trabalho”, que significava “[...] mais que escola ativa ou escola de instrução profissional [...]”, objetivando “[...] o pleno desenvolvimento da

⁸ Johan Friedrich Herbart viveu entre 1776 e 1841. É considerado o sistematizador da Escola Tradicional. Para ele a instrução educativa deve produzir na criança o interesse, para isso estabeleceu os cinco passos formais: preparação; apresentação dos elementos sensíveis de cada assunto; associação; sistematização; e aplicação. Hoje esse modelo é o que conhecemos como “aula expositiva”.

⁹ Cf. Lourenço Filho (1968, p. 146-148) e HILSFORD, Maria Lucia Spedo (1998, p. 104-113).

personalidade infantil pela posse de bens culturais” (Hilsdorf, 1998, p. 118). Também há Kilpatrick¹⁰ e o “Método de Projetos”, bem como outros teóricos da Escola Nova que influenciaram a Pedagogia e que ainda hoje podem ser localizados nas idéias pedagógicas brasileiras.

Conforme percebemos, a proposta escolanovista insere-se em um cenário de renovação do ensino que, baseado no conhecimento do desenvolvimento psicológico, tomou como princípio o desenvolvimento integral do indivíduo e ao levar em conta o interesse e as necessidades dos educandos, transformou a escola, dando-lhe um caráter dinâmico, vivo, de trabalho, de respeito, de participação e de satisfação, em oposição ao didatismo tradicional.

1.3. Os métodos da Escola Nova

Não obstante, começavam as questões educacionais a ascender dos limitados problemas da didática para os da compreensão das técnicas sociais; da questão dos meios, procedimentos e recursos didáticos, para os da consciência de novos objetivos a serem realizados através da escola, e enfim, o da compreensão de recursos educativos dentro de um processo mais amplo que exigia a compreensão de influência de muitas origens [...] (Lourenço Filho, 1968, p. 21)

Conforme foi mencionado, neste tópico apresentamos o terceiro momento da trajetória do Movimento da Escola Nova: a criação e a publicação dos métodos ativos, sua difusão e a consolidação das idéias escolanovistas. Para tanto, é necessário não perdermos de vista que o ideário escolanovista é resultado de um processo longo de ajustes e de reajustes da escola em relação às questões sociais que eclodiam em fins do século XIX e início do século XX na Europa e na América, e que visava o “homem capaz de produzir ativamente” (Manacorda, 2002, p. 305). Sua prática pedagógica resultou da Filosofia da Educação, da qual extraíra a visão social e pragmática do homem para atender às exigências da sociedade. Desta forma, tomando as palavras de Cousinet (1959, p. 77), “É essencialmente um espírito para o educador, um gênero de vida para as crianças”.

Essa nova tendência resultou na criação dos métodos ativos e das escolas de ensaio e reforma. Tais métodos, inspirados na concepção ativa de educação e nos

¹⁰ Willian Heard Kilpatrick, discípulo e continuador do trabalho de Dewey, criador do Método de Projetos.

princípios da nova Psicologia da criança, pretendiam transformar as bases da educação tradicional com base nos princípios apresentados por Larroyo (1967, p. 735. Tomo II):

1. A criança só aprende por um processo auto-educativo.
2. O ensino deve adaptar-se à natureza peculiar da criança, individualmente ou em grupo.
3. A educação deve ser integral, ou seja, deve constar da formação intelectual e também prática.
4. As matérias devem ser organizadas de forma globalizante, em grupos ou individuais.
5. O estudo/trabalho deve ser socializado mediante trabalhos coletivos e individuais.
6. Só se educa com acerto a partir do conhecimento do desenvolvimento biopsíquico do ser.

A expressão “métodos ativos”, ainda que apareça nos discursos dos professores e em projetos pedagógicos das escolas, nem sempre foi utilizada de forma condizente com o que defendiam os partidários da Educação Nova. Para estes, muito além de atividades interessantes, técnicas, trabalhos manuais, jogos, movimento e livre expressão, essa expressão está condicionada a uma visão de “formação total e harmoniosa do ser humano e assenta sobre as últimas aquisições da psicologia genética (Mialaret, 1971, s/p).

Dessa forma, é pertinente retomarmos aos estudos de Cousinet, (1959, p. 77) no que se refere ao “espírito para o educador”:

Nenhum ‘método ativo’ o contém por inteiro, e tanto que nos enganaríamos redondamente se experimentássemos definir a educação nova pelo rol de métodos que a ela se filiam. A todos ela os contém, mas certamente contém também outros que ainda não existem e serão, algum dia, imaginados.

De modo resumido e apoiados no trabalho de Larroyo (1967, p. 735-769), apresentamos os métodos ativos, inicialmente para que demonstramos a idéia de sua diversidade e o que significaram na história de renovação da escola. Mais adiante, aprofundaremos apenas nos mais significativos para o estudo a que ora nos propomos.

- 1) Métodos globalizadores: surgiram em oposição à didática tradicional, na qual o ensino partia dos elementos isolados das coisas ou das matérias científicas. Entretanto, a partir da descoberta da Psicologia no que concerne ao caráter sincrético da mente infantil, passou-se a defender o ensino a partir de sistemas, propondo-se que não há disciplinas isoladas e sim problemas reais que devem ser resolvidos com base na união de todos os aspectos que o envolvem (ação, sentimento, emoção), resultando no que chamaríamos de desenvolvimento integral da criança. São considerados de caráter globalizador:

- a) Centros de Interesse (Ovídio Decroly);
 - b) Método de Projetos (Kilpatrick): Pedagogia Norte-Americana;
 - c) Os complexos russos (Blonsky): Pedagogia Soviética;
 - d) O Método Sintético Global (Braune, Krueger e Rauch) na Alemanha e na Áustria
- 2) Métodos que diferenciam o ensino (as classes diferenciadas): esses métodos, em oposição ao método simultâneo, que desconsidera as diferenças individuais, dividiram os alunos em salas mais homogêneas, considerando suas aptidões e o desenvolvimento mental em cada grau de ensino. Essas idéias se expandiram de diferentes formas, distribuindo os alunos em grupos, por exemplo, “fortes, médios e fracos”. São exemplos dessa proposta:
- a) O sistema Mannheim (Dr. Sickinger);
 - b) Os grupos móveis (Claparède);
 - c) A instituição alemã das Nebenklassen (lições suplementares ministradas aos alunos “fracos”).
- 3) Métodos que individualizam o ensino (auto-educativos): levam em conta as peculiaridades individuais e tratam a criança como criaturas capazes de realizar sua própria educação. Ao contrário do que muitas pessoas pensam, esses métodos não negam a socialização educativa, apenas colocam o aluno como responsável por sua própria formação, na qual o professor e os livros são recursos que o auxiliarão em seu desenvolvimento. Eis exemplos:
- a) O Método Montessori (Maria Montessori);
 - b) A auto-educação de Madame A. Deschamps (Sr^a Alexander-Deschamps);
 - c) A Escola Serena (Lombardo Radice) na Itália;
 - d) O Método Mackinder (Miss Jessie Mackinder) na Inglaterra;
 - e) Plano Howard (O’Brien Harris);
 - f) O Plano Dalton (Helen Park-Hurst) nos Estados Unidos da América.
- 4) Métodos de trabalho por equipes: em oposição à escola tradicional e baseado na idéia de que o aluno aprende por si e para si, percebendo que a vida é relação e colaboração mútua entre os homens, assim se desenvolveu o sistema de ensino por grupos/equipes que executam determinada “tarefa” ou atividade conjuntamente, discutindo, trocando impressões, planejando e delegando-se tarefas. Considerando as assertivas anteriores, acredita-se ser possível

desenvolver o espírito de cooperação, a autoconfiança e a autocrítica. Podem ser citados como exemplos desses métodos:

- a) Sanderson de Oundle: da emulação à colaboração, na Inglaterra;
- b) O Método Cousinet (Roger Cousinet) na França;
- c) O Plano Jena (Pedro Petersen) na Alemanha.

5) Métodos predominantemente socializantes: baseados na idéia de que é impossível viver isolado, esses métodos pretendem educar o indivíduo especialmente para a sociedade. A escola deve abranger de forma sistemática todos os aspectos da formação humana e situá-los em suas relações normais/cotidianas. Dessa forma, deverão ser trabalhadas na escola informações quanto ao modo de fazer as coisas, de senti-las e de compreendê-las, para que a criança se ajuste à sociedade à qual pertence. Eis exemplos:

- a) Autonomia dos alunos. A George Junior Republic (Willian George) nos Estados Unidos da América;
- b) A cooperativa escolar de Profit (B. Profit);
- c) As comunidades escolares (Wynecken, Scharrelmann e Paulsen).

6) Outras escolas de ensaio e reforma: as reformas nas escolas se deram de forma diversa, enfatizando aspectos diferenciados, porém todas tinham como princípio que a aprendizagem não se dá de forma passiva. Outros métodos que se destacaram:

- a) O Sistema de Winnetka (Carlton W. Washburne) nos Estados Unidos da América;
- b) A técnica da imprensa na escola (Celestin Freinet);
- c) Trabalho e brinquedo dirigidos: a Escola de Fairhope, de Marieta Johnson, e a City and Country School, de Carolina Pratt;
- d) Outros grupos que constituem um ponto de articulação entre a educação sistemática da escola e a cultura espontânea da comunidade: o Escotismo, os Wandervögel, os Grupos Infantis José Martí;
- e) A escola duplicada (William A. Wirt).

Verificamos que os métodos “ativos” se difundiram grandemente por toda a Europa e a América do Norte. A difusão não se deu de forma idêntica, mas foram se desenvolvendo e sendo adaptados de acordo com as necessidades e as concepções específicas de cada sociedade, e transformaram irremediavelmente a educação dos

lugares por onde passaram. Tinham, segundo Mialaret (1971, p. 176), o objetivo de “fazer nascer e manter o esforço do aluno por um interesse justificado e compreendido.”

Ainda que hoje muitos desses métodos recebam críticas negativas quanto à sua efetividade, eles não são objetos de nossa pesquisa neste momento. Posicionamo-nos em favor das contribuições que essas experiências proporcionaram para a construção de uma nova pedagogia, recordando-nos de que em fins do século XIX e início do século XX, essas experiências constituíram bases para outros modelos, bem como uma significativa mudança nos princípios educacionais, ou nas palavras de Alves (2001, p. 185), além das contribuições que facultaram para melhor interpretarmos a educação brasileira, devemos acrescentar que o movimento escolanovista

[...] incentivou a pesquisa educacional superando o grosseiro empirismo dominante; introduziu uma solução para as edificações escolares; difundiu a literatura pedagógica, induziu à diversificação dos recursos didáticos e das técnicas de ensino. Enfim, propiciou o debate educacional, tornando *o tema* mais amplo [...]

E ao Brasil, que métodos chegaram? Que “espírito” possuíam os professores que os aplicaram? Em que medida esses métodos alteraram a Pedagogia brasileira? E na região em estudo, como se deu o processo para sua aplicação? É o que veremos no Capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA NO BRASIL: SITUANDO O TEMA E BUSCANDO UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO DAS QUESTÕES EDUCACIONAIS EM MATO GROSSO

O presente capítulo descreve a penetração e a trajetória do escolanovismo no Brasil. Na impossibilidade de precisar tal trajetória ou esgotar o assunto, tratamos de verificar três momentos da História da Educação brasileira em que ficou mais evidente a presença da nova tendência: o Movimento Renovador de 1920, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e as Reformas Estaduais de Educação ocorridas em 1920. Antes, porém, necessário se faz tecer algumas considerações iniciais com vista a uma visão panorâmica das questões sociais e dos conflitos ideológicos, o que nos permitirá compreender melhor como e por que o Movimento escolanovista chegou ao Brasil e conseqüentemente, influenciou a educação brasileira no período em estudo, as primeiras décadas do século XX.

2.1. O contexto histórico-social de emergência dos ideais escolanovistas no Brasil

Até o Movimento Revolucionário de 1930, que desestruturou as bases do Estado oligárquico, as necessidades do Brasil estavam representadas pelo modelo econômico agro-exportador, no qual só se admitia uma educação voltada exclusivamente ao atendimento dos interesses da oligarquia, destinando-se à reprodução dos quadros burocráticos e administrativos. Podemos afirmar que a educação escolar que vigorava até a Primeira República (1889-1930) não visava atingir amplos setores da população. Entretanto, como nenhum fato social ocorre isoladamente, a última década dos anos 1920 apresentou um conjunto de transformações nos setores econômico, político, social e cultural que favoreceu a expansão e a valorização da escolarização daí para frente.

No campo da economia podem ser destacadas: a crise do sistema agrário que deu espaço ao desenvolvimento do setor industrial; a ampliação das camadas médias da população; a ampliação da urbanização, de onde se originaram novos valores, antagônicos aos que predominavam no ruralismo; enfim, novas formas e novas necessidades que lentamente passaram a conduzir as ações e a exigir uma maior intervenção do Estado.

No setor político, surgiram diversas correntes de pensamento e movimentos político-sociais que contribuíram para a estruturação do pensamento político-ideológico brasileiro, propiciando discussões em torno dos velhos ideais republicanos proclamados e trazendo à tona problemas nacionais que solicitavam estratégias elaboradas para tirar o País do atraso e da ignorância. Podem ser citados o socialismo, o anarquismo e o maximalismo que, segundo Nagle (2001, p. 63), auxiliaram o desenvolvimento e a discussão sobre a participação da massa operária na organização da sociedade brasileira; o nacionalismo que, partindo da análise da situação em que o País se encontrava (falta de solidariedade, crença, aspirações coletivas, desvalorização da língua nacional, ignorância, apatia e superstição) e assombrado pela Primeira Guerra Mundial, investiu numa consciência nacional cuja doutrinação era realizada por intermédio da escola, que acabou valorizando os estudos da Geografia e da História do Brasil. Outra corrente ideológica que merece ser citada foi o tenentismo, cujo ideário, segundo Nagle (2001, p. 96), derivou de uma concepção acerca do papel do Exército, isto é, quando grupos procuraram desqualificar as funções do Exército limitando-o a executar atividades conferidas pelos poderes públicos, uma parcela da camada militar se pôs a questionar tais funções e a condenar as ações autoritárias e corrompidas dos governantes, e também a se posicionar contra a subversão da população, optando por um caminho antiliberal e antidemocrático. O Modernismo de 1922, por sua vez, foi um movimento comprometido com a renovação literária, artística, social e cultural, contrário aos padrões rígidos da arte, bem como às imitações que eram feitas do estrangeiro. Desse Movimento resultaram pesquisas, trabalhos e preocupações de natureza social que favoreceram, de acordo com Nagle (2001, p. 118), “[...] o desenvolvimento até então embrionário da Sociologia, da História Social, da Etnografia, do folclore, da teoria educacional, da teoria política.” Quanto ao integralismo, ele esteve ligado ao movimento antiliberal e antidemocrático que se difundiu pelo mundo na época, defendendo um nacionalismo que partia das necessidades e das realidades do País sob a

influência do Modernismo de 1922, buscando uma maior integração e a valorização dos temas nacionais, concomitante a uma desvalorização das questões estrangeiras.

Desses grupos e movimentos políticos surgiram reações contrárias à política brasileira, que era determinada pelos Estados mais desenvolvidos e que preservava a autoridade dos coronéis e/ou dos grupos de maior poder aquisitivo. Para quebrar o círculo vicioso de uma política de favores e de temores, buscaram-se alternativas de moralização do processo eleitoral, na tentativa de interromper as relações politiqueras entre governantes, funcionários públicos e a população.

Na sociedade, vista dentro de um processo de constantes mudanças, determinando e sendo determinada por elas, podemos destacar alguns elementos que impulsionaram as transformações como, por exemplo, o processo imigratório e a urbanização. O processo imigratório, que apresentava um grande afluxo de imigrantes europeus, alterou o mercado de trabalho e as relações trabalhistas, além de ter representado uma nova modalidade de força de trabalho. Isso propiciou o surgimento de novos grupos sociais, não vinculados ao setor cafeeiro e, com eles, novas idéias e novos valores, alterando o padrão de comportamento nas relações entre proprietários e trabalhadores e o desenvolvimento de atividades industriais.

A urbanização resultante do desenvolvimento da indústria possibilitou o surgimento de novas funções e modificou os tipos de organização das cidades. Isso tudo, apesar de seus aspectos positivos, começou a representar para as elites uma preocupação, pois, de acordo com Cavaliere (2003, p.5), “[...] O estrangeiro, além de todas as ameaças que trazia, pelo simples fato de ser um ‘diferente’ trazia o ‘perigo’ suplementar das ideologias revolucionárias [...]”.

Os acontecimentos daquele período, quando diferentes experiências e ideais se encontraram, propiciaram um terreno bastante fértil de elaborações e debates e nesse meio, a educação começou a ser discutida por diversos grupos, e a escola primária se transformou em tema de reivindicações constantes e o meio eficaz/disponível para o enfrentamento de um conjunto de problemas, dos quais o analfabetismo era considerado o maior. A escola transformou-se no maior e principal instrumento que possibilitaria ao País superar seu maior entrave rumo ao progresso, como também no principal instrumento de disseminação dos novos valores idealizados para a sociedade brasileira.

Diante de uma sociedade cada vez mais complexa, em razão das alterações nas relações de produção, surgiram diversos grupos com interesses diferentes e divergentes. Essa complexificação social deu abertura para que ocorresse, também, uma

diversificação quanto à ideologia política, associada, cada qual, a um setor social e a uma corrente pedagógica que se diferenciava em termos metodológicos e didáticos.

Um dos motivos dessa situação era o padrão de ensino das instituições escolares brasileiras em todos os níveis: ele já não correspondia às exigências dos grupos emergentes, em decorrência das novas necessidades da sociedade capitalista que se desenvolvia. Assim, cada grupo pensava a educação de acordo com seus ideais e seus interesses.

Ao lado da concepção de que sem analfabetos o País estaria livre de seus problemas, surgiu uma mentalidade de que a educação que se tinha, livresca e clássica, não era propícia para o desenvolvimento do Brasil, que necessitava de potencialidades que se traduzissem em fontes de produção e de riqueza. A escola, portanto, deveria preparar os jovens para as atividades profissionais, substituindo os antigos programas por uma educação mais racional e científica, portanto, mais prática. Houve então uma onda de otimismo decorrente da crença de que a escola seria a redentora da sociedade. A ênfase que se dava à multiplicação de escolas, resultante do entusiasmo pela educação, agora deslizava para o campo do pedagógico, em que se previa desde a formulação de um novo programa escolar até as condições que tornariam o trabalho do professor mais eficaz. Diante disso, observamos um ciclo de discussões sobre a educação e algumas reformas educacionais estaduais.

Verificamos, então, é que nos debates ocorridos durante os anos de 1920, a educação era vista, ao mesmo tempo, como um problema, por não atender às expectativas dos grupos emergentes, e como a solução, porque o único caminho para acabar com o analfabetismo. Aquele período é considerado um dos períodos mais fecundos da história da educação brasileira, pois a política educacional que se esboçou nas primeiras décadas do século XX, principalmente após 1930, abriu espaço para discussões e debates sobre os problemas da educação, marcando o surgimento do pensamento pedagógico brasileiro, por intermédio de um grupo de intelectuais que ficou conhecido como “Profissionais da Educação” ou “Pioneiros”, porque com eles os assuntos sobre educação saíram do âmbito político-partidário e passaram para a sociedade. Além disso, pela primeira vez na história da educação no Brasil, um profissional dedicava-se exclusivamente à educação. Isto posto, podemos afirmar que os defensores do escolanovismo enxergavam a educação como um instrumento capaz de reformar e construir uma nova sociedade e em razão dessa crença, é que direcionaram suas ações.

2.2. O Movimento Renovador de 1920

Nos anos 1920, como resultante então das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais supramencionada, e dando seqüência às reflexões em torno da educação que envolvia além da expansão do ensino, novas preocupações com a qualidade desse ensino, os educadores começaram a se organizar e a sistematizar suas idéias. Ao novo cenário que construíram, à forma como o fizeram, cuja ênfase residia na escola pública, é que chamamos de “Movimento Renovador”.

O Movimento Renovador pode ser entendido como o início de uma tomada de consciência quanto aos problemas educacionais, que passaram lentamente a ser o destaque das discussões, desvelando aspectos (por sinal, polêmicos para aquele período) que abrangiam questões como: a obrigatoriedade de ensino, a laicidade e a co-educação.

Essa tomada de consciência era decorrente de preocupações oriundas, de maneira geral, de problemas sociais, dentre os quais o analfabetismo era tido como o mais grave, pois não era adequado aos ideais de desenvolvimento da época. A sociedade, a cultura e a economia apresentavam-se mais complexos e novos modelos foram trazidos para o País e destes, em especial o norte-americano, acabou por influenciar também o ideário pedagógico nacional, com questões relacionadas à organização interna da escola e aos procedimentos didático-pedagógicos, o que se conjugava com as preocupações do otimismo pedagógico. Nesse cenário, uma diversidade de idéias e de interesses, coadunados às novas necessidades da sociedade, provocou os mais fervorosos debates e diversas tentativas de reformas educacionais em diferentes regiões, o que contribuiu, com seus erros e acertos, para o estudo dos problemas nacionais daquele período, mas, sobretudo, para aglutinar educadores dos diversos Estados brasileiros, interessados, segundo Carvalho (2000, p. 2), em “defender o seu campo de trabalho”.

Um dos elementos que contribuiu para essa organização foi a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE), com o objetivo de “centrar num órgão [...] as reivindicações desse Movimento [...]” (Romanelli, 1986, p. 128-129). Essa Associação representou, segundo Nagle (2001, p. 163),

[...] a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização, em âmbito nacional; em torno dela se reuniram as figuras mais expressivas entre os educadores, políticos, intelectuais e jornalistas, e sua ação se desdobrou na programação de cursos, palestras, reuniões, inquéritos, semanas de educação e conferências [...]

Através da ABE foram organizadas várias conferências, das quais participaram expoentes profissionais do cenário educacional¹¹, para o debate sobre a educação. Esses debates possibilitaram identificar e pensar os problemas da educação que havia, bem como defender aquela desejada pelo grupo que acreditava na renovação.

Os debates ocorridos nas décadas de 1920 e 1930 representaram uma divergência de ideologias quanto ao desenvolvimento do Brasil e, segundo Romanelli (1986, p. 144), “se revestiam de caráter político, econômico e religioso”. Eles agregavam educadores brasileiros imbuídos de novas idéias sobre o ensino, defendendo a gratuidade, a obrigatoriedade, a laicidade, a co-educação e a unidade de ensino, contra o grupo liderado pelos católicos, que vinha monopolizando o ensino e que eram contrários a essas modificações. Esses debates propiciaram um repensar sobre a sociedade e uma tomada de consciência quanto aos problemas educacionais brasileiros, que começaram a ser percebidos como parte de um problema maior, ou seja, o desenvolvimento da nação. Essa tomada de consciência inicial, resultante de um processo ininterrupto, continuaria daí para diante, definindo, ou ao menos interferindo, nas políticas e nas legislações nacionais.

Os anos que se seguiram aos do Movimento dos anos de 1920 foram propícios tanto na elaboração de projetos quanto na estruturação de diferentes políticas de educação para o País.

O Movimento Renovador possibilitou uma ampla discussão em torno da educação e da sociedade, que passaram a ter seus problemas vistos como indissociáveis, portanto, impossíveis de serem tratados isoladamente, passando a exigir uma ação mais efetiva e aglutinadora do Estado. Isso acarretou uma nova consciência que, mesmo não dando conta de todos os problemas educacionais, alterou significativamente o quadro que havia, o que será melhor discutido no tópico destinado ao estudo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, considerado o ponto máximo das discussões educacionais daquele período, um documento que traz à tona a ideologia dos reformadores.

Buscando sintetizar o significado do Movimento escolanovista no âmbito do Movimento Renovador, bem como reafirmar sua importância, apoiamo-nos nas

¹¹ Entre os educadores que participaram desse Movimento de defesa da escola pública e dos princípios propostos pela Escola Nova, podem se citados Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

observações de Nagle (2001, p. 322), que diz: “[...] o movimento escolanovista apresenta na história da educação o espírito de crítica e de revolta contra padrões de educação e culturas existentes até a penúltima década do século XIX.”

2.3. O Manifesto dos Pioneiros

Este tópico passa em revista ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por mais de 25 educadores, endereçado ao povo e ao governo, propondo a reconstrução educacional do Brasil.

O Manifesto, segundo Romanelli (1986, p. 144), “[...] representou o auge da luta ideológica” travada entre correntes opostas que pensavam a educação brasileira da época: o grupo dos liberais (diferentes entre si, mas denominados genericamente de liberais) e o dos católicos, composto por líderes intelectuais católicos e membros da hierarquia da Igreja Católica no Brasil. Tal luta acirrou-se quando, em 1931, na IV Conferência Nacional de Educação, o governo provisório de Getúlio Vargas solicitou aos liberais, a elaboração de Diretrizes para uma Política Nacional de Educação. Essa solicitação não pôde ser atendida em razão do dissenso quanto às questões sobre a laicidade e a gratuidade da educação.

No entanto, em 1932, o grupo dos liberais redigiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com o objetivo de definir o que era e o que queriam os “profissionais da educação”. O documento pode, *grosso modo*, ser sintetizado na idéia da construção de um programa para a reconstrução educacional do País. O conteúdo desse documento apresenta a heterogeneidade do grupo que o assinou, resultante das diferentes influências recebidas, referindo-se não somente à compreensão de que o Estado devesse ter um papel centralizador nas determinações de um plano nacional de educação que garantisse a escola pública e oficial, mas também ao alcance desse papel.

De acordo com Cury (1988, p. 91-92), é possível distinguir três posições que dão maior ou menor abertura à escola particular, portanto, maior ou menor domínio do Estado nas questões educacionais: um grupo defendia a “liberdade de ensino”, possibilitando a abertura ao funcionamento das escolas particulares desde que seguissem orientações do plano nacional de educação; outro grupo aceitava o funcionamento das escolas particulares desde que submetidas à fiscalização do Estado;

e uma terceira posição, mais radical, era contrária à concessão do papel educativo a qualquer outra instituição que não o Estado.

Foge aos objetivos deste trabalho discutir as divergências político-ideológicas contidas no Manifesto. Interessa-nos para o tema que ora nos ocupa, a penetração do ideário escolanovista no Brasil e a apreensão do conceito e dos princípios que o Manifesto propôs naquela época, visto que as novas funções atribuídas por ele à educação brasileira marcaram a política educacional dos governos pós-1930. Afirma o Manifesto:¹²

[...] A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função (*sic*) social, preparando-se para formar ‘a hierarchia (*sic*) democrática’ pela ‘hierarchia (*sic*) das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociaes (*sic*), a que se abrem as mesmas oportunidades (*sic*) de educação. [...] (p. 59)

Na citação acima percebemos explicitamente a concepção liberal que defende serem os indivíduos desiguais em talentos e em capacidades, resultando daí suas posições diferentes na sociedade. Assim sendo, as pessoas que se esforçam, podem a partir da mediação de um Estado “neutro”, que lhes garanta a igualdade de oportunidades por meio da educação, ascender socialmente, pela ação equalizadora da educação nova.

Além de definir as “Finalidades da Educação” nova, o Manifesto traça seus princípios norteadores e define o responsável por sua promoção. Vejamos o texto:

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus (*sic*) e manifestações, como uma função (*sic*) social e eminentemente pública, que elle (*sic*) é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociaes (*sic*) [...] (p. 61)

Esse trecho esclarece que o Estado não detém o monopólio da educação, nem o pretende, e ainda que o quisesse, não teria as condições materiais para tal realização. A preocupação do Grupo dos Católicos, que exercia, segundo Romanelli (1986, p. 143), um quase monopólio do ensino, fundamentava-se no temor à perda do espaço educacional, como defendido pelo grupo mais radical.

¹² O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, foi editado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 65, de 1984. Entretanto, considerando a inexistência desse material nas bibliotecas universitárias e que o documento é apresentado na íntegra em apêndice ao livro *História da Educação* (1992), de Paulo Ghiraldelli, fizemos uso do material alternativo, uma vez que isto não comprometeria nosso trabalho. Dessa forma, as páginas citadas durante a análise do Manifesto, se referem ao material utilizado.

Mais adiante lemos no Manifesto:

Assentado no princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar effectivo (*sic*), por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus (*sic*), aos cidadãos a quem a estrutura (*sic*) social do país (*sic*) mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo (*sic*) com as suas aptidões vitais (*sic*). Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, ‘escola commum (*sic*) ou única’ [...] (p. 62)

Da leitura deste trecho extraímos que a escola que o Manifesto propõe, não é uma escola igual para todos, mas uma escola oficial, funcionando paralelamente às de caráter privado, acompanhada pelo Estado, em que as crianças de sete a 15 anos tivessem uma educação comum. As diferenças de capacidade e o esforço de cada um é que determinariam a posição do indivíduo na sociedade, e se as possibilidades de ingresso à escola deveriam ser iguais, era necessário que houvesse uma unidade, ou seja, uma equiparação dos elementos que constituíam o ensino.

Dando prosseguimento à leitura do Manifesto, encontramos:

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (*sic*) (de classes, grupos ou creanças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. A laicidade, que colloca (*sic*) o ambiente escolar acima de creanças e disputas religiosas, alheio a todo dogmatismo sectário, subtrai (*sic*) o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, a pressão perturbadora da escola quando utilizada (*sic*) como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais (*sic*) de educação é um princípio igualitário (*sic*) que torna a educação, em qualquer de seus graus (*sic*), acessível (*sic*) não a uma minoria, por um privilegio econômico (*sic*), mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la (*sic*). Aliás o Estado não pode tornar o ensino obrigatório (*sic*), sem torná-lo (*sic*) gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade (*sic*) conciliável (*sic*) com o trabalho productivo (*sic*), isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda ‘na sociedade moderna [...]’, cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância (*sic*) dos pais (*sic*) ou responsáveis (*sic*) e pelas contingências (*sic*) econômicas (*sic*) [...] (p. 63)

Os princípios norteadores da nova educação escolar que os liberais propunham estão descritos no trecho citado. Eles defendiam uma escola única, pública, obrigatória e gratuita. Além desses princípios, o Manifesto defendia, também, a laicidade e a co-educação, pontos nevrálgicos da divergência com os católicos. Para estes últimos o laicismo próprio de um “[...] Estado Burguês e Liberal [...]” (A Ordem *apud* Cury, 1978, p. 61) era incapaz de reconhecer o caráter religioso do povo brasileiro. Quanto à co-educação, era contrária e ofensiva à moral católica.

Cabe registrar, ainda, as palavras de abertura do Manifesto:

Na hierarchia (*sic*) dos problemas nacionaes (*sic*), nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caracter (*sic*) econômico lhe pódem (*sic*) disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução organica (*sic*) do systema (*sic*) cultural de um paiz (*sic*) depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturaes (*sic*) e o desenvolvimento das aptidões á invenção e á iniciativa que são os factores (*sic*) fundamentaes (*sic*) do accrescimo (*sic*) de riqueza se uma sociedade [...] (p. 54)

Percebemos, então, a preocupação dos liberais com o avanço científico-tecnológico, o que só seria possível com a superação do saber livresco em vigor por outro racional e científico que possibilitaria o progresso almejado pela sociedade.

Em suma, a partir do contexto da época e do texto do Manifesto, foram impulsionadas campanhas de erradicação do analfabetismo, comprometendo-se o Estado brasileiro a equiparar o País às nações economicamente desenvolvidas, chamando para si a tarefa de pôr fim ao analfabetismo e de criar uma “escola nova”, “ativa”, articulada em seus diversos graus, para cumprir o papel de democratização da sociedade.

Nesta breve análise do Manifesto, resta-nos esclarecer que ao colocar a questão educacional como “problema educacional”, o Manifesto teve o mérito de alertar para a necessidade da universalização da educação elementar e também para o reconhecimento da educação como um direito. No entanto, por uma limitação de seu referencial teórico, o liberalismo não questionou o capitalismo vigente e mascarou a realidade da exploração econômica, deslocando questões relevantes do plano da produção para o plano educacional.

O Manifesto, fruto de discussões e de um posicionamento de educadores que tinham por base os princípios liberais que, por sua vez, sustentavam o ideário escolanovista, transformou-se num documento que, mais tarde, ofereceria as Diretrizes da Constituição de 1934, da Constituição de 1946 e também da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a campanha em defesa da Escola Pública. Nas palavras de Gadotti (1999, p. 232): “O Manifesto dos pioneiros da educação nova [...] seria o primeiro grande resultado político e doutrinário de 10 anos de luta da ABE em favor de um Plano Nacional de Educação”.

Assim, resgatadas as principais questões que moviam a sociedade nos aspectos políticos, econômicos e sociais; recuperados, também, o significado e o alcance do Movimento e do Manifesto, procuramos, no próximo tópico, descrever criticamente as

reformas efetuadas no período em que ocorreram as tentativas reais de implantação do escolanovismo no País.

Conhecendo melhor essas propostas será possível identificar os princípios que as une, seus pontos de avanço e, principalmente, localizar a vertente que influenciou a educação da porção sul do Estado de Mato Grosso.

2.4. O Escolanovismo e as reformas de educação nos Estados brasileiros

Como vimos, os anos 1920 foram ricos pela efervescência dos debates em torno da educação e em consequência, apresentam um quadro de expectativas e de otimismo mais amplo. Havia a crença de que a escola poderia transformar a sociedade e conduzi-la ao desenvolvimento. Mesclavam-se nesse debate um ideário positivista voltado para a construção de um conceito de nacionalidade e o ideário liberal democrático, buscando a formação da cidadania por intermédio da ação da escola.

Em face desse quadro e conforme disposição constitucional, os Estados brasileiros empreenderam reformas no ensino. Essas reformas, desenvolvidas em contextos diferenciados, apresentaram características particulares, que iam desde a compreensão do movimento de renovação da escola até as condições materiais e humanas para a efetivação de mudanças, havendo tentativas de adaptação de acordo com as diversidades regionais. Apesar dessa diversidade, impressa pelas particularidades dos desenvolvimentos regionais, as reformas tinham uma base de luta uniforme que centrava-se na defesa da escola pública, obrigatória e laica. Havia, no entanto, o reconhecimento de um problema comum, que era o elevado número de analfabetos. Compartilhava-se, também, a crença na escola como redentora dos problemas sociais e da necessidade e da coragem de enfrentar tal problema a partir de uma reforma de ensino.

Os educadores liberais acreditavam que a educação deveria atender às necessidades da sociedade, que clamava por profissionais, e assim, a partir dos anos 1930, não somente o ensino primário sofreu transformações, porém todo o curso secundário, desde a democratização do acesso a eles até a reestruturação de seu currículo. Havia uma busca comum para a resolução dos problemas de ordem social e, ao mesmo tempo, para as questões de ordem pedagógica, com uma nova pedagogia que, segundo Carvalho (2000, p. 111), “[...] pretende subsidiar a prática docente com um

repertório de saberes autorizados, propostos como os seus fundamentos ou instrumentos”. Ocorreu, de acordo com Nagle (2001, p. 252), a substituição de um “modelo político” por um “modelo pedagógico”.

Alguns Estados brasileiros se lançaram nessa jornada, dentre eles: São Paulo, efetuada por Sampaio Dória (1920-1921); Ceará, regida por Manuel Bergstrom Lourenço Filho (1922-1923); Distrito Federal, realizada por Antonio Prado Júnior e por Fernando Azevedo (1925); Bahia, regida por Anísio Teixeira (1925); Minas Gerais, implantada por Francisco Campos (1925-1925); Pernambuco, realizada por Carneiro Leão (1926) (cf. Nogueira, 2001). Essas foram as mais conhecidas, porque seus elaboradores, em meio a outros educadores, tomaram parte ativa no Movimento escolanovista no Brasil e formaram o grupo dos “Pioneiros”. Entretanto, é possível que outros Estados tenham tentado melhorar o ensino, seguindo os modelos e os debates de âmbito nacional. É o caso, por exemplo, de Mato Grosso, cuja reforma educacional, efetuada em 1927, foi realizada por profissionais contratados em São Paulo, seguindo os passos da Reforma de 1910.

Essas primeiras reformas, de acordo com Fernando de Azevedo (1971, p. 654-655) não representavam uma “política orgânica” e sim “tendências pessoais de educadores determinados”. Entretanto,

As alterações provenientes das experiências dessas reformas resultaram, de forma geral, na ampliação da rede escolar, com a criação de novas instituições, o melhoramento das condições de ensino e a reestruturação das escolas existentes; a modificação do currículo e das concepções sobre o papel do professor, do ensino e da aprendizagem. De acordo com Nogueira (2001, p. 103) e Nagle (2001, p. 243), as reformas eram apoiadas e assentidas pela União, em virtude da inexistência de um plano nacional de educação. Conseqüentemente não havia, também, uma unidade de ensino, o que só começa a ser preocupação nos anos 1920 sem, contudo, ser alcançada nas reformas efetuadas naquele decênio. Contudo, como veremos a seguir, cada reforma se constituiu em tentativa de valor inestimável, uma vez que serviu de referência para as posteriores, bem como possibilitou reflexões acerca dos problemas educacionais com base nos múltiplos problemas da sociedade.

Apresentamos a seguir uma síntese das reformas ocorridas, justificando a utilização de fontes secundárias, por não termos conseguido acesso às legislações pertinentes. Dessa forma, as reformas serão analisadas a partir dos estudos de Nagle (2001), Nogueira (2001) e Carvalho (2000/2001), Piletti (1982), Fernando de Azevedo,

(1971) e outros estudiosos dessa reformas, e Regulamento de ensino do Estado de Mato Grosso (1927). Nesse resgate atentamos para os rumos tomados pelas reformas supracitadas como forma exclusiva de compreender os princípios que as uniu, seus pontos de avanço e relacionar a educação de Mato Grosso com sua vertente. Seguimos a ordem cronológica de cada uma, buscando apreender a evolução das idéias e dos problemas sociais.

São Paulo

A educação do Estado de São Paulo já era referência antes de 1920, bem como sua economia. Assim, não é de se estranhar o fato de ter sido o primeiro a implementar uma reforma de ensino baseada nos princípios escolanovistas, o que lhe dá a responsabilidade de ser modelo para as demais reformas empreendidas no País, naquele período. Apesar do significativo desenvolvimento econômico do Estado, considerado um dos mais adiantados do país, o índice de analfabetos era bastante grande, atingindo 70% da população¹³. Assim, se na concepção dos intelectuais daquele período o maior entrave da civilização e do progresso era o analfabetismo, aí estava o inimigo a ser derrotado.

Incumbido de idealizar a reforma de ensino em São Paulo, Sampaio Dória, professor ligado à corrente liberal e, segundo Cavaliere (2003, p. 6), vinculado à Liga Nacionalista de São Paulo, elaborou uma reforma com base na realidade daquele Estado, observada a partir de um recenseamento. Não havia um sistema organizado e nenhum padrão a ser respeitado. O que havia era muita gente sem estudo e um Estado sem condições de ampliar gastos para a área. A prioridade era acabar com o analfabetismo e ampliar o privilégio da instrução para toda a população. Também não havia uma uniformidade em relação às escolas. Existiam em São Paulo, segundo Antunha (*apud* Cavaliere, 2003, p. 8),

[...] três tipos de escola [...]: as escolas isoladas, de classe única multisseriada [...], as escolas reunidas, compostas de agrupamento de classes multisseriadas, sem direção geral [...], os grupos escolares, [...] com quatro classes seriadas, com professores e salas de aula específicas para cada uma delas, direção geral e infra-estrutura de apoio [...]

¹³ Segundo estudos de Nogueira (2001), Nagle (2001) e Cavaliere, (2003), foi realizado por Sampaio Dória um recenseamento para conhecimento da realidade educacional de São Paulo, quando se detectou o atendimento educacional a somente 30 % da população.

No entanto, a escola paulista, com essas características no início da Primeira República, segundo Carvalho (2000, p. 112), “constituiu-se símbolo de progresso”.

Com a reforma estabeleceu-se a redução do ensino primário básico e obrigatório, de quatro para dois anos, adotando-se, nas palavras de Nagle (2001, p. 272) um “[...] ensino primário alfabetizante”, aligeirado, e também a redução do ensino médio para dois anos, condensando-lhes os conteúdos programáticos. Para aqueles que pretendessem avançar nos estudos, acrescentaram-se três anos de ensino complementar que serviria de preparação para o ingresso no segundo grau. Todas as escolas deveriam seguir o mesmo padrão de seriação e diferenciação de programas.

Como a alfabetização era o principal objetivo da reforma, esta providenciou que fosse respeitada a obrigatoriedade e determinou que a gratuidade cobriria somente os dois anos iniciais de estudo, que deveriam começar aos nove anos (*cf.* Nagle, 2001, p. 266-272).

Muitas críticas foram feitas a essa reforma e giravam especialmente em torno da redução do tempo de ensino. De acordo com Carvalho (2000, p. 114), provocou-se uma ruptura com a tradição anterior, abalando certezas e rotinas estabelecidas e produzindo polarizações nas discussões sobre o modelo educacional paulista. Ainda, “[...] incorporava as metas das Ligas Nacionalistas [...]. Em nome da erradicação do analfabetismo [...] reduziu a escolaridade primária obrigatória de quatro para dois anos [...]” (Carvalho, 2000, p. 157).

Segundo Nogueira, (2001, p. 94-95), foram obtidos alguns resultados quanto à organização do ensino: criaram-se dois períodos, com turmas diferentes, possibilitando a duplicação de vagas nas escolas; introduziu-se o ensino básico em dois anos; elevou-se o nível cultural e moral das camadas populares ao diminuir o número de analfabetos; imprimiram-se radicais alterações nos sistemas escolares do Estado. Ainda, segundo Nagle, (2001, p. 249), estabeleceu medidas nacionalizadoras em relação ao estudo particular e adotou o método de sentencição no ensino da leitura.

A reforma de São Paulo, pelo seu pioneirismo, influenciou outras reformas, que alteraram o conteúdo “paulista” de acordo com as diferentes realidades e concepções, porém mantiveram a mesma bandeira principal: a erradicação do analfabetismo.

Quanto às relações da reforma da educação de São Paulo com os princípios escolanovistas, Antunha, (1976, p. 158) observa que: “A Reforma de 1920 herdaria, naturalmente, essa tendência e procuraria por em prática os novos princípios.”

Alguns dos princípios escolanovistas estudados no primeiro Capítulo desta dissertação podem ser observados nas idéias de Sampaio Dória, no que se refere à escola primária:

- 1º - instrumento de aquisição científica, como aprender a ler e escrever;
- 2º - educação inicial dos sentidos no desenho, no canto e nos jogos;
- 3º - educação inicial da inteligência, no estudo da linguagem, da análise do cálculo e nos exercícios de logicidade;
- 4º - educação moral e cívica, no escotismo, adaptado à nossa terra e no conhecimento de tradições e grandezas do Brasil;
- 5º - educação física inicial, pela ginástica, pelo escotismo e pelos jogos (Antunha, 1976, p. 181)

Assim, a Reforma realizada por Sampaio Dória teve a audácia do pioneirismo que lhe deu o lugar de destaque enquanto modelo que possibilitou aos educadores, de forma geral e, em especial aos responsáveis por outras reformas, reflexões em torno de acertos e erros, ao servir-se de parâmetro entre os ideais debatidos nas conferências de educação e a realidade.

Ceará

A segunda reforma de ensino efetuada no decênio de 1920 foi a do Ceará¹⁴, em 1922, elaborada por Lourenço Filho, vindo de São Paulo. Contrário ao aligeiramento do ensino primário e médio, bem como à obrigatoriedade e à gratuidade somente para o ensino primário de dois anos, a Reforma cearense apresenta a abrangência do ensino público, que compreendia o preliminar de três anos, ministrado nas escolas isoladas e reunidas; o primário de quatro anos nos Grupos Escolares; o complementar, de dois anos, na Escola Complementar; o secundário especial, no Lyceu e na Escola Normal; o profissional, nas escolas profissionais; o superior na Faculdade de Diretoria Capital (p. 217)

Quanto às questões mais específicas, relacionadas à pedagogia considerada moderna, a reforma do Ceará demonstrou acompanhar o que se considerou de mais evoluído nos modelos vindos da Europa, que eram as “Escolas Modelo”, implantando uma, anexo à Escola Normal (Art. 85). Apresentou, também, a compreensão de que para melhorar o ensino era necessário garantir alguns recursos materiais específicos

¹⁴ A Reforma da Instrução Pública do Ceará, Lei 1953, de 2 de agosto de 1922, foi utilizada neste trabalho a partir de sua transcrição feita por Nogueira (2001, p. 217-278).

como bibliotecas (Art. 152) e museus pedagógicos (Art. 154) e laboratórios para o ensino das ciências físico-naturais (p. 275/276).

Vale ressaltar que as dificuldades de condições materiais e humanas não permitiram que a reforma de instrução se efetivasse de forma homogênea no Estado do Ceará, restringindo-se, de acordo com os estudos de Nogueira (2001 p. 122-123), “a alguns grupos escolares da capital e nos centros populosos mais desenvolvidos do interior do Estado.”

Percebemos que no Ceará a falta de condições materiais e de recursos humanos capacitados se constituíram nas duas maiores dificuldades para um maior e mais eficaz desenvolvimento da prática pedagógica no molde escolanovista. Contudo, isto não quer dizer que não tenha ocorrido uma mudança na organização da educação e sim que quanto mais afastados dos grandes centros, menor acesso às novas idéias e mais distantes de um efetivo acompanhamento ficavam os Estados. Assim, no Ceará, num ritmo determinado pelas condições da própria sociedade e pelo esforço quase exclusivo de Lourenço Filho em modificar o padrão do pensamento educacional, ampliaram-se os tipos e a qualidade das experiências; alteraram-se o currículo e os procedimentos metodológicos; adaptaram-se materiais e livros, enfim, alteraram-se os padrões de pensamento sobre ensino e aprendizagem, orientados pelo ideário escolanovista, tendo por base recomendações técnico-pedagógicas quanto ao aprendizado da leitura, da caligrafia e da linguagem escrita, da linguagem oral, da aritmética, das ciências físicas e naturais, da geografia, da história pátria, da educação moral e cívica e dos trabalhos manuais (*cf.* Nogueira, 2001, p. 171-174). Também foram tomadas medidas em prol da capacitação dos professores, não só da Escola Normal, mas também daqueles que já exerciam a docência em outros níveis. Há, no entanto, uma ressalva a fazer: não houve continuidade dos trabalhos de Lourenço Filho após sua volta a São Paulo (*cf.* Nogueira, 2001).

A Reforma de ensino do Ceará se diferencia da Reforma de São Paulo, entretanto, Nagle (2001, p. 249), nos aponta algumas influências da primeira sobre a segunda, elencando alguns pontos em comum, especificamente

(...) pela adoção do recenseamento escolar, pela instituição das escolas complementares, pela criação das escolas reunidas, pelo estabelecimento de medidas nacionalizadoras em relação ao ensino particular e, num plano mais restrito ainda, pelo emprego do método de sentencição no ensino da leitura ou da adoção do ensino simultâneo de leitura e escrita.

Com este pequeno esboço pudemos conhecer um pouco da reforma cearense e perceber questões que a diferenciam da reforma paulista, bem como a influência de uma

sobre a outra. Continuando com nosso exercício de reflexão sobre o desenvolvimento do ideário escolanovista nas reformas de ensino estaduais, em 1925 foram realizadas as reformas de ensino da Bahia, por Anísio Teixeira, e a do Distrito Federal, por Fernando Azevedo e Antonio Prado Júnior.

Bahia

A reforma de instrução pública da Bahia, realizada por Anísio Teixeira em 1925, teve um histórico um pouco diferenciado, pois seu elaborador, segundo Serpa (2001, p 83),¹⁵ “[...] é, no período 1923-1927, um educador católico, dedicado à educação, setor das atividades da Companhia de Jesus [...]” Segundo os estudos de Serpa, Teixeira se converteu ao pragmatismo de Dewey em 1927.

A reforma na Bahia, segundo Nagle (2001, p. 249), representa uma “superestrutura jurídica”, que buscou “remodelar” a instrução pública a fim de disciplinar as camadas sociais. Para tanto, a educação passou a significar mais do que um simples plano de combate ao analfabetismo, devendo exercitar o hábito da observação e do raciocínio, despertando o interesse pelos ideais e pelas conquistas da humanidade e desenvolvendo no aluno o físico/o corpo com exercícios e jogos organizados, além de instruí-lo quanto à higiene e às necessidades do meio.

A única escola gratuita e obrigatória, nessa reforma, era a primária. Esse nível de ensino aconteceria em escolas urbanas e/ou rurais e em duas fases, sendo o ensino primário elementar com duração de quatro anos, e o complementar com três anos. Enquanto em outros Estados buscava-se uma unidade na educação, na reforma baiana havia uma diferenciação quanto ao currículo da escola urbana e da rural: nesta última havia o acréscimo de instruções quanto à agricultura ou a indústrias locais (cf. Nagle 2001, p. 278). Verifica-se, portanto, um desequilíbrio entre as matérias de formação geral e a de formação especial. Segundo Nagle, o currículo das escolas primárias, na reforma da Bahia, está comprometido com uma orientação pré-vocacional ou profissional. Com relação ao Curso Normal, foi pensado para preparar cientificamente o aluno durante três anos e com mais um para prepará-lo quanto às questões didáticas, ou seja, ensiná-lo a ensinar, por intermédio das escolas de aplicação, anexas às escolas com o Curso Normal.

¹⁵ Cf. SERPA, Luiz Felipe Perret. Anísio Teixeira: o missionário moderno. In: MONARCA, Carlos (Org.). *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

De acordo com Nagle (2001, p. 50), o programa, quando avaliado pelo próprio Anísio Teixeira, apresentou-se em desajuste às condições da sociedade e aos interesses das crianças, e os métodos ainda se baseavam na memorização. Resgatado o fato de que somente em 1927 é que Teixeira se converteu aos preceitos de Dewey, é possível compreender as limitações da reforma no que se refere a não adoção de métodos considerados modernos.

Minas Gerais

A reforma em Minas Gerais, em acordo com os Decretos: n. 7.970-A, de 17 de outubro de 1927, que aprovou o regulamento do ensino primário; n. 8.904, de 22 de dezembro de 1927, que aprovou os programas de ensino do curso primário; n. 8.162, de 20 de janeiro de 1928, que aprovou o Regulamento das Escolas Normais; n. 8.225, de 11 de fevereiro de 1928, que aprovou os programas de Ensino Normal (*cf.* Nogueira, 2001, p. 98-99), foi realizada sob a orientação de Francisco Campos e Mário Casassanta. Essa reforma se constituiu um marco importante ao se desvencilhar dos esquemas políticos e doutrinários republicanos, para idealizar as instituições, e ao propor como referência a preocupação em como deveriam ser as instituições no regime republicano. A escola deixaria de ser executora de serviços para a sociedade, a fim de ser educadora desta, sendo necessário para tanto a redefinição do papel da nova escola, fruto de uma concepção do relacionamento entre escola e sociedade, escola e mentalidade infantil. Assim, substituiu-se o modelo político por um pedagógico na solução dos problemas, enfatizando mais o aspecto técnico do que o político, realizando-se uma alteração profunda no ideário sobre a escolarização.

A reforma mineira, no que se refere ao ensino primário, se aproxima da reforma baiana, com um currículo simplificado e descomprometido com uma orientação pré-vocacional ou profissional, porém direcionado pelos princípios da Escola Nova (*cf.* Nagle, 2001, p. 274, 278 e 288).

Quanto à escola normal, a reforma mineira foi a mais complexa, visando formar professores e pessoal técnico para o ensino primário do Estado, específicos para a zona rural, para o ensino nas escolas de primeiro grau e para o ensino nas escolas de segundo grau. Os cursos se diferenciavam em duração, amplitude e prerrogativas, mas estavam articulados entre si e com o ensino secundário (Nagle, 2001, p. 288). A reforma

mineira previa ainda cursos de aperfeiçoamento para o completo preparo dos professores, começando, de acordo com Nagle (2001, p. 289), a funcionar em 1928.

A Reforma do Distrito Federal¹⁶

A Reforma do Distrito Federal foi realizada por Fernando de Azevedo a partir de 1927, após ser convidado para assumir a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, em janeiro daquele ano.

Azevedo, consciente da necessidade do conhecimento da realidade, iniciou suas ações a partir de um recenseamento que o permitisse conhecer as necessidades em torno das quais deveria trabalhar. O resultado deste apontou “36% de crianças em idade escolar não frequentando a escola” (Piletti, 1982, p. 49). Entretanto, enquanto o censo se realizava, alguns problemas já podiam ser flagrados por toda a sociedade, como, por exemplo, a situação dos prédios escolares, que se apresentavam quase em ruínas, sem higiene alguma, e com materiais pedagógicos em deplorável estado de conservação, o que impossibilitava o desenvolvimento do ensino. Além dessas questões, havia outras, de caráter “invisível”, que envolviam as “leis fragmentadas” que vigoravam, a precária formação dos professores e a falta de recursos para o ensino. A realidade exigia uma “reforma de toda a legislação e do aparelho de ensino” o mais rápido possível (cf. Piletti, 1982, p. 49-61).

Elaborada em 1927, a reforma de ensino do Distrito Federal, após passar por diversas sessões de debates, sendo defendida por alguns e combatida por outros, foi aprovada ao final daquele mesmo ano, com algumas disposições vetadas, que por sua vez, foram aprovadas em junho de 1928 (cf. Piletti, 1982, p.63-94). Sua execução se deu em dois momentos, sendo “o primeiro, a reorganização, conforme a nova lei, de todos os serviços existentes”, ou seja, a organização técnica e administrativa e, “o segundo, o desenvolvimento e expansão desses serviços, mediante a instalação das novas instituições criadas” (Piletti, 1982, p. 96-97).

O ensino, de acordo com Piletti (1982, p. 103-116), era gratuito e obrigatório para todas as crianças de sete a 12 anos, agrupadas de acordo com seu grau de

¹⁶ Sobre a reforma do Distrito Federal nos baseamos, como fonte principal, na Dissertação de Mestrado de Piletti, defendida em 1982 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

desenvolvimento¹⁷. Para isso o ensino primário foi reduzido de sete para cinco anos, sendo o quinto ano pré-vocacional, com dois turnos de três horas ao invés de um turno de quatro horas. Anexos às escolas e às institutos profissionais, funcionavam os cursos complementares, de caráter vocacional, com dois anos de duração, ligando o primário ao técnico profissional. A escola deveria se adaptar ao meio social onde estivesse inserida, respeitando as diferenciações locais e funcionando como uma sociedade em miniatura, onde as salas de aula funcionariam como pequenas oficinas, baseadas no trabalho e na cooperação, direcionadas pelo interesse do aluno. O papel do professor era o de estimular e disciplinar, conduzir o aluno em suas investigações e experiências, respeitando suas tendências e suas individualidades. Quanto ao método, adotou-se o intuitivo e quanto aos programas e horários, eram organizados em função do desenvolvimento harmônico dos aspectos físico, intelectual, moral e cívico do aluno e, por isso, flexíveis para que ele tivesse tempo e oportunidade de observar, comparar, investigar, indagar, criar, projetar e executar. Por isso, a base do ensino deveria ser a observação e a ciência.

A Instrução Pública, com a reforma do Distrito Federal, compreenderia: o ensino infantil, ministrado nos jardins de infância às crianças de quatro anos completos e de menos de sete anos de idade, e nas escolas maternas às crianças de dois anos completos e menos de quatro anos; o ensino primário, ministrado em escolas classificadas de acordo com o número de alunos: nucleares (até 90 alunos), fundamentais (de 90 a 300 alunos) e grupos escolares (mais de 300 alunos); o ensino vocacional, ministrado nos cursos complementares anexos às Escolas Normais (com duração de dois anos); o ensino técnico profissional, ministrado nas escolas e nos institutos profissionais (com duração de quatro anos); e o ensino doméstico, ministrado nas escolas domésticas (com duração de quatro anos).

A reforma refletiu o pensamento de Fernando de Azevedo, afeito ao ideário escolanovista, e segundo Nagle (2001, p. 257), por sua “visão de conjunto”, foi considerada “um código de educação em perfeita unidade de plano e harmonia de linhas”. Entretanto, Piletti (1982, p. 211) traça severas críticas a Azevedo, ao observar que: a reforma propôs uma democratização “aparente”, uma vez que os métodos não eram democráticos, e também que a escola não atingia todas as crianças em idade

¹⁷ Adoção dos testes mentais, dos testes pedagógicos e dos testes psicológicos como medidas de avaliação (Piletti, 1982, p. 119).

escolar, além de manter uma dualidade de sistemas, com um ensino profissional para os pobres e a continuidade dos estudos para os ricos.

A Reforma em Mato Grosso

Quanto à reforma do ensino em Mato Grosso, de 1927, segundo Reis (2005, p. 171), já era prevista anos anteriores pelo governo. Para sua elaboração foi nomeada uma comissão de dez professores, dentre os quais figuravam profissionais paulistas contratados anteriormente para o trabalho na educação. Acompanhando os debates e as reformas nacionais, foram criadas as cadeiras de higiene e de ginástica, consideradas importantes para o desenvolvimento intelectual dos alunos e incorporadas à “criação das Escolas Reunidas¹⁸ por considerá-las mais econômicas que os grupos escolares [...]” (Reis, 2005, p.172). Além de economia, pretendia-se com essas escolas, “melhorar as condições pedagógicas e higiênicas, classificar os alunos de acordo com o desenvolvimento intelectual e facilitar e intensificar a inspeção” (Reis, 2005, p.172-174).

Atendendo às exigências da complexificação da sociedade, o Regulamento de Ensino de 1927 instituiu a gratuidade do ensino primário e do secundário e limitou a obrigatoriedade apenas ao primário, para crianças com idade entre sete e 12 anos e que residissem até dois quilômetros da escola pública. Classificou as escolas primárias em escolas isoladas rurais, escolas isoladas urbanas, escolas isoladas noturnas, escolas reunidas e grupos escolares, e determinou a duração e um programa diferenciado para elas. Dessa forma, o ensino primário rural se daria em dois anos, destinado a uma instrução “rudimentar”, enquanto para as outras categorias, a duração seria de três anos, sendo os dois primeiros idênticos aos das escolas rurais.

No regulamento para o ensino mato-grossense, estava previsto o funcionamento de Escolas Normais e o funcionamento, anexo a cada uma delas, de um grupo escolar modelo, destinado à “observação e prática pedagógica dos normalistas e ao ensaio e divulgação dos novos métodos de ensino” (art. 35). A reforma também instituiu um curso complementar para a Escola Normal, dirigido pelo diretor desta última.

¹⁸ Essa classificação seria dada ao agrupamento de escolas isoladas existentes num raio de dois quilômetros, que passariam a funcionar num único estabelecimento (cf. Decreto 759, de 22 de abril de 1927, p. 3).

No que se refere aos métodos, mantiveram-se os mesmos preceitos da reforma de 1910, continuando a se desenvolver os programas com o método intuitivo e prático (cf. Alves Laci, 1998, p. 74). Oficializou-se, porém, segundo Amâncio (s.d., p. 15), a utilização do método analítico para o ensino da leitura.

Como pudemos confirmar, Mato Grosso tentou acompanhar o desenvolvimento dos Estados mais desenvolvidos do País, e ainda que tenha conseguido pouca eficiência com essa reforma em termos pedagógicos, imprimiu-lhe alguns elementos novos, como a administração do ensino, que passou a ser realizada pelo Diretor de Instrução, auxiliado pelos inspetores gerais e distritais, pelos diretores de grupos escolares e de escolas reunidas, e a criação da Secretaria de Instrução Pública, para controle e organização do ensino (cf. Alves Laci, 1998, p. 75-76).

Observamos que, assim como em outros Estados, havia em Mato Grosso uma crença na escola como redentora dos problemas sociais. Também verificamos a influência da reforma paulista na classificação dos tipos de escolas, na redução para a integralização do curso primário, ainda que para a zona urbana o ensino tenha aumentado um ano em relação à reforma de São Paulo, e a manutenção da escola modelo anexa à Escola Normal, já prevista no regulamento de 1910, também baseada no ensino paulista. Laci Alves (1998, p. 76-77) destaca pontos em que a reforma de Mato Grosso se assemelha às reformas de Minas Gerais e do Distrito Federal, especificamente na construção e na ampliação de prédios escolares, na instituição do curso complementar, na instituição das caixas escolares e na implantação da assistência médico-escolar e do escotismo nas escolas públicas. Essa reforma permaneceu em vigor até a organização da Lei Orgânica do Ensino Primário, aprovada em nível federal (cf. Laci Alves, p. 73).

De modo pontual, podemos observar que essas reformas, desenvolvidas em contextos diferenciados, apresentaram características particulares, desde a compreensão do movimento de renovação da escola até as condições materiais e humanas para sua efetivação. As propostas de mudanças foram adaptadas de acordo com as diversidades regionais e as condições de produção de cada uma, o que determinou seus resultados. Apesar dessa diversidade, impressa pelas particularidades dos níveis de desenvolvimento regional, as reformas tiveram uma base de luta uniforme, centrada na defesa da escola pública, obrigatória e laica. Havia, no período, o reconhecimento de um problema comum, que era o elevado número de analfabeto, e o compartilhamento da

crença na escola como redentora dos problemas sociais, bem como a coragem de enfrentar o problema a partir de uma reforma de ensino.

Conhecendo mais das reformas empreendidas durante a década de 1920 em diversos Estados brasileiros, pudemos constatar a integração de Mato Grosso no contexto nacional. Entretanto, em relação às influências sofridas por essa reforma com base no ideário escolanovista, procuraremos esmiuçar, no próximo Capítulo, valendo-nos dos regulamentos de ensino do período, os caminhos da escola nova no Estado de Mato Grosso.

CAPÍTULO III

OS CAMINHOS DA ESCOLA NOVA NO ESTADO DE MATO GROSSO

Os ideais brasileiros de renovação educacional podem ser descritos, conforme procuramos esclarecer nos Capítulos I e II deste trabalho, como a tentativa de encontrar uma nova “identidade nacional”, compatível com a industrialização e a urbanização brasileira, signos da “vida moderna”. É, pois, no contexto de fins do século XIX, época em que o Brasil enfrentou significativas mudanças institucionais, sendo a maior delas a instalação do regime republicano, que se localiza o processo de reorganização da escola, inspirada nos princípios da Escola Nova.

Nesse processo, que vai da penetração do ideário escolanovista até a concretização de suas idéias, podem ser estabelecidas, segundo Nagle (2001, p. 308), duas grandes fases, sendo a primeira ocorrida de fins do Período Imperial até o final da segunda década do século XX, e a segunda compreendendo a década de 1920 (Nagle, 2001, p. 310). Contudo, aquelas idéias que, em sua origem, provocaram iniciativas primeiramente na rede privada de ensino, chegaram ao País via escola pública, pois ela seria o instrumento que possibilitaria a formação, em grande escala, de elementos necessários à efetivação do novo regime instalado e também porque no Brasil, a escola particular era quase um monopólio da Igreja Católica, contrária aos princípios escolanovistas. Em um País possuidor de uma desigualdade regional muito grande em termos de desenvolvimento (incluindo a falta de escolas e de professores habilitados), isso ocasionou, também, resultados diferenciados no que diz respeito à efetivação das idéias escolanovistas.

Neste Capítulo buscamos verificar quais iniciativas evidenciam a presença do ideário escolanovista no Estado de Mato Grosso nas primeiras décadas do século XX. Na impossibilidade de realizar uma apreensão de tais idéias e iniciativas “na escola de Mato Grosso”, primeiro por sua generalidade e depois, pelos limites de um trabalho de dissertação, enfeixamos nossas análises no âmbito da escola primária e da Escola

Normal, considerando que esta última, ao formar professores para a escola primária (elementar), foco do ideário escolanovista, persistiria na busca de seus princípios.

Para isso, estabelecemos alguns princípios do ideário escolanovista, que foram assentados no Congresso de Calais, em 1919, por Adolphe Ferrière, dentre um total de trinta: co-educação dos sexos; método científico (observação, hipótese e comprovação); trabalho individual; trabalhos livres; utilização de recompensas ou sanções positivas; emprego da competição; cultivo da arte, da música e educação moral. Nessa perspectiva, a criança como centro do processo educativo; normas de higiene e de disciplinação do corpo; cientificidade do saber e do fazer escolares, passando o aluno de “ouvinte” a “sujeito ativo”, bem como a exaltação da observação e da experimentação como bases da construção do conhecimento, são o mote do presente Capítulo.

Para compor o tópico A criação das Escolas Normais, viés pelo qual buscamos compreender como a escola se reorganizou em face dos princípios escolanovistas, traçamos um breve panorama das primeiras iniciativas e da criação das Escolas Normais, o que possibilita visualizarmos os esforços do Estado de Mato Grosso no acompanhamento do debate nacional sobre a educação. Realizamos um estudo documental dos seguintes pontos: o histórico das Escolas Normais no Estado de Mato Grosso e as normas criadas para o seu funcionamento, bem como os cinco Regulamentos de Ensino, de 1891, 1896, 1910, 1927 e 1942. Buscamos com isso, além de compreender as concepções em torno da educação, acompanhar suas mudanças em razão das mudanças da sociedade e vislumbrar quais dentre elas se devem à inserção do ideário escolanovista.

Cabe ressaltar, como já procuramos expor na introdução desta dissertação, que a intenção não foi realizar generalizações e sim buscar evidências de quando e como esse ideário surgiu em Mato Grosso, quais suas contribuições e, por isso, a opção pela organização da Escola Normal, o que possivelmente influenciou na organização e na prática das escolas primárias do período.

3.1. A criação das Escolas Normais e o ideário escolanovista no Estado de Mato Grosso

A Lei 15 de outubro de 1827 (primeira lei brasileira que tratou da escola elementar e que persistiu até o Estado Novo) pode ser considerada uma das primeiras medidas tomadas para a construção de um sistema educacional brasileiro. Ela estabelecia a abertura de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares povoados do País. Todavia, com a falta de profissionais para suprir a demanda das escolas criadas, foi necessário pensar na formação de professores.

Segundo Tanuri, (2000, p. 62), “O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno [...]”. Esse mundo que, em razão das novas conquistas e possibilidades modifica valores, perspectivas, condições de trabalho e de vida, imprime nos indivíduos a necessidade de escolarização como caminho adequado para a participação na sociedade. Quanto à instrução, um movimento de mão dupla desenvolveu-se: o da oferta (de vagas) e o da procura. Em virtude desse movimento da sociedade e paralelamente a ele, é que teve início a preocupação com as condições de oferta de ensino, exigindo um profissional especializado, no caso da escola, o professor.

Cury (s.d., p. 3) afirma que a preparação de docentes no Brasil, apesar de não representar uma prioridade do governo, desde o Império fez parte de suas expectativas para a formação das novas gerações, contudo, sem condições para resolver o problema que se abatia sobre a educação brasileiro, foi delegada a cada província, por meio do Ato Adicional de 1834¹⁹, a responsabilidade de formar seus próprios professores no âmbito da Escola Normal, que foi a única responsável pela formação de professores das “primeiras letras” até 1930.

Há que se ressaltar, entretanto, que nem a expansão da escola primária e a criação das Escolas Normais tiveram por objetivo democratizar conhecimentos, tampouco aumentar as oportunidades de acesso à educação, mas, como estratégia de governo, seriam instrumentos para a disseminação de novos valores que permitissem a realização de mudanças nos campos econômico, político e social.

¹⁹ O Ato Adicional de 1834 promoveu a descentralização do ensino elementar e transformou os Conselhos Provinciais em Assembléias Legislativas provinciais, com poderes para regulamentar a Instrução Pública e também seus estabelecimentos.

Dessa forma, as primeiras iniciativas de fundação de escolas para a formação docente no Brasil, que segundo Silva (2000, p. 18), “tinham como finalidade garantir a unidade nacional”, deram-se logo após a aprovação do Ato Adicional de 1834, iniciando-se pela capital do Império (Rio de Janeiro), com o funcionamento das escolas em 1835, e após essa data, em várias outras províncias. Tendo por base os trabalhos de Tauri (2000, p. 64-65) e Alves (1996), organizamos o quadro a seguir, que revela os esforços dispendidos para a implantação das Escolas Normais em todo o País.

Quadro 1 – Primeiras iniciativas de criação da Escola Normal

Província	Ano de instalação
Rio de Janeiro	1835
Minas Gerais	1840
Bahia	1841
São Paulo	1846
Pernambuco	1865
Piauí	1865
Alagoas	1869
Rio Grande do Sul	1869
Pará	1871
Sergipe	1871
Amazonas	1872
Espírito Santo	1873
Rio Grande do Norte	1874
Maranhão (particular)	1874
Na Corte (particular) (RJ)	1874
Na Corte (pública) (RJ)	1880
Paraná	1876
Santa Catarina	1880
Ceará	1884
Mato Grosso ²⁰	1874
Goiás	1884
Paraíba	1885

Fonte: TANURI, 2000, p. 64-65; ALVES, 1996, p. 104.

Org.: RODRIGUES, 2006.

Como podemos observar no quadro, foram diversas as tentativas de implantação da Escola Normal, visando à capacitação de professores para a escola elementar. A província de Mato Grosso, apesar da distância da Corte (Rio de Janeiro),

²⁰Foram encontradas datas diferentes à apresentada por Tanuri (2000). Por exemplo: Gilberto Luiz Alves (1996, p. 104) afirma que a Escola Normal de Cuiabá foi criada em 1842, sendo “a terceira brasileira”; Elizabeth Figueiredo de Sá Poupel e Silva (2000, p. 19-20) observa que “Foi somente em 1840 instalada a Escola Normal na Província [...]”; Cleide Bernarda Arjona (s.d., p. 13) também afirma que a Escola Normal foi instalada em 1840; Carla B. Zandavalli Maluf de Araújo (1997) diz que a Escola Normal está presente desde 1842; Humberto Marcílio (1963) diz ter sido criada em 1840. Talvez esse desencontro de datas exista porque, segundo Tanuri (2000), as Escolas Normais, no início, eram abertas e fechadas por falta de condições de funcionamento.

acentuada pelas dificuldades de transporte e de comunicação em relação aos centros mais desenvolvidos (especialmente Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais), acompanhava os debates e as tendências nacionais dentro de suas possibilidades de compreensão e, como já dito anteriormente, determinada pelas suas condições de produção.

No período em que historicamente houve a transição do Regime Monárquico para República, Mato Grosso, bem como as demais províncias, passou à condição de Estado²¹. Contudo, no âmbito da educação elementar, a Constituição Republicana de 1891 reeditou as determinações do Ato Adicional de 1834, ou seja, ao invés de organizar o ensino em todo o seu território, continuou designando tal encargo aos Estados. Vale lembrar que o ensino, naquele período, era predominantemente leigo²², especialmente nas regiões mais afastadas das cidades mais populosas e nas zonas rurais, o que significava a maioria da população.

A descentralização criou uma obrigação para os Estados, porém não instituiu nenhuma norma que garantisse unidade entre eles, permitindo a cada unidade federada uma “considerável variabilidade formativa” (Cury, s.d., p. 4). Diante disso, a capital do Mato Grosso, que já previa a criação de uma Escola Normal na Lei Provincial n. 8, de 5 de maio de 1837, em seu Artigo 5, instalou, segundo Alves (1986, p. 42), em 1842, uma Escola Primária Normal em Cuiabá, que teria sido “a terceira do Brasil em sua modalidade, somente antecedida pelas de Niterói (1835) e da Bahia (1836)” (Alves, 1986, p. 42). Essa Escola sofreu as conseqüências da falta de recursos e do inexpressível desenvolvimento da educação do período Imperial, resultantes de uma total falta de condições econômicas, políticas e sociais. Contudo, é necessário que observemos que para um Estado considerado atrasado, com base no mito de que a distância e a localização dificultavam a comunicação com os centros maiores, a criação de uma Escola Normal naquele período superava, em muito, as expectativas contidas na afirmação anterior.

Essa primeira Escola Normal do Estado de Mato Grosso teve curta duração, visto que foi extinta em 1844, com a alegação das mesmas dificuldades apresentadas

²¹ O Brasil, até o início da República, estava dividido em Províncias. Cada uma dessas Províncias, após a mudança de regime e a contar da Constituição Brasileira de 1891, passou a ser designada de Estado, elemento da Federação, incumbido de prover, a expensas próprias, as necessidades de seu governo e da administração sem a interferência do governo federal, salvo para: repelir a invasão estrangeira, ou de um Estado para outro; manter a forma republicana federativa; restabelecer a ordem e a tranqüilidade nos Estados, à pedido dos respectivos governos; e para assegurar a execução das leis e das sentenças federais.

²² O termo leigo está sendo utilizado, aqui, no sentido de “sem formação”.

pelas Províncias maiores: a falta de verbas e de alunos. Em 1874, foi dada nova autorização para a criação da Escola Normal, pela Lei n. 13, de 9 de julho de 1874 (Art. 1). A Escola Normal passa a constituir uma seção do Liceu Cuiabano pela Lei de 1879, ao qual ficou incorporada até 1889. Nesse ano ganhou independência com a criação do Externato Feminino, também de vida curta, visto que foi reabsorvido pelo Liceu em 1892, que interrompeu suas funções em 1894.²³ Essa situação não era vivida apenas no Estado, pois

Em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção para só lograrem algum êxito a partir de 1870 quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino (Tanuri, 2000, p. 64)

As dificuldades eram da mesma ordem, ou seja, em virtude de uma base econômica pouco desenvolvida, as condições de funcionamento em seus aspectos físicos, humanos e ideológicos ficavam comprometidas, conforme as realidades próprias. Mato Grosso percorreu o mesmo trajeto dos grandes centros, mantendo os mesmos objetivos de implementar escolas e acabar com o analfabetismo, visto como entrave ao desenvolvimento do País.

Também era necessário construir um projeto que não colocasse em risco a ideologia do grupo dirigente. Portanto, um bom discurso, somado a um tempo indeterminado, daria conta do recado: expandir a escola para toda a população.

Contudo, essas idéias, como dito inicialmente, foram tentativas de um transplante de idéias européias e norte-americanas que circulavam no cenário mundial e se constituíam modelos²⁴. Esses modelos coincidiam também com o modelo econômico e político que se pretendia naquele momento, ou seja, capitalista e liberal. A educação, pautada nas idéias de cientificidade e nos meios de alcance dos objetivos educacionais, possibilitaria o desenvolvimento de uma nova consciência que atenderia às necessidades emergentes da sociedade.

Uma nova força surgiu em meio a tantas modificações, destacando-se especialmente pela consciência social. Essa nova força, valorizando a escola por vê-la como forma de ascensão social, compactuava com seus valores, reforçando assim a educação das camadas dominantes. Todavia, é desse grupo emergente que surgirão,

²³ Cf. Siqueira (2000, p. 145-192), Sá & Siqueira (2000, p. 79-80), Alves (1996) e Tanuri (2000).

²⁴ Segundo Chartier (1988, p. 609-611), trata-se não de uma cópia de modelos e sim de uma apropriação ou recriação de modelos que servem de referência à criação de outros.

mais tarde, no Brasil, os intelectuais defensores de uma nova escola, os “Pioneiros da Educação Nova”.

Apesar das idéias e dos modelos, nem a formação dos professores no âmbito da Escola Normal de Mato Grosso durante a Primeira República, foi suficiente para atender ao número de escolas primárias esparramadas pelo interior do Estado, nem o número de escolas criadas atendia toda ou a maior parte da população que se encontrava pelo vasto território mato-grossense. Quanto à insuficiência de professores habilitados, isto se deve ao fato de que até 1930, o Estado de Mato Grosso contava com apenas três Escolas Normais, das quais duas eram públicas: a Escola Normal de Cuiabá, que sobreviveu ao processo de criação e de extinção, e a Escola Normal Joaquim Murinho, em Campo Grande, e uma particular, mantida pelas freiras salesianas, a Escola Normal Dom Bosco, em Campo Grande, sendo as duas últimas criadas em 1930. Quanto ao número de escolas não atender à demanda, está relacionado ao fato de a população além de escassa, encontrar-se dispersa por um imenso território. Lembremo-nos de que Mato Grosso possuía uma extensão territorial de 1.477.041 km², e que, às vésperas da República, segundo Leite (1970, p. 85), estava praticamente despovoado, com uma média de 80.000 habitantes, um número ínfimo de habitantes por km² e com maior concentração na capital do Estado.

Quanto à porção sul de Mato Grosso, área de interesse desta dissertação, somente em 1930 surgiram as primeiras Escolas Normais, ficando praticamente a descoberto de um trabalho educacional mais sistemático, não só para a população das cidades, mas sobretudo para as escolas isoladas, criadas para atender à zona rural, que era onde se localizava a maior parte dos habitantes de terras mato-grossenses.

A criação das Escolas Normais no sul do Estado, naquele período, “não se deu ao acaso e sim em função da posição estratégica de Campo Grande, próxima a São Paulo e eixo de ligação com centros produtores de matérias primas a serem industrializadas no sudeste” (Araújo, 1997, p. 113), o que favoreceu a construção da ferrovia Noroeste do Brasil. A partir dela, decorreu uma ascensão econômica na região, com o aumento da população e a diversificação das atividades econômicas. Esse fator fez com que se deslocassem as atenções e os interesses de Corumbá para Campo Grande, transformada na cidade mais populosa pouco tempo mais tarde, em razão das possibilidades econômicas advindas da implantação da ferrovia.

Grande parte do professorado do Estado era formado em Cuiabá, com exceção das filhas das famílias mais abastadas, que puderam estudar no Rio de Janeiro e em São

Paulo. Como o número de professores era insuficiente, pessoas com formações diversas, tais como médicos e advogados, ocupavam a função de docentes, para atender às vilas e aos povoados maiores. Segundo Marcílio Humberto (1978), nos lugares mais distantes e com menor número de pessoas, em virtude da falta de estímulos financeiros, para ser professor bastava saber ler, escrever e fazer as quatro operações. Nessa perspectiva, formar seu próprio quadro de professores era importante para o Estado.

Araújo (1997) observa que mesmo com a abertura da Escola Normal, poucos interessados buscaram tal instrução, formando-se turmas pequenas e que com a evasão ocorrida ao longo de quatro anos de curso, ficavam menores ainda, de modo que “[...] durante os dez anos de existência dos dois cursos, não houve nem mesmo cem (100) normalistas formadas ao todo (Araújo, 1997, p. 118)”. Cury (s.d.) confirma a pouca atração da função de professor primário no Brasil ao afirmar que esta era, também, a situação de outros Estados, no que se refere ao processo de fortalecimento das Escolas Normais no Brasil.

As escolas normais da porção sul do Estado de Mato Grosso foram fechadas 10 anos após sua abertura, sob motivações diversas: falta de professores; alegações de que o curso não permitia a continuidade dos estudos; necessidade da criação de escolas profissionais, entre outras. Entretanto, os fatos nos mostram uma justificativa mais coerente: considerando que o sul do Estado mostrava-se em desacordo quanto ao apoio político a Getúlio Vargas, buscando mesmo uma separação com do norte do Estado, é mais provável que os reais motivos fossem políticos (*cf.* Araújo, 1997).

Com o fechamento das Escolas Normais foram instituídos, segundo Alves Laci (1998, p. 149), cursos complementares de apenas um ano, “que não garantiam a formação dos docentes”. Em Campo Grande, esses “estudos especializados”²⁵ foram implantados desde 1939, passando funcionar anexos ao Liceu Campo-Grandense.

De acordo com Araújo (1997, p. 120), em 1947 o Decreto Lei n. 634, de 31 de janeiro de 1947, “Cria duas Escolas Normais, na capital do Estado e em Campo Grande, com as designações respectivamente de Escola Normal ‘Pedro Celestino’ e ‘Joaquim Murtinho’”. No entanto, elas são reativadas sob novos moldes. Em panorama feito por Humberto Marcílio (1963, p. 196-2000) sobre o ensino Normal até 1960, pudemos compreender quais são os “novos moldes” citados por Araújo: o Ensino Normal, baseado no Decreto n. 590, de 31 de dezembro de 1948, seria ministrado em dois ciclos,

²⁵ Termo utilizado por Lourenço Filho, Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, ao fazer a Introdução do Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso, de 1942.

sendo o primeiro com o título de Curso Normal Regional, destinado ao curso de regentes do ensino primário, com duração de quatro anos e correspondente ao ginásial, e o segundo, como uma espécie de especialização, com duração de três anos, destinado àqueles que terminassem o ginásial ou a primeira fase do Curso Normal, sendo destinado à formação de professores primários²⁶. Tudo isso conforme a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 que “fixou normas para a implantação desse ramo de ensino em todo o território nacional” (Romanelli, 1986, p. 163).

O sul do Mato Grosso seguia os regulamentos e as determinações de Cuiabá, que, por sua vez, desde a primeira década dos anos 1900, tinha São Paulo como referência, pois esse Estado, segundo Alves Laci (1998, p. 27), já observava os procedimentos das instituições de ensino das nações mais desenvolvidas do mundo. Assim, mesmo conscientes de que não são exclusivamente as normas que determinam as práticas dos professores e considerando que o Estado recebeu um número grande de professores de diferentes Estados²⁷, o que, acreditamos, tenha possibilitado uma diversidade de idéias e de práticas e, ainda, na impossibilidade de definir e analisar essas práticas, detivemo-nos na verificação e na análise dos regulamentos e das reformas da Escola Normal e dos Regulamentos de Ensino do Estado. Além disso, partimos da assertiva que as idéias escolanovistas chegaram a Mato Grosso via contato com outros centros, inclusive do exterior, e segundo Bretas (2000, p. 31), “Eram repassadas direta e indiretamente, pelas medidas administrativas, influenciando e talvez até impondo a construção da identidade do povo da região [...]”.

Rosa (2002, p. 101) observa que,

Em Mato Grosso, evidencia-se a penetração e a influência desse ideário [escolanovista] nas reformas de instrução pública empreendida pelo governo estadual entre os anos 1891 e 1910. Perpassa nos textos legais e nos discursos políticos norteadores de tais reformas, a perspectiva dos reformadores de conformar e difundir uma nova cultura escolar, apropriada aos princípios e propósitos do novo regime [o republicano].

Se, como diz Rosa, a penetração do ideário escolanovista em Mato Grosso se deu via legislação, procedemos, a partir de então, a análise dos Regulamentos de Instrução Pública do Estado de Mato Grosso dos anos de 1891, 1896, 1910 e 1927, visto

²⁶ Justificamos a utilização das leis em segunda mão, pelo fato de não termos obtido acesso aos documentos originais, ainda que tenham sido dispensados esforços para tanto.

²⁷ Exemplo dessa diversidade pode ser encontrada no arquivo da Escola Maria Constança no *Livro de Vida Escolar das Adjuntas, Efetivas e Interinas do Grupo Escolar Joaquim Murtinho*, onde se registram a formação e a procedência dos professores.

que este último regulamento permaneceu em vigor até 1952. Analisamos também os Regulamentos específicos da Escola Normal de 1910 e 1914, e os Relatórios da Instrução Pública de 1891 até 1946. Os documentos específicos da Escola Normal, os Regulamentos e os Relatórios se constituem material de análise mais pormenorizada, uma vez que o objeto deste estudo voltou-se mais para esse nível de ensino.

3.2. Dos preceitos constitucionais às determinações específicas da Escola Normal

O período tratado neste trabalho, a primeira metade do século XX, foi de intensa elaboração de regimentos e de leis. Também é o período em que se concentram o maior número de Constituições do Brasil. Antes do início daquele século, tínhamos apenas as Constituições de 1824, do Império, e a de 1891, que marcou o início de um novo regime na vida política do País: a República. Após essas, e num curto espaço de tempo, tivemos três Constituições, sendo as de 1934, 1937 e 1946; 21 anos mais tarde, conhecemos a Constituição de 1967, a Constituição de 1969 e após, a atual, de 1988.

Segundo Costa (2002, p. 12), “Cada Constituição nacional representa a institucionalização de uma nova ordem social, econômica e jurídica [...]” da nação. Cury (2002, p. 8) afirma que “O contorno legal indica possibilidades e limites de atuação, os direitos, os deveres, proibições, enfim, regras”. Essas regras deverão ser respeitadas por todo cidadão, e seus princípios, em todas as outras legislações brasileiras.

É a partir da Constituição que a educação também se organiza. Para compreender o porquê de a educação ser toda amparada por legislações, nos apoiamos no que afirma Cury (2002, p. 7): “[...] como se trata de um direito, é preciso que ele seja garantido e para isto a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional”. Assim, baseadas na Constituição Federal e respeitando seus princípios, são criadas as Constituições Estaduais, cujos princípios também deverão ser respeitados.

Passaremos agora a verificar quais determinações para a educação foram feitas pela União nas Constituições que vigoraram no período de abrangência deste trabalho, ou seja, as Constituições de 1891, 1934, 1937 e 1946, e também as determinações do Estado por intermédio das Constituições Estaduais de Mato Grosso dos anos de 1891, 1935 e 1947. De acordo com cada Constituição Federal e Estadual, respeitando-lhes a seqüência cronológica, apresentamos ainda os Regulamentos da Instrução Pública

Primária do Estado de Mato Grosso e os Regulamentos das Escolas Normais. Nessas legislações destacamos os artigos que se referem à educação, dos quais foram selecionados somente aqueles que nos facultem vislumbrar princípios do ideário escolanovista.

Para melhor visualizarmos as alterações ocorridas ao longo do tempo e as adaptações feitas em função das necessidades do Estado de Mato Grosso, optamos por apresentar os artigos em quadros, uma vez que pequenas modificações são, às vezes, suficientes para novas interpretações.

No primeiro quadro acompanhamos como se configuraram, nas Constituições Federais de 1891, 1934, 1937 e 1946, as alterações em torno dos princípios de laicidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino. No segundo, seguindo os mesmos procedimentos e com os mesmos objetivos, verificamos as Constituições Estaduais de Mato Grosso de 1891, 1935 e 1947. No terceiro quadro, também aparecem os três princípios, agora expressos nos Regulamentos de Ensino de 1891, 1896, 1910 e 1927. No quarto quadro, apresentamos, a partir dos Regulamentos de Ensino da Escola Primária e Normal, os elementos escolanovistas, com destaque para a co-educação, os castigos físicos, os métodos e as competências do professor. Após cada quadro buscamos analisar, com base nos relatórios de ensino, em artigos de jornais da época e em referências bibliográficas diversas, as ações despendidas para o acompanhamento das questões legais, as dificuldades para execução do projeto escolanovista e seus resultados.

Sabemos que os relatórios, bem como os artigos de jornais, enquanto discursos emanados de instâncias a serviço do poder, estão carregados de intenções não confessas, portanto, não se apresentam como verdades absolutas mas sim como representações discursivas oriundas de uma ótica individual e/ou coletiva. Apesar disso, esses discursos nos auxiliaram de uma aproximação da realidade estudada nesta dissertação.

Neste tópico buscamos, especificamente, as determinações específicas do Curso Normal, normatizadas pelos Regulamentos Gerais de Ensino. O procedimento justifica-se porque na história do escolanovismo brasileiro, as Escolas Normais públicas desempenharam papel essencial, considerando que

[...] uma característica inegável do escolanovismo no Brasil [foi] sua forte dependência a iniciativas educacionais a cargo do poder público. Mais ainda, essas iniciativas, quase que totalmente, estavam vinculadas à formação do professor primário e [...] deram-se no âmbito da Escola Normal (Kulesza, 2002/2003, p. 83)

Nessa direção, Kulesza continua, afirmando que: “A lógica é irrepreensível: o escolanovismo centrava a aprendizagem na criança, a qual, notadamente após a República, deveria ser educada na escola pública por professores formados pelo Estado em Escolas Normais tendo em vista a sociedade moderna (2002/2003, p. 83).

Contudo, há que lembrarmos a peculiaridade legislativa brasileira, sendo conveniente ressaltar que o ensino primário e o Normal estavam a cargo dos Estados. Portanto, a introdução de inovações educacionais sujeitas às especificidades locais, é o que procuramos destacar ao longo deste trabalho.

Para atender a esse requisito, após uma análise geral dos Regulamentos de Ensino, fizemos uma análise pormenorizada no tocante às especificidades do Curso Normal.

Quadro 2 – Obrigatoriedade, gratuidade e laicidade nas Constituições Federais

Constituição Federal de 1891	Art. 72, § 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.
Constituição Federal de 1934	<p>Art. 149 - A educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos [...].</p> <p>Art. 150 - Compete à União:</p> <p>Parágrafo Único - O plano nacional de educação [...] obedecerá às seguintes normas:</p> <p>a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;</p> <p>b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;</p> <p>c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual.</p> <p>Art. 153 - O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.</p> <p>Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos</p> <p>Parágrafo Único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.</p>
Constituição Federal de 1937	<p>Art. 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular.</p> <p>Art. 129 - À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições artculares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.</p> <p>O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas</p>

	<p>é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.</p> <p>É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhe serem concedidos pelo Poder Público.</p> <p>Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica ou mensal para a caixa escolar.</p> <p>Art. 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como prover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.</p> <p>Art. 133 - O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém constituir objeto de obrigação dos mestres e professores, nem de freqüência compulsória por parte dos alunos.</p>
<p>Constituição Federal de 1946</p>	<p>Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.</p> <p>Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:</p> <p>I – O ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;</p> <p>II – O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primeiro sê-lo-à para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;</p> <p>V – O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;</p> <p>Art. 169 - Anualmente a União aplicará nunca menos de dez por cento e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos da manutenção e desenvolvimento do ensino.</p> <p>Art. 170 - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios.</p> <p>Art. 171 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.</p> <p>Parágrafo Único - Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo fundo nacional.</p> <p>Art. 174- O amparo à cultura é dever do Estado.</p>

Fonte: Constituições Federais de 1891, 1934, 1937 e 1946.

Org: RODRIGUES, 2006.

A Constituição de 1891, a primeira do regime republicano, proclamado em 1889, instituiu o sistema federativo e, desse modo, confirmou a descentralização, o que acabou mantendo os interesses dos setores ligados à atividade cafeeira, ou seja, permitiu a permanência da concentração do poder e da renda nas mãos de determinados setores, característica de um País de tradição escravocrata e latifundiária.

Embora a Constituição de 1891 tenha confirmado os princípios liberais de igualdade e de liberdade, a educação, considerada um dos pontos principais para a efetivação do novo regime político, recebeu pouca atenção. Instituído o sistema

federativo de governo, essa Constituição estabeleceu a manutenção de dois sistemas de ensino: o federal, cuidando da educação oferecida às elites, e o estadual, responsabilizando-se pela educação da maioria da população, ou seja, organizando os ensinos primário e profissionalizante. O aspecto novo e gerador de muitos conflitos foi a afirmação de laicidade do ensino público brasileiro, separando Igreja e Estado (*cf.* Art. 72, § 6º), como podemos observar no quadro acima.

Quanto à gratuidade, ainda que esta já tivesse sido decretada “para todos os cidadãos” desde a Constituição Federal imperial de 1824 (*cf.* Art. 179, inciso XXXII), não havia nenhuma determinação quanto à sua obrigatoriedade. A Constituição Federal de 1891 é mais restritiva, pois só dispôs que haveria estabelecimentos públicos de ensino gratuitos e leigos. No entanto, não estabeleceu qualquer critério para o cumprimento desses princípios por parte dos Estados.

Na Constituição Federal de 1934 (*cf.* Art. 149), a educação aparece pela primeira vez como **direito** e isso, para o tema que ora nos ocupa, é um marco histórico, uma vez que representa os esforços do Movimento Renovador e uma vitória do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em prol do reconhecimento da educação como direito elevado à garantia constitucional.

Outro avanço a se considerar na Constituição de 1934 é que ela estabeleceu o princípio do financiamento do ensino (*cf.* Art. 156), o que foi uma forma de favorecer o cumprimento da lei quanto à gratuidade e à obrigatoriedade, garantidos no Parágrafo Único do Art. 150, pois assim se estaria garantindo os recursos para tanto, inclusive com a previsão de atendimento à zona rural (*cf.* Parágrafo Único do Art. 156). Nessa Constituição, com relação à laicidade, percebemos uma tentativa de coadunar interesses de diferentes grupos, garantindo o espaço da Igreja quando da instituição, em seu Art. 153, do ensino religioso facultativo.

A Constituição de 1937 destinou ao Estado um papel supletivo, isto é, o de complementar a ação das instituições particulares, se e quando necessário. Desincumbiu-se, então, da obrigação anterior de manter e expandir o ensino público, o que fere o princípio da gratuidade e compromete o princípio da obrigatoriedade, considerando que, sem a obrigação de ofertá-lo para todos, não poderia torná-lo obrigatório. Contudo, a legislação mantém os princípios de gratuidade e de obrigatoriedade, estabelece, porém, uma contribuição mensal para a caixa escolar (*cf.* Art. 130). Assim, omitindo do texto legal o dever de o Estado ofertar o ensino, dividiu a responsabilidade com as instituições particulares.

A Constituição Federal de 1946 devolveu ao texto legal o “direito” de todos à educação e a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Quanto ao ensino posterior ao primário, somente seria gratuito para aqueles que comprovassem a insuficiência de recursos.

No que se refere ao ensino religioso, a Constituição de 1946 retoma as determinações da Carta Constitucional de 1934, ao determinar a oferta do ensino religioso nos estabelecimentos públicos, ainda que a matrícula na disciplina fosse facultativa.

Em síntese, quanto à gratuidade, esta foi instituída no Brasil ainda no Império e para o ensino primário (*cf.* BRASIL, 1824, Art.179, título XXXII). A partir daí foi reafirmada pelas Constituições republicanas e nos anos de 1940, estendida progressivamente aos demais graus de ensino.

A obrigatoriedade, por sua vez, foi estabelecida no País pela Constituição de 1934 e reafirmada nas Constituições de 1937 e 1946. Para Werebe (1994, p. 104), “o único mérito de se manter o princípio da obrigatoriedade escolar, na legislação, é o de definir, embora de forma simbólica, a responsabilidade do Poder Público nesse terreno”. Quanto à laicidade do ensino, decretada na primeira Constituição republicana, o Estado adquiriu um espaço de atuação onde passou a atuar de acordo com seus interesses, voltados à manutenção e ao desenvolvimento do sistema capitalista e não mais de acordo com os interesses da Igreja. No entanto, apesar desse recuo, não houve o rompimento total com a Igreja, pois sempre se deixou um espaço reservado a ela, ainda que delimitando sua ação, como podemos verificar nas Constituições de 1934, 1937 e 1946. A Constituição de 1937 possibilitou a oferta do ensino religioso, mas a frequência, por parte dos alunos não era obrigatória. A diferença é que a Constituição de 1934 “não só possibilitou mas determinou” a oferta, ainda que não houvesse a obrigatoriedade da frequência.

Dessa forma, podemos dizer que a Constituição de 1937, em comparação com as anteriores, se constituiu um retrocesso no que se refere aos princípios da gratuidade e da obrigatoriedade. No que se refere ao ensino religioso, a Constituição de 1946 deixa margem para a garantia de espaço para sua oferta e também à liberdade de frequência, contudo, sem grande ênfase. Apesar do retrocesso, a essa última Carta Constitucional proporcionou, também, alguns avanços, que visualizamos em outra etapa deste trabalho, quando tratamos das questões pedagógicas.

O primeiro passo foi garantir o direito à educação em lei federal, obrigando as unidades da federação a respeitarem as determinações, incluindo-as nas leis estaduais. Entretanto, as Constituições não estabeleciam como fazê-lo, nem com que disposição fazer. Assim, cada Estado, de acordo com suas condições e instabilidades econômicas, seus recursos humanos e sua política social, lançou-se na jornada em busca de desenvolvimento educacional. Verificamos, no quadro a seguir, como o Estado de Mato Grosso adotou os princípios legais e os legitimou, dando-lhes dimensões práticas e estabelecendo critérios organizativos.

Quadro 3 – Obrigatoriedade, gratuidade e laicidade nas Constituições do Estado de Mato Grosso

Constituição Estadual de 1891	Artigo 11, § 6º, inciso 13 - Compete ao poder legislativo legislar sobre o ensino público, que será livre e leigo em todos os seus graus e a Instrução Primária será gratuita e obrigatória nas condições estabelecidas por lei.
Constituição Estadual de 1935	<p>Artigo 92 – O Estado terá seu systema educativo próprio, mantidas as directrizes da União, e o exercerá por meio do Conselho de Educação, que a lei regulará.</p> <p>§ 3º - O ensino primario ministrado pelo Estado, extensivo aos adultos, é obrigatorio e gratuito. Aos alumnos pobres, o material escolar será fornecido gratuitamente.</p> <p>§ 4º - Os estabelecimentos particulares de educação primaria ou profissional, oficialmente considerados idoneos, serão ezentos de qualquer tributação.</p> <p>Artigo 93 – O ensino religioso, sem onus para o Estado, será de frequência facultativa e ministrado de accordo com os principios da confissão religiosa do alumno, manifestada pelos pais ou responsaveis, e constituirá materia de horarios nas escolas publicas primarias, secundarias, profissionaes e normaes.</p> <p>Artigo 95 – Todo estabelecimento industrial ou agricola, fóra dos centros escolares e onde trabalharem mais de cincoenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analphabetos, será obrigado a lhes proporcionar ensino primario gratuito.</p> <p>Artigo 97 – O Estado applicará nunca menos de 20% das suas rendas com a instrução publica e cultura phisica e os municipios nunca menos de 10%.</p>
Constituição Estadual de 1947	<p>Artigo 122 – O Estado organizará o seu sistema de ensino, atendidas as diretrizes e bases da educação nacional.</p> <p>Artigo 123 – O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.</p> <p>Artigo 124 – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:</p> <p>I – o ensino primário é obrigatório para as crianças entre 7 e 14 anos, e só será ministrado em idioma nacional;</p> <p>II – o ensino primário e profissional oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário, sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;</p> <p>III – as emprêsas industriais, comerciais ou rurais em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para seus servidores e os filhos dêstes;</p> <p>V – o ensino religioso será ministrado na forma do artigo 168, número V, da Constituição Federal;</p> <p>Artigo 125 – O Estado deverá criar, nas cidades de população superior a dez mil habitantes, estabelecimentos oficiais de ensino secundário. Nas zonas rurais, o Estado deverá criar e manter uma escola primária em qualquer ponto em que se possam reunir trinta crianças para receberem instrução. O particular que criar e mantiver escola rural primária, para dez ou mais crianças, terá direito a uma subvenção do Estado e do Município, em partes iguais, na fôrma que a lei estabelecer.</p>

Fonte: Constituições Estaduais de Mato Grosso de 1891 e 1935.
Org: RODRIGUES, 2006.

De acordo com Palhares (2000, p. 8), desde o período Imperial, obrigatoriedade e gratuidade já eram princípios válidos para a educação, que se realizaram “ao sabor da realidade vivenciada em cada província”. Com a República, esses elementos tomam maior importância no cenário e transformam-se em estratégias para a concretização do ideário republicano. Assim, para efetivar a idéia de gratuidade do ensino, foi necessário torná-lo obrigatório, como forma de garantir a frequência dos alunos economicamente menos favorecidos à escola e também daqueles que não viam na educação nenhum atrativo. Daí em diante, a luta se deu para garantir a obrigatoriedade, uma vez que ela dependia das condições orçamentárias dos Estados.

Assim, no que se refere à gratuidade, atendendo aos princípios da legislação maior, percebemos que a Constituição Estadual de 1891 responsabiliza-se pela educação elementar dispondo sobre a gratuidade e a obrigatoriedade da instrução primária, apesar de concluir com a restrição de que essas condições fossem estabelecidas em lei. A Constituição de 1935, também respeitando os princípios da Carta Magna, no § 3º do Art. 92, de forma clara e sem abertura à dupla interpretação, estabelece que o ensino primário, público e extensivo aos adultos, é gratuito e obrigatório. Essa gratuidade é reforçada ao final do parágrafo, ao se declarar que aos alunos pobres seriam garantidas as condições mínimas de estudo com o fornecimento, pelo Estado, dos materiais escolares. Já a Constituição de 1947 estabelece a obrigatoriedade do ensino dos sete aos 14 anos e a gratuidade do ensino primário

Considerando as determinações da Constituição Federal, as Constituições do Estado de Mato Grosso aderem à liberdade de ensino possivelmente como uma estratégia, um reforço a mais na luta contra o analfabetismo, ou mesmo por terem consciência das limitações dos cofres públicos para atender aos princípios da gratuidade e da obrigatoriedade. A Constituição de 1935, em seu § 4º, e a Constituição de 1947, em seu Art. 125, chegam a estabelecer a isenção de tributos aos estabelecimentos particulares que ofertassem o ensino primário ou profissional, como um incentivo que lhe garantiria parceiros.

No quesito laicidade, as Constituições Estaduais acompanharam o regulamento maior, garantindo, na de 1891, o ensino laico; na de 1935, o espaço da Igreja, apesar de imprimir-lhe um caráter facultativo e garantindo que isto não resultasse em ônus para o Estado (*cf.* Art. 93); e na de 1947, adotando exatamente o mesmo sentido da redação da Constituição Federal.

Como podemos observar, gratuidade e obrigatoriedade foram elementos considerados de suma importância no processo de democratização do ensino primário que, determinados pelas legislações federais e/ou estaduais, garantiram seu espaço nos regulamentos de ensino de cada período. Esses princípios, somados ao da laicidade e outros relacionados a questões pedagógicas, fizeram parte das reivindicações dos educadores que, a seu tempo, lutaram pela modificação da escola.

Para regulamentar o disposto constitucional de 1891 de Mato Grosso, reformas na Instrução foram realizadas em 1891, 1896, 1910²⁸ e 1927²⁹, resultando normatizações que nortearam nossas buscas em torno de como se configuraram os princípios de gratuidade, obrigatoriedade e laicidade e, por conseguinte, os caminhos da Escola Nova no Estado mato-grossense.

Quadro 4 – Obrigatoriedade, gratuidade e laicidade nos Regulamentos de Ensino do Estado de Mato Grosso na primeira metade do século XX

Regulamento de Ensino de 1891	Artigo 29 - O ensino primário será leigo, gratuito e obrigatório. Artigo 80 - São isentos da obrigação do ensino: § 1º Os menores de 7 anos e maiores de 14. [...] Artigo 91 - O ensino secundário também será leigo e ministrado no Liceu Cuiabano.
Regulamento de Ensino de 1896	Art. 1º - A instrução Pública do Estado de Mato Grosso se divide em primária e secundária. É ministrada à custa dos cofres públicos estaduais a todos os indivíduos de ambos os sexos [...]. Art. 4º - O ensino elementar é obrigatório para todas as crianças de sete a dez anos de idade. [...]
Regulamento de Ensino de 1910	Art. 1º - O ensino primário no Estado de Mato Grosso será leigo e administrado à custa dos cofres estaduais, a todos os indivíduos, de ambos os sexos, [...]. Art. 5º - A instrução primária é obrigatória para todas as crianças de sete a dez anos de idade. [...]
Regulamento de Ensino de 1927	Art. 2 – Em ambos os graus, (primário e secundário) o ensino é ministrado em estabelecimentos públicos e pode ser ministrado em estabelecimentos particulares, sujeitos à fiscalização. Art. 3 – O ensino público primário é gratuito e obrigatório a todas as crianças normais, analfabetas, de 7 a 12 anos, que residirem até 2 quilômetros de escola pública.

Fonte: Regulamentos de Ensino do Estado de Mato Grosso dos anos 1891, 1896, 1910 e 1927.

Org. RODRIGUES, 2006.

Como podemos observar no quadro acima, todos os regulamentos do período em questão preservaram os princípios constitucionais quanto aos elementos que ora

²⁸ A Organização do Regulamento da Instrução Pública Primária de 1910 é resultante da reforma de ensino elaborada pelos professores Leowigildo e Kuhlmann, da qual se originou, também, a criação dos Grupos Escolares, a fundação da Escola Normal e a reformulação do Regulamento da Escola Normal em 1914.

²⁹ De acordo com Gilberto Luiz Alves, 1996, este regulamento permaneceu em vigor até 1952.

investigamos, e estabeleceram a amplitude desses elementos. Assim, verificamos que entre os regulamentos de ensino direcionados pela Constituição de 1891 de Mato Grosso, a obrigatoriedade teve maior espaço no de 1891, que estipulou a idade dos sete aos 14 anos para sua abrangência. Esse tempo foi reduzido no Regulamento de 1896, para os dez anos, sendo reproduzido no Regulamento de 1910 e reformulado no Regulamento de 1927, que determinou a ampliação da obrigatoriedade para os 12 anos.

Quanto ao princípio da laicidade, ele está presente na legislação que regula o ensino do Estado de Mato Grosso. Entretanto, não é citado nos Regulamentos de 1896 e de 1927, sendo garantido, portanto, somente nos Regulamentos de 1891 e de 1910, ainda que não apresentem maiores especificações.

Retornando ao quadro supracitado, verificamos que todos os regulamentos respeitam os princípios da gratuidade e da obrigatoriedade, porém nos questionamos quanto às ações tomadas para a efetivação deles, pois se o interesse era garantir escolas para o maior número de crianças, por que os regulamentos de ensino do Estado de Mato Grosso reduziram o tempo da obrigatoriedade do ensino primário? Se a obrigatoriedade só foi estabelecida a partir da Constituição do Estado, em que realidade assentavam-se os valores dos elaboradores dessa Carta? Tentaram seguir os modelos dos Estados mais adiantados, desconsiderando as próprias condições locais de desenvolvimento? São diversas pequenas questões que gostaríamos de responder, entretanto, conscientes das limitações para responder a tais indagações, deixamo-las, por ora, em aberto, para que suscitem hipóteses e impulsionem novas pesquisas.

Com base nos Relatórios da Diretoria de Instrução, feitos anualmente, podemos acompanhar o desenvolvimento, a aplicação da legislação e as dificuldades encontradas. Já no primeiro relatório da Diretoria de Instrução, há uma justificativa quanto à incompletude do relatório, por falta de informações sobre o número de alunos e de escolas em funcionamento, bem como o relato da precariedade com que muitas escolas funcionavam, em razão da falta de materiais e de profissionais capacitados. Isso indica que não havia o conhecimento da população em idade escolar e que as escolas não eram suficientes para atender nem mesmo aos alunos que já estavam matriculados. Era necessário que houvesse, no mínimo, salas de aulas, carteiras e professores em todas as localidades e, para tanto, era necessário o financiamento do Estado. Era preciso construir escolas. Entretanto, segundo o Diretor responsável por esse primeiro relatório:

[...] O ensino é um serviço que organiza-se paulatinamente, colocá-lo em bom pé, exigiria sacrifícios pecuniários que o tesouro não pode fazer [...]

[...]

Creio outro sim, que em vez de aumentar-se o número de escolas seria mais convincente fornecer às que existem o material necessário ao ensino.

Fornecimento às escolas – Como já disse o ensino em todas as escolas é entorpecido pela falta de misteres indispensáveis: livros, papel, tinta, penas, giz, ardósias, quadros pretos, mapas geográficos e em muitas escolas, até há falta de bancos e mesas.

A maior parte dos pais e educadores, ao matricularem os meninos nas escolas declaram obrigar-se a fornecer os misteres escolares necessários; mas realmente muitos faltam a essa obrigação e mandam os meninos às escolas sem cousa alguma, de modo que o professor mesmo pela necessidade de poder fazer os exercícios, vê-se obrigado a distribuir indistintamente papel, penas tinta e livros, quando os têm, e como muitas vezes não os têm, os exercícios vão-se fazendo mancamente (Relatório da Diretoria de Instrução em 1892)³⁰

O relatório nos mostra que havia a consciência quanto aos limites de recursos do Estado, por parte do Diretor de Instrução, e também da precariedade com que as escolas funcionavam. Havia também uma legislação cobrando, uma sociedade mudando e mais, a preocupação em acompanhar os centros mais desenvolvidos do País.

Em 1895, o mesmo Diretor Geral de Instrução, em seu novo relatório, apresenta as ações realizadas para melhor conhecer a realidade do Estado, quando se aplicou um recenseamento, como um “ensaio de experiência”. O Diretor narra também o não-complemento da tarefa e suas causas, reafirmando a falta de condições do Estado no quesito melhoria da educação.

[...] No interesse do ensino fiz proceder em Dezembro último ao recenseamento nesta Capital, restando fazer-se a apuração das listas, o que em breve se dará na forma prescrita pelo regulamento. Devo dizer-vos que foram grandes os obstáculos a vencer para lograr realidades, dito recenseamento; pois que quase geralmente os serventuários incumbidos da distribuição e arrecadação das listas foram mal recebidas por suporem muito tratar-se da criação e lançamento de um novo imposto de capitação. Assim é que por este motivo o serviço retardado e a apuração por fazer-se.

Este ensaio trouxe-me a convicção de que por enquanto esta medida tão útil e vantajosa para o ensino é inexecutável em todo o Estado, devendo-se deixar para o futuro a sua execução (Relatório da Diretoria de Instrução em 1895)³¹

Esse relatório nos permite inferir que o recenseamento era uma necessidade detectada em Mato Grosso, porém sua execução foi limitada pela falta de compreensão por parte da comunidade de seus propósitos, resultante talvez das questões socioeconômicas e políticas que vivenciavam. Desta forma, observamos que a

³⁰ APMT – 1892 – Livro n. 87 – Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Manoel José Murinho, Presidente do Estado de Mato Grosso, sobre o estado da Instrução Primária e Secundária do mesmo em 1892. Pelo encarregado da Diretoria, Bacharel João Pedro Gardés. Cuiabá, 30 de agosto de 1892.

³¹ APMT – 1895 – Relatório apresentado no dia 9 de março de 1895, ao Exmo Sr. Dr. Manoel José Murinho, Presidente do Estado de Mato Grosso, pelo Dr. Diretor Geral da Instrução Pública.

obrigatoriedade, que deveria garantir a educação das crianças dos sete aos 14 anos, não se concretizou para todos, porque não se sabia quem ou quantos era esse “todos”.

Os princípios estudados da gratuidade, da laicidade e da obrigatoriedade recém começavam a ser questionados em Mato Grosso, não passando, inicialmente, de texto constitucional. De acordo com os Relatórios da Diretoria de Instrução, verificamos que a partir de 1895, houve um aumento no número de matrículas e um aumento no número de escolas, num indício que o Estado teria despendido alguns esforços no sentido de atender a uma demanda que lentamente aparecia³², ou como iniciativa para o atendimento das determinações legais.

As dificuldades para se executar os princípios da gratuidade e da obrigatoriedade foram anteriormente interpretadas como resultantes das condições de desenvolvimento do Estado e isso é um fato, mas não o único, uma vez que essa questão pode, também, ser atribuída às concepções que se tinha em torno do conceito de democracia, pois, numa primeira visada, a obrigatoriedade aparentemente fere os princípios de liberdade. Essa possibilidade verifica-se no Relatório de Instrução de 1916, que nos informa no que se refere à obrigatoriedade, que:

O ensino primário obrigatório, se tem apologistas convictos e alguns até fanáticos, também conta com opositoristas sinceros, e muito obstinados. Os primeiros enaltecendo o princípio daquela obrigatoriedade conforme o sistema adotado e seguido por numerosos países da Europa e alguns da própria América, apregoam que o Estado tem o direito de obrigar os pais, tutores e quaisquer outros responsáveis por crianças em idade de irem à escola a mandar ensinar-lhes a ler e escrever, alegando como origem o fundamento deste direito, a proteção que os governos deram aos que precisam da intervenção da sociedade para gozarem das garantias que a lei lhes assegura. Objetam outros, que o ensino obrigatório é entre nós inexecutável, não só porque ele supõe um recenseamento escolar impossível de se realizar em presença da relativa escassez da população do país disseminada pela vastidão de seu imenso território, como porque aquela obrigatoriedade fere de frente a liberdade individual do cidadão, desde que os poderes públicos se arrogam do direito poderem penetrar no santuário das famílias para tomarem contas aos pais enquanto a instrução e educação de seus filhos. Seja porém, como for, a obrigatoriedade do ensino é princípio consagrado no atual regulamento geral da instrução pública (arts. 5 e 8 do regulamento de 22 de Outubro de 1910), do mesmo modo que já o foi no de 20 de junho de 1896 e anos anteriores, sem que jamais se estivesse podido conseguir levar o efeito, até hoje a sua realização. Nestas condições, parece razoável que, em alguma reforma e que futuro se haja de proceder neste mesmo serviço estadual, se apague do corpo de sua legislação escolar, uma semelhante medida, que por ineficaz em seus efeitos não convém que nela continue a figurar como tem até agora figurado (Relatório da Diretoria de Instrução em 1916, p. 3-4)³³

³² Para se ter uma idéia desse crescimento, de acordo com os Relatórios da Diretoria de Instrução arquivados no Arquivo Público de Mato Grosso, em Cuiabá, em 1895 o Estado teria 39 escolas e 1592 matrículas; em 1898 teria 44 escolas funcionando e 1705 matrículas; em 1902 o número de escolas funcionando seria 69, para 2339 matrículas; em 1908 seriam 85 escolas para 3.545 matrículas; em 1913, 92 escolas para 3475 alunos; em 1922 constavam 156 escolas isoladas (afastadas da zona urbana) e não consta o total de escolas e de matrículas.

³³ APMT – 1916 – Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Coronel Manoel Escolástico Virginio, pelo Diretor Geral de Instrução em 1916.

Observamos com isso que havia outros fatores interferindo na concretização da obrigatoriedade. Porém, aparentemente, o que incomodava o descompasso entre a legislação e a realidade não era a realidade e sim o fato de existir uma legislação lembrando tal compromisso. Considerando as dificuldades para a adequação entre ambas, sugeriu-se que fosse suprimida a obrigatoriedade do texto legal. Apesar da sugestão, esse princípio permaneceu nos regulamentos seguintes, ainda não convergentes no que se refere à idade escolar, mas sempre garantindo ao cidadão o ensino primário. Assim, limitou-se a abrangência do princípio da obrigatoriedade ao ensino primário, isentando, inicialmente, os indivíduos que residissem distante da escola, os que fossem o sustento dos pais ou que possuíssem anomalias e, por fim, no Regulamento de 1927, as crianças que já estivessem alfabetizadas. Dessa forma, o “todos” do texto legal tinha seu sentido restringido.

No que se refere à gratuidade, nos quatro regulamentos de ensino de Mato Grosso, ela se estendia até o segundo grau, contudo não de forma obrigatória e sim para quem desejasse continuar seus estudos dentro das vagas ofertadas, o que não comprometia o Estado no tocante à criação de novas vagas. A gratuidade, enquanto princípio, visava àqueles que não tivessem condições de continuar seus estudos, enquanto os que pudessem pagar poderiam optar por uma escola particular, cuja reputação era muito bem aceita no período e sua presença até desejada, ainda que não houvesse um controle efetivo sobre sua criação, como se observa no Relatório de 1892:

[...] existirem escolas particulares fora da Capital porém ignora-se o número delas e as condições em que se acham.

[...] No meio da decadência do nosso ensino público, esses estabelecimentos parecem ser um melhoramento real, pois gozam de melhor nome do que a maior parte das escolas estaduais [...] (Relatório da Diretoria Geral de Instrução em 1892)³⁴

O Estado percebe a instrução particular como parceira.³⁵ Apesar de os Relatórios de Diretoria nos comprovarem a existência dessas escolas, não informam o número dos estabelecimentos particulares em cada período. No relatório de 1920/1921, por exemplo, relata-se a existência, no período, de 35 escolas particulares atuando em todo o Estado. Esse relatório não informa, contudo, se elas eram dirigidas por cidadãos comuns ou religiosos, uma vez que se sabe que a Missão Salesiana contribuiu com a

³⁴ APMT – 1892 – Livro n° 87 – Relatório do encarregado da Diretoria Geral de Instrução.

³⁵ Coelho (1978, p. 2) afirma que as escolas particulares no Estado de Mato Grosso foram pioneiras, e que se pode acusar o Estado de relapso no que se refere ao provimento do ensino.

educação de Mato Grosso desde o final do século XIX³⁶, assim como os Asilos Santa Rita e Santa Catarina, dirigidos por religiosas católicas.

Em relação aos regulamentos de ensino, todos eles resguardaram os princípios da gratuidade e da obrigatoriedade. Quanto à justificativa sobre a abrangência da obrigatoriedade, apenas pudemos elaborar hipóteses, uma vez que nenhum documento encontrado justificou tal opção. Acreditamos que, antes de tudo, acompanhavam o modelo dos centros maiores, priorizando o ensino primário, o que, em princípio, garantiria a alfabetização da população e, em segundo plano, no âmbito interno, buscavam alternativas para ajustar norma e realidade.

Os princípios da gratuidade, da obrigatoriedade e da laicidade permanecem na legislação até os dias atuais e constituem a base da democratização do acesso à escola primária. Contudo, sabe-se que a aplicação desses princípios percorreu um longo trajeto de lutas, cujos resultados nem sempre foram vitoriosos. São constantes nos relatórios menções sobre a pobreza dos alunos que, sem o auxílio do Estado, não poderiam estudar. Observamos, com base nos relatórios, que o número de matrículas teve um aumento progressivo e o número de escolas também, como podemos verificar no relatório do Interventor do Estado de Mato Grosso ao Presidente Getúlio Vargas, sobre o ano de 1939: “No ano de 1939, verificou-se a criação de 2 Grupos Escolares, 1 Escolas Reunidas,, 2 Escolas Isoladas, 35 Escolas Distritais, 14 Escolas Regimentais e 5 Escolas Rurais, o que dá, atualmente, um total de 264 escolas [...]”.³⁷

Sabemos que a escola gratuita, obrigatória e laica é resultante do desenvolvimento da sociedade, de suas necessidades, de seus anseios, de suas crenças e de seus recursos que, por sua vez, são determinados pelas condições de produção que essa sociedade possui em cada tempo. No Brasil, se houve cópia de outros modelos ou não, o fato é que a escola primária se disseminou e se constituiu elemento fundamental para o desenvolvimento do País. Isso, no entanto, não se deu ao acaso e sim a partir da organização e da defesa de ideais educacionais, dentre os quais salientamos os da Escola Nova que, no Brasil, elegeu os três princípios (gratuidade, obrigatoriedade e laicidade) como parte de sua pauta de lutas.

Sobre a laicidade não foi encontrado nenhum relatório de Diretoria de Ensino que demonstrasse os conflitos entre Igreja e Estado. Porém, o *Jornal A Cruz* nos dá uma

³⁶ Os Salesianos, segundo o trabalho de Yara Penteado (1976), chegaram a Cuiabá no ano de 1894; em Corumbá, por volta de 1899; e em Campo Grande, em 1926.

³⁷ APMT – Livro 72 – Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Getúlio Vargas pelo Interventor Federal do Estado de Mato Grosso, Júlio Strubing Muller. 1940.

idéia da divergência entre as partes, demonstrando que em Mato Grosso, assim como em todo o País, a laicidade foi tema de discussões e dividiu opiniões.

A escola leiga foi feita no regime republicano, para ensinar, para instruir.

A separação do Estado da Igreja procurou tirar do espírito da criança noções de amor a Deus e a prática dos mandamentos da Igreja. É verdade que nos últimos anos, apesar da separação institucional, já se começa a reconhecer a precariedade da instrução exclusiva do alfabeto, do somar e multiplicar, pois se admite a necessidade de alguma coisa mais, a que o alfabeto sirva. Isso se dá nos demais países, inclusive nos Estados Unidos.

Ainda a poucos dias passou pelo porto de Rio de Janeiro um poderoso vaso de guerra francês, onde se ensina a matar e a afundar navios, mas onde também se deu lugar a um capelão.

E veja se que a França é mestra em laicismo.³⁸

De acordo com Reis (2005, p. 47-49), o *Jornal A Cruz* era católico e utilizado para repudiar o trabalho dos professores paulistas que eram favoráveis à laicização do ensino. Por outro lado, os professores divulgavam suas idéias na revista *A Nova Época*, provocando, segundo Reis, reações negativas por parte dos católicos.

Os professores paulistas, além do ensino laico, defenderam e implementaram novas metodologias, nova organização, novos discursos e novos recursos para as escolas.

Muitas questões, hoje tidas como elementos comuns da escola, podem ser remetidas às modificações implantadas na escola durante o período ora em estudo, o que procuramos demonstrar adiante. Para isso, como já havíamos anunciado, apresentamos um novo quadro, no qual ressaltamos itens de artigos dos regulamentos de ensino desde 1891 até 1950, que tratam das questões pedagógicas, cujos quesitos são: a co-educação, os castigos físicos, os métodos, as competências do professor e os recursos materiais. Para sua apresentação, seguimos os mesmos critérios dos quadros anteriores, ou seja, buscamos nos regulamentos o ordenamento legal e nos relatórios, a apreensão de como foi executado o regulamento, as dificuldades, os avanços e os retrocessos ocorridos.

³⁸ APMT – *Jornal A Cruz*. Cuiabá, 9 abr. 1939. Ano XXIX, n. 1383, p. 1.

Quadro 5 – Elementos do ideário escolanovista nos Regulamentos do Ensino Primário e Normal de Mato Grosso

Regulamento	Métodos	Papel do professor	Castigos físicos	Co-educação
Regulamento Inst. Públ. de 1891	<p>Art. 10º - Ao Conselho Superior da Instrução Pública incumbe:</p> <p>§ 1º Dar parecer:</p> <p>I - Sobre programa de estudos e métodos de ensino;</p>	<p>Art. 127 § 4º - Inspirar aos discípulos o amor ao estudo e esforçar-se pelo seu progresso;</p> <p>Art. 129 § 6º - Promover nos alunos o estímulo e gosto para o estudo;</p>	<p>Art. 46 - Os castigos corporais e os aviltantes ficam absolutamente proibidos.</p>	<p>Art. 30 -As escolas primárias são divididas em três classes:</p> <p>Pertencem à 3º classe, as escolas da capital, onde haverá para cada sexo tantas quantas forem necessárias;</p> <p>Pertencem à 2ª classe, as escolas das vilas [...] onde haverá pelo menos uma para cada sexo;</p> <p>Art. 32-Em todas as escolas do sexo feminino poderão ser admitidas crianças de outro sexo [...] de modo que fiquem completamente separadas pelo sexo.</p>
Regulamento Inst. Públ. de 1896	<p>Art. 11- Os exercícios de leitura serão feitos de preferência em livros com estampas, para melhor aplicação das noções de cousas, devendo o professor por sua parte limitar ao mínimo possível as regras e definições, atendendo ao caráter mais prático do que teórico desta primeira parte do ensino primário.</p> <p>Art. 15- O professor se esforçará por tornar o ensino tão prático quanto possível, fazendo conhecer</p>	<p>Art. 236- Ao professor primário incumbem, além de outras inerentes a seu cargo [...]:</p> <p>§ 3º - Inspirar a seus discípulos o amor e a aplicação ao estudo e imprimir-lhe no ânimo, mais pelo exemplo do que pela palavra, o amor ao bem e o horror ao mal.</p>	<p>Art. 31- É absolutamente proibido o castigo corporal ou qualquer outro que possa abater o brio da criança.</p>	<p>Art. 1º - A instrução primária de Mato Grosso [...] É ministrada [...] a todos os indivíduos de ambos os sexos, sem distinção de classes nem de origem;</p> <p>Art. 9 - Haverá escolas elementares para meninos e para meninas, sendo aquelas regidas por professores e estas por professoras [...];</p> <p>Art. 13 - Haverá cadeiras de ensino complementar para cada sexo se para (...);</p>

Regulamento	Métodos	Papel do professor	Castigos físicos	Co-educação
	<p>aos alunos os objetos, suas qualidades e organização, e partindo sempre em suas preleções do conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstrato; deve abster-se de perturbar a inteligência da criança com o estudo pré-maturo de regras e definições, pondo ao contrário todo o empenho em amenizar o ensino de modo a despertar a atenção do menino, sem fatigá-lo. Para consegui-lo, usará sempre de uma linguagem chã, mas clara e precisa, de modo a familiarizar a inteligência (...).</p>			
<p>Regulamento Inst. Públ. De 1910</p>	<p>Art. 12- O ensino nas escolas primárias será tão intuitivo e prático quanto possível, devendo nele o professor partir sempre de suas preleções do conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstrato, e abstendo-se de perturbar a inteligência da criança com o estudo prematuro de regras e definições, mas antes, esforçando-se para que os seus alunos, sem se fatigarem tomem interesse pelos assuntos de que</p>	<p>Art. 156 - Ao professor primário incumbem, além de outras inerentes a seu cargo [...]:</p> <p>§ 3º - Inspirar a seus discípulos o amor e a aplicação ao estudo e imprimir-lhe no ânimo, mais pelo exemplo do que pela palavra, o amor ao bem e o horror ao mal;</p>	<p>Art. 28- É absolutamente proibido o castigo corporal ou qualquer outro que possa abater o brio da criança.</p>	<p>Art. 1º - A instrução primária de Mato Grosso [...]. É ministrada [...] a todos os indivíduos de ambos os sexos, sem distinção de classes nem de origem;</p> <p>Art. 10- As escolas se dividirão em escolas do sexo masculino, regidas de preferência por professores e escolas do sexo feminino, regidas por professoras; podendo também haver nas pequenas freguesias e povoações escolas mistas regidas, de preferência, por professoras.</p>

Regulamento	Métodos	Papel do professor	Castigos físicos	Co-educação
	houver de tratar em cada lição;			
Reg. Escola Normal de 1910	<p>Art. 6- § Único – [...] o ensino deverá ser encaminhado de modo que justamente com a aquisição dos conhecimentos os alunos assimilem o método a seguir na transmissão dos mesmos.</p> <p>Art. 12º - O ensino no Curso Normal será mais prático do que teórico e transmitido sempre por meios de lições de coisas, quando o assunto a isso se preste.</p>	<p>Art. 64 - 2º- Promover e acompanhar o desenvolvimento dos alunos [...]</p>	<p>Art. 116- Serão impostas as seguintes penas aos alunos de acordo com a gravidade das faltas: 1º - Admoestação em particular; 2º Notas desfavoráveis nos boletins mensais; 3º Representação em classe; 4º- Exclusão temporária da aula; 5º- Exclusão temporária da escola por 6 a 20 dias; 6º- Exclusão temporária da escola por 3 meses a um ano; 7º- Exclusão temporária por dois anos; 8º- Exclusão definitiva.</p>	<p>Art. 1º - Fica criada nesta capital uma Escola Normal [...] à pessoas de ambos os sexos que se destinarem ao Magistério Primário.</p>
Regulamento Escola Normal 1914	<p>Art. 8 - § 2º [...] os seguintes princípios:</p> <p>a) O ensino das línguas terá um cunho principalmente prático, para que os usos lexicológicos deverão ser deduzidos da leitura e da interpretação (...)</p> <p>b) O ensino das disciplinas científicas deverá ser graduado [...]</p> <p>d) Todos os programas deverão formular teses e exercícios práticos, [...];</p>	<p>Art. 109 - 4º - Empregar o máximo desvelo na instrução dos alunos, indistintamente, propon-do-lhe todos os exercícios tendentes a desenvolver-lhes a inteligência e fortalecer os conhecimentos já adquiridos;</p> <p>5º - Dar caráter notadamente prático ao ensino e inspirar aos alunos sentimentos morais e cívicos [...]</p>	<p>Art. 26- Os alunos ficarão sujeitos às seguintes penas [...]:</p> <p>1- Advertência reservada; 2) Re-preensão [...] aula; 3) Redução até metade do número de faltas estabelecidas para o efeito da perda do ano; 4) Suspensão da freqüência às aulas [...]; 5) Exclusão da escola por um ano [...]; 6) Exclusão da escola por dois anos [...]; 7) Exclusão definitiva da escola [...]; 8) Retenção do diploma por um ou dois anos [...]</p>	<p>Art. 3º - O ensino ministrado pela Escola Normal será gratuito e facultado a ambos os sexos.</p>
Regulamento Inst. Públ. De 1927	<p>Art. 91 – [...]</p> <p>1) passarão sempre, [...] do concreto para o abstrato, do</p>	<p>Art. 91 - [...]</p> <p>6) estudarão seus alunos para os conduzir de acordo</p>	<p>Art. 243 - Aos alunos das escolas públicas [...] as seguintes penas:</p>	<p>Art. 27 – [...] ou formando-se classes mistas quando o número</p>

Regulamento	Métodos	Papel do professor	Castigos físicos	Co-educação
	simples para o composto e o complexo, do imediato para o mediato, do conhecido para o desconhecido; 2) farão o mais largo emprego da intuição; 3) conduzirão a classe às regras e às leis pelo caminho da indução; 5) empregarão no ensino da leitura, o método analítico; [...].	com a capacidade de cada um; 9) tornarão as suas lições interessantes; 11) evitarão a rotina e acompanharão de parte as lições, a experiência didática e da ciência pedagógica	a) repreensão em particular; b) repreensão perante a sala; c) privação do recreio; d) privação dos trabalhos escolares; e) suspensão de trinta dias; f) exclusão por um ou dois anos letivos.	de alunos matriculados for insuficiente para a separação de sexo e anos do curso em classes distintas.

Fonte:Regulamentos de Instrução Pública de Mato Grosso dos anos 1891, 1896, 1910, 1927 e Regulamentos da Escola Normal de 1910 e 1914.
Org.: RODRIGUES, 2006

O Regulamento de 1891 não estabelece um método específico e, segundo Reis (2005, p. 184), até 1896 os métodos “variavam entre o individual, o simultâneo e o misto”. Não é possível questionarmos a distância mantida entre eles e os métodos propagados pelo novo ideário escolanovista, entretanto, o Art. 46º proibia “os castigos corporais”, bem como no Art. 43 adotavam-se elogios, bilhetes, promoções e menções honrosas, o que nos parece uma mudança de postura aproximativa da nova forma de pensar o aluno, de motivá-lo. Com isso, percebemos que a legislação parece querer imprimir um novo padrão de ação pedagógica baseado numa nova relação entre professor e aluno, e a utilização de premiações que serviriam de motivação, agindo de forma contrária aos recursos utilizados pela escola tradicional, que tinha o medo e a mera reprodução como base para o controle sobre o aluno, terminando por humilhá-lo, inibi-lo e aterrorizá-lo.

Reforçando idéia de que se tentava imprimir à escola, por meio das legislações, alguns elementos da pedagogia discutida nos países europeus, destacamos o Art. 127, § 4º, do Regulamento de 1891, que atribui um novo papel ao professor: uma das incumbências do professor primário deveria ser “Inspirar aos discípulos o amor ao estudo e esforçar-se pelo seu progresso”. No Art. 129, §6º, incumbia-se o professor do Liceu (secundário) de “Promover nos alunos o estímulo e gosto para o estudo”. Essa aproximação entre professor e aluno, o interesse pelo estudo e o esforço são elementos

novos que surgem em oposição ao ensino tradicional, sendo inseridos nas escolas por força da lei, porém, somente bem mais tarde começando a ser vivenciados. Parece-nos que começava a nascer o “professor estimulador da aprendizagem” defendido pela Escola Nova.

Não podemos cair na ingenuidade de pensar que a legislação tivesse tamanha força para modificar as concepções que vigoravam naquele período. Contudo, a lei começava a regular as ações que se desenvolviam dentro da escola e isso, somado ao discurso que passava a circular na sociedade, seja em forma de debates, ou de material impresso (jornais, revistas, entre outros meios), influenciou e modificou as concepções em torno de toda a educação que se dava na escola (aqui pensamos no todo escolar: o ensino, a aprendizagem, o papel do professor, a relação professor-aluno).

Nos Art. 127, § 4º, e Art. 129, §6º, verificamos a nova concepção sobre ensino-aprendizagem, ou seja, o aluno como centro do processo e o professor passando de transmissor de conhecimento a estimulador. O professor, no texto legal, deveria trabalhar para que o aluno tomasse gosto pelo estudo, esforçando-se inclusive para que o educando progredisse. Isso envolve uma nova forma de avaliar e de conduzir as aulas, implicando numa secundarização da “decoreba”, em prol da valorização dos estímulos em que o aluno estivesse envolvido e interessado. Isso também atende às prescrições da Escola Nova, que compreende a aprendizagem como resultante da interação das condições internas do indivíduo e os estímulos proporcionados pelo meio. Dessa forma, desconsiderando a precariedade dos recursos humanos e materiais para a execução das determinações, as modificações no ensino de Mato Grosso se iniciaram via legislação, portanto, no sentido oposto a um trabalho coletivo, o que proporcionaria um maior envolvimento e crescimento dos professores.

Verificamos, então, uma pequena evidência do ideário que nos propomos estudar que, apesar de parecer insignificante e de não se constituir no fator principal para que mudanças ocorressem na educação em Mato Grosso, não pode ser desconsiderada, uma vez que é preciso compreender não só a origem, mas também as forças que moveram a criação das ramificações da tendência escolanovista. Justificamos a insistência da busca desse ideário na letra da lei, por acreditarmos que foram as normas que se constituíram como base para que as idéias se propagassem na região em estudo.

Alguns elementos novos podem ser percebidos no Regulamento de 1896 e que nos indicam, mais uma vez, uma aproximação com o ideário estudado, partindo da

compreensão de que foram iniciativas que se basearam nos novos conhecimentos proporcionados pela Psicologia e pela Biologia. Essas defendiam que a aprendizagem se daria mais facilmente a partir do concreto, da experiência do aluno. Assim no Art. 11 do Regulamento de 1896, observamos uma preocupação com a forma de ensinar que compreende a atenção quanto à forma de aprender, ao indicar livros com estampas para os exercícios de leitura e a diminuição de regras e de definições. Esse artigo apresenta uma preocupação com “despertar o interesse da criança” e com facilitar sua compreensão em relação aos conteúdos estudados. Assim, para um melhor aprendizado era importante que a criança estivesse interessada e envolvida, que o material didático permitisse uma aproximação entre o concreto e o prático, o que era uma novidade em relação ao ensino teórico da escola tradicional. No entanto, mesmo com a apresentação desses elementos inovadores, não havia estrutura que permitisse um rompimento com a escola tradicional, pelas próprias condições em que se apresentava o ensino público, sem recursos materiais e humanos formados dentro dos novos princípios.

Percebemos a continuidade do apego às estratégias pedagógicas tradicionais que, na ânsia de facilitar o acesso ao conhecimento, ao invés de organizar experiências reais e socializadas, dividiu os conhecimentos em matérias/disciplinas que passaram a ser administradas pouco a pouco ao aluno, com uma finalidade diversa da que se pretendia, que era uma aprendizagem significativa e não a repetição desordenada de conhecimentos isolados.

Num ato de reforço a essa idéia, o Art. 15 do Regulamento de 1896 asseverava que o ensino deveria ser tão prático quanto possível e isso se pautava numa visão pragmática do homem, exigida, naquele momento, pela sociedade. Todavia, para atingir esse objetivo, não era suficiente transcrever os termos na lei. Faltavam os fundamentos, isto é, a compreensão de que “toda a aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida [...]” (Dewey, 1978, p. 36). Em outros países essa tendência pragmática resultou na criação de métodos ativos e na valorização do interesse da criança como o recurso mais eficiente para a aprendizagem. Para tanto, o professor deveria, no lugar de iniciar suas preleções pelas regras que representam uma síntese de todo o percurso percorrido na experiência do adulto, preocupar-se em criar um ambiente no qual as atividades educativas se pudessem desenvolver em prol da criança (*cf.* Dewey, 1978). No ideário escolanovista, o aluno é o centro de toda a atividade escolar e por esse motivo, é designado ao professor um papel importante e fundamental no exercício de uma tarefa que Teixeira (2000, p.20-92) afirma ser a de

“despertar os problemas”; “torná-los sentidos ou conscientes”; “dar-lhe uma seqüência organizada e prover os meios necessários para que os alunos os resolvam [...]”; “prover um ambiente simplificado, para permitir o acesso da criança aos conhecimentos mais elaborados”.

Para que se compreendessem os fundamentos da proposta escolanovista, era necessária uma formação específica e isso, em Mato Grosso, não ocorria. Ao contrário, o Regulamento de 1896 ressalta elementos da pedagogia tradicional ao estabelecer que o professor, em suas preleções, deveria partir do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, desvinculando o programa de seu sentido social.

Podemos verificar que a legislação de Mato Grosso apresenta, em seu texto legal de 1896, evidências de aproximação da nova tendência de educação que se debatia em grande parte da Europa e da América do Norte, mas, como já dissemos anteriormente, essas se baseavam nas legislações dos Estados considerados os mais desenvolvidos do País, o que a tornava totalmente inoperante, pois não partia das concepções de educação do professorado do Estado. Essa influência, no entanto, ainda que não tenha alterado a realidade de imediato, transformou-se em um elemento a mais para se pensar a educação ou para se cobrar a educação, que é o que podemos perceber com a reafirmação, no Art. 31, da proibição ao castigo corporal, já expresso no Art. 46 do Regulamento de 1891, complementando que seria proibido, também, qualquer outro castigo que pudesse “abater o brio da criança”, mostrando-nos uma tendência à psicologização do ensino.

Foi em razão da preocupação com o desenvolvimento da criança que a escola procurou modificar seus espaços, posto que se iniciava o entendimento de que o aprendizado não se dava somente no espaço da sala de aula, mas também nos laboratórios e nos gabinetes, para exercícios práticos, e nas bibliotecas, para a promoção de leituras de acordo com os interesses individuais, bem como a realização de pesquisas e a busca de materiais que auxiliassem o professor nas explicações dos conteúdos em discussão. Sobre as bibliotecas, lemos no Art. 42 do Regulamento de 1896: “As bibliotecas escolares serão formadas de livros de educação, mapas de geografia, viagens, contos de fadas, narrações morais, poesias, episódios da história pátria, tudo apropriado à inteligência e compreensão do menino”.

No Regulamento de 1896, em face da preocupação com o como o aluno aprende, podemos vislumbrar a atenção para com os recursos que o professor poderia contar a fim de levar o aluno a compreender melhor os conteúdos escolares.

Tudo deveria estar “apropriado à inteligência e compreensão do menino”, por isso deveria partir-se do concreto, do prático e das experiências. Para tanto, a escola deveria contar com recursos que dariam apoio às explicações do professor e além dos citados no Artigo 42, o Art. 57 previa, para o segundo grau, a existência de “um gabinete provido, entre outras, de coleção de instrumentos físico-químicos, e do mais que for indispensável para o ensino e prática da física e da química”.

Confirmando nossa interpretação, o Art. 284 estabelecia que cabia ao professor do Liceu ³⁹: “§ 9º - Dividir em turmas os alunos para ensaios práticos de gabinete; § 10º - Propor-lhes todos os exercícios tendentes a desenvolver-lhes a inteligência; formar-lhes o caráter, fortalecer os seus conhecimentos e incitá-los ao trabalho”.

Ficam mais uma vez evidenciados os princípios de uma nova tendência na legislação educacional do início do século XX, quando se previa a formação de grupos de trabalhos para exercícios práticos e também relacionados à vida. A educação condizente com os novos tempos, era o espaço em que, pretensamente, se formaria o homem para a nova sociedade, sedenta de trabalhadores.

Entretanto, no que toca à co-educação, o que se observa nos Regulamentos de 1891, 1896, 1910 e 1927 é que ainda não haviam sido aceitos os preceitos da escola moderna, em que a educação de ambos os sexos significava economia de tempo, espaço, recursos e esforços. Por isso, aceitavam-se salas mistas somente onde não houvesse número suficiente de crianças para a formação de salas separadas. Mesmo assim, preservou-se o espaço para a educação da mulher, item que, indiscutivelmente, contribuiu para os novos padrões de pensamento e de comportamento da sociedade.

Já sabemos que a legislação não é suficiente para modificar o que depende de condições básicas de desenvolvimento da sociedade como um todo. São as bases materiais da sociedade que imprimem novas necessidades, a partir das quais se projetam novas soluções e criam-se novas atividades; essas geram novas funções, ampliam as formas de compreensão do mundo e geram interpretações dos fatos e, conseqüentemente, novas concepções. Considerando que naquele período, final do século XIX, Mato Grosso apresentava um desenvolvimento incipiente, é possível afirmar que os professores não tivessem fundamentos que lhes possibilitassem compreender a legislação. Segundo Silva (2000, p. 77), antes da Reforma de 1910, em Mato Grosso os “métodos utilizados nas escolas, eram diversos, assim como eram

³⁹ O Liceu era uma instituição de ensino secundário.

diversos os programas pois não havia uma unidade de ensino e nem professores preparados”.

Esses problemas não eram desconhecidos, nem mesmo ignorados, uma vez que eram denunciados em discursos de administradores:

As nossas escolas públicas, regidas em geral por professores mal preparados e sem a indispensável vocação para o magistério, estão longe de satisfazer as necessidades do ensino, da educação da infância que as freqüenta. E isto se dá aqui na capital, muito mais grave é o mal do interior, como não vos é desconhecido. [...] (Mato Grosso, Mensagem do Presidente Manoel Murtinho à Assembléia Legislativa, 1907. Livro 27, N.P.).

Como o panorama mato-grossense na primeira década do século XX, começava a sofrer mudanças político-econômicas, as expectativas de que a educação poderia ser a fonte de transformações da sociedade ficaram mais fortes. Isso provocou uma nova tentativa de adequar o ensino às questões emergentes.

Em 1910, segundo Alves (1998, p. 19), como parte de um processo de modernização do Estado, foi elaborada uma Reforma para a Instrução Pública Primária e Normal do Estado⁴⁰, nos moldes do ensino de São Paulo. Para isso, foram contratados dois professores, Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann. Esses dois professores, segundo Alves (2003, p. 38), “já formados em escolas produzidas pela reforma republicana”, tinham como parâmetro a Reforma de Ensino de São Paulo de 1892 e essa, por sua vez, se pautara no ensino de nações mais desenvolvidas, seguindo os moldes capitalistas. Verificaremos a partir daí as mudanças decorridas dessa reforma, sem, contudo, esquecer que havia uma imensa diferença no desenvolvimento social, político, econômico e pedagógico de São Paulo em relação a um Mato Grosso atrasado, com poucos recursos e distante das transformações no setor industrial. Essa comparação é relevante, para que se possa vislumbrar e compreender as dificuldades para a implantação da Reforma proposta, uma vez que as condições eram diversas em todos os setores, em especial no da produção industrial, com o agravante de estar a sociedade mato-grossense, naquele período, extremamente afeita aos princípios religiosos católicos. Nossa hipótese, neste momento, é que se o ideário escolanovista influenciou a redação das leis de educação já no final do século XIX, o ensino estaria mais desenvolvido e o ideário mais aparente no início do século XX. Perguntamo-nos: que mudanças podemos observar nos novos regulamentos que, analisados juntamente aos

⁴⁰ As Reformas de Ensino somente foram autorizadas ao Estado e deixaram de ser atribuição do Legislativo a partir da Lei n. 517, de 04 de junho de 1909, e a Reforma do Ensino de 1910 foi autorizada pela Lei n. 533, de 04 de julho de 1910.

relatórios de ensino, poderiam nos indicar essas mudanças? Retomando o quadro IV, não percebemos alterações no que se refere aos princípios (gratuidade, obrigatoriedade e laicidade) ressaltados para o desenvolvimento desse trabalho entre os regulamentos de 1896 e 1910. Entretanto, o fato de se repetirem tais preceitos pode ser compreendido como um fortalecimento de tais princípios.

Apesar de não apresentarem modificações quanto aos elementos selecionados, o regulamento baseado no ensino de São Paulo, imprimiu uma nova organização à educação de Mato Grosso, possibilitando um avanço administrativo e pedagógico do ensino. Segundo Siqueira (2000) e Alves (1998), foram criadas muitas escolas, buscando atender a toda a população que se encontrava dispersa pelo Estado. Foi dado o nome de “escolas isoladas” àquelas que se localizavam distantes dos centros urbanos, e às escolas que se localizavam próximas aos centros ou nos centros, eram “escolas reunidas” ou “grupos escolares”. Verificamos que havia uma crença na escola, como já observado por Saviani (2000, p. 51): a escola funcionava como uma “bandeira de luta”. Segundo Leite (1970, p. 117), o Regulamento de 1910 “pretendeu sanar todos os defeitos, dentro dos processos pedagógicos [...]”. O mesmo regulamento foi visto por Marcílio Humberto (1963, p. 133) como uma “verdadeira revolução”. Essas observações se devem ao fato de a Reforma de 1910 ter tratado do ensino normal e criado, anexo à Escola Normal, um grupo escolar denominado “Escola Modelo” e um Jardim da Infância para meninos e meninas de três a seis anos.

A Escola Modelo e o Jardim de Infância são os principais elementos que nos demonstram a penetração do ideário escolanovista em Mato Grosso, assunto do qual trataremos adiante. Antes, é necessário enumerar outras questões que nos mostram modificações como “tentativas de adequações do ensino às situações emergentes” (Alves, 1998, p. 19). Isso pode ser visto em vários trechos do Regulamento de 1910, por exemplo: na inclusão de matérias/disciplinas como a Química, a Física e a História Natural no currículo escolar, no dizer de Alves (1995, p. 11), “conteúdos das ciências modernas”, tão necessários ao domínio das leis da natureza (*cf.* Art. 4º do Regulamento de 1910); na proibição dos castigos físicos (*cf.* Art. 28); na idéia de estimular os alunos por meio de prêmios (*cf.* Art. 24); na preocupação com o sentimento e a individualidade das crianças (*cf.* Art.28); na compreensão da biblioteca como um espaço de aprendizagem e como recurso de ensino (*cf.* Art. 54), expressa pela asertiva em favor do incentivo de seu uso (*cf.* Art. 61), que inclusive deveria permanecer aberta, salvo se o

professor necessitasse ausentar-se da cidade durante todo o período de férias (*cf.* Art. 60-61).

O método intuitivo mantido na legislação de 1910, em períodos anteriores significou um grande avanço, pois defendia que a apreensão inicial da realidade se daria pela percepção e não pela palavra: era necessário sentir as coisas/ os objetos, em lugar de somente ouvir falar delas. São essas idéias de Pestalozzi que, somadas às de Rousseau, seu inspirador, basearam a estruturação do pensamento educacional do séculos XIX e XX, uma vez que propiciaram a superação do dualismo pedagógico existente entre mente e corpo⁴¹ (*cf.* Luzuriaga, 2001).

Tudo isso atribuiu ao professor um novo papel, ou seja, de que deveria educar também pelo exemplo.

Como vemos são poucas as modificações entre o Regulamento de 1896 e o de 1910. As inovações que a Reforma de Ensino de 1910 imprimiu, segundo Alves Laci (1998, p. 28) foram a “criação de grupos escolares e da escola normal”, seguindo o modelo da educação de São Paulo, além do Jardim de Infância.

Também foi um regulamento específico para o Curso Normal, o que nos demonstra, primeiramente, a consciência de que a reforma de ensino em si, para não cair na inutilidade, deveria partir da conveniente e adequada habilitação do professorado, e que essa formação deveria ser teórica e prática.⁴² Desse modo, seria possível trabalhar nos dois pólos: no da formação da mão-de-obra, por intermédio da ação da Escola Normal, e na formação de cidadãos, por meio dos grupos escolares, que se destinariam a essa prática.

Como o foco do nosso estudo está na escola primária e na Escola Normal, verifiquemos o que determinava o regulamento específico para a formação de professores.

⁴¹ As idéias de Pestalozzi são encontradas na legislação da educação no Brasil, que teve como modelo os países cuja educação se mostrava adiante da brasileira, tentando, com isso, equivocadamente, se adiantar na superação dos próprios problemas, ao imprimir nas leis questões que ainda não eram compreendidas pela grande maioria da população, nem pelo professorado.

⁴² A Pedagogia Experimental, segundo Larroyo (1974, p. 682-685), tem sua origem no pensamento e na investigação modernas. Ela busca solucionar os problemas do ensino e da educação de acordo com as leis e as normas das ciências biológicas e sociológicas mediante o experimento, a estatística e a observação sistemática. O desenvolvimento dos estudos na área avançaram e levaram à idéia de fundar Laboratórios de Pedagogia Experimental, onde se estudavam os métodos de investigação experimental da Pedagogia. O Dr. Pizolli tornou-se conhecido como diretor de uma dessas instituições em Milão (Itália). Muitos testes de avaliação da inteligência da criança foram construídos, dentre eles os de Alfred Binet e Simon, e também muitos materiais visando à realização de estudos para melhor conhecer a criança foram desenvolvidos.

O Regulamento da Escola Normal de Cuiabá de 1910 estabelecia, em seu Art.1º, “a criação, na capital, de uma Escola Normal com o fim de ministrar, em um curso pedagógico, teórico e prático, o ensino necessário às pessoas de ambos os sexos que se destinarem ao Magistério Primário”. Nesse primeiro artigo, podemos visualizar três itens de suma importância: a preocupação com o aspecto pedagógico, que interpretamos como sendo o cuidado com um ensino de acordo com as preocupações que envolviam a sala de aula; a busca de uma fundamentação teórico-prática; e o desenvolvimento dessa fundamentação com o acompanhamento dos alunos na escola anexa. A escola anexa tem sua base na idéia de que os alunos, os futuros mestres, poderiam aplicar o aprendido na Escola Normal, ao mesmo tempo em que aprendiam a **arte de ensinar**, observando os procedimentos dos professores da escola anexa. A escola funcionaria como um laboratório experimental onde o aluno, partindo da observação, extrairia os princípios das práticas de ensinar a fim de aplicá-los na prática, a exemplo do que se fazia em outros países.

Era necessário preparar os professores, de quem se esperava o domínio não somente dos conteúdos, mas também dos fundamentos da Psicologia e de procedimentos didáticos. Isso pode ser observado no rol das disciplinas do Curso Normal, apresentado a seguir, no qual se encontra a discriminação dos conteúdos que cada disciplina abordaria. Para uma melhor visualização das disciplinas do Curso, organizamos um quadro-resumo, a partir do qual comparar as três séries.

Quadro 6 – Art. 2º do Regulamento de 1910: “O ensino [no Curso Normal] constará das matérias abaixo especificadas, distribuídas por um curso de três anos”

1º ano	2º ano	3º ano
Língua Portuguesa (teoria gramatical com aplicações práticas)	Língua Portuguesa (revisão e ampliação dos estudos; sintaxe; análise lógica; noções de gramática filosófica)	Língua Portuguesa (revisão do 1º e 2º anos; estudo mais completo da gramática histórica; estudo geral da literatura nacional [...] especialmente de Mato Grosso)
Aritmética e Álgebra (estudo completo até equação do 2º grau, inclusive francês-estudo prático)	História Universal (noções da História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea)	História do Brasil (Estudo completo da História pátria e da de Mato Grosso em especial)
Geografia do Brasil (estudo do Brasil em geral e de Mato Grosso em especial)	Geografia Geral (estudo das partes física e política dos continentes, especialmente da América)	Pedagogia (revisão do estudo anterior; aplicações práticas da processologia e da metodologia; Educação Moral e Cívica e direções de Escolas)
Pedagogia (Educação Moral e Cívica; Física; trabalhos manuais, Desenho e Caligrafia; Desenho a mão livre; pintura em aquarela e a pastel)	Francês (continuação dos exercícios anteriores; sintaxe e suas aplicações)	Cosmografia (noções sobre o céu, estrela, constelação, astros, planetas e seus satélites e cometas, sol; movimento, movimentos da órbita aparente, dia e noite, crepúsculo; estações; divisão do tempo, calendário; lua, suas fases e seus movimentos; eclipse e suas causas; lei da atração universal.
	Geometria (estudo completo e noções de geometria no espaço)	Ciências Naturais (estudo elementar da Zoologia, da Botânica e da Geologia)
	Física (matéria: propriedades gerais; noções de composição de forças; fenômenos gerais relativos à gravidade; noções de acústica, de termologia, de ótica, de eletrologia, de metereologia e de climatologia)	Química (noções gerais da Química mineral e orgânica; trabalhos manuais; trabalhos de agulhas; e Educação Física e trabalhos manuais para as alunas e Educação Física para os alunos)
	Pedagogia (noções de Psicologia; estudo completo da Pedagogia, Educação Moral, Cívica, Física e trabalhos manuais)	Música (revisão do estudo anterior; escalas; compassos; solfejos; canto coral; canto a uma e duas vezes)
	Música (teoria musical; solfejos; noções sobre a formação dos acordes; canto coral)	

Fonte: Regulamento da Escola Normal de 1910.

Org: Rodrigues, 2006.

O primeiro ano da Escola Normal era básico para o domínio da língua materna, da conversação, da leitura e da escrita, da matemática e de conhecimentos sobre o Brasil, e especialmente sobre o Estado de Mato Grosso. Eram os conhecimentos mínimos de que o professor necessitava para o ensino. O que nos interessa para este estudo, no entanto, é o que se refere à disciplina Pedagogia, que no primeiro ano se limitava às noções de direitos e deveres do cidadão, por meio do estudo da Educação Moral e Cívica, introduzida para reforçar valores morais e padronizar comportamentos considerados coerentes com o regime republicano.

Para o segundo ano, além da introdução das disciplinas modernas, às quais já nos referimos, observamos a mudança sofrida pela disciplina denominada Pedagogia. No primeiro ano a disciplina era responsável por incutir no aluno o mundo dos deveres, em face dos novos valores que importavam para o desenvolvimento da sociedade. No segundo ano, além disso, era necessário que o aluno, o futuro professor, conhecesse as noções gerais da Psicologia, que a educação começava a observar como conselheira e explicadora dos fracassos, bem como para prevenção desses problemas. Notamos também que esses conhecimentos eram a base para a prática, incluída no terceiro ano. A Pedagogia no terceiro ano tratava, além de questões relacionadas à Psicologia e à Moral, da prática de ensino. Ela se daria na escola modelo, anexo à Escola Normal, destinada à prática dos alunos, sempre acompanhados do professor da disciplina Pedagogia. Isso se justifica pela fundamentação teórico-metodológica oferecida por Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann, baseados em Pestalozzi, o que se encontra explicitado no Relatório da Escola Normal e Modelo Anexa de 1912, em que Martins de Mello observa que se deve “[...] ensinar a fazer, fazendo e não, ensinar a fazer, dizendo como se faz [...]”.⁴³ Além disso, de acordo com o Parágrafo Único do Art. 10º do Regulamento de 1910, as aulas práticas incluíam a organização e a utilização de diversos materiais, como mapas, quadros e outros recursos que o professor deveria aprender a utilizar para facilitar o aprendizado de seus futuros alunos.

O Grupo Escolar anexo à Escola Normal é uma das maiores evidências não só da penetração, mas também do início da efetivação do ideário escolanovista, uma vez que a própria sala de aula era o laboratório de experiência quanto à arte de ensinar. No âmbito dessa perspectiva pedagógica, ensinar a ensinar é fornecer modelos, seja na forma de roteiros de lições, seja na forma de práticas exemplares cuja visibilidade é

⁴³ APMT – Relatório da Escola Normal e Modelo anexa – 1912.

assegurada por estratégias de formação docente, preferencialmente dadas a conhecer nas Escolas Modelo, anexas às Escolas Normais (cf. Carvalho, 2000).

O Regulamento da Escola Normal de 1914, além das modificações no âmbito da organização interna, ampliou a duração do Curso Normal de três para quatro anos e transferiu a disciplina de Pedagogia para os dois últimos anos. No quarto ano houve o acréscimo da disciplina Educação Cívica, indicando uma modificação quanto à dimensão que se dava à disciplina Pedagogia. Esse regulamento mantém anexo à Escola Normal um Grupo Escolar, denominado Escola Modelo e o Jardim de Infância, para a prática de ensino dos alunos do Curso Normal, especificando como o professor promoveria o desenvolvimento dos alunos, estabelecido no regulamento anterior. Não são apresentadas novidades no que se refere a novas metodologias e quanto aos castigos físicos.

O Regulamento de 1927, elaborado por uma comissão de 10 professores, reorganizou as escolas do Estado de Mato Grosso, classificando-as em “isoladas, rurais, noturnas, reunidas e grupos escolares” (Alves Laci, 1998, p. 73). Segundo essa autora, o regulamento tentou uniformizar o ensino do Estado estipulando os mesmos conteúdos para todas as escolas. Manteve-se a Escola Modelo anexa à Escola Normal, para a prática de ensino dos normalistas, acrescentando que ela também se destinaria ao “ensaio e divulgação dos novos métodos de ensino” (Art. 35). No entanto, não se estabeleceu qualquer método mais moderno, a não ser que, para o ensino da leitura, seria utilizado o método analítico. Percebemos, então, que a escola tradicional só cede lugar às novas concepções de educação muito lentamente. O ensino foi mantido em doses graduadas, isto é, o ensino que parte do mais simples para o mais complexo, como se o conhecimento somente se desse a partir de fatos isolados. Há, porém, algumas questões que se apresentam, cremos, em face de uma nova tendência de educação, como por exemplo, o surgimento de um discurso que leva em consideração a individualidade e o potencial de cada um, bem como a idéia da formação constante do professor, que se daria por meio de “palestra pedagógica mensal”, coordenada pelos diretores das escolas (cf. Art. 91 e Art. 171).

Outras questões sobre o Curso Normal, além daquelas selecionadas no Quadro VI, nos indicam mudanças que alteraram o cotidiano das escolas, uma vez que deveriam reverter em prol de um melhor aprendizado. Entre elas, relacionamos a assistência médico-escolar e a adoção de medidas profiláticas.

O Regulamento do Ensino Primário de Mato Grosso de 1927 permaneceu em vigor até 1952 (*cf.* Alves, s/d, p. 46). Se a sociedade e a escola haviam se modificado, o Regulamento não se adequava à nova realidade. Segundo Alves Laci (1998, p. 40), alguns artigos foram renovados e outros alterados e “em termos de leis específicas para a educação, pouco se fizera”.

Além do descompasso entre lei e realidade, a porção sul do Estado de Mato Grosso, que teve suas duas primeiras Escolas Normais criadas em 1930 e extintas, gradativamente, a partir de 1937⁴⁴, pode ser considerada lesada, pois ainda que tenha continuado a receber professores formados nas Escolas Normais de Cuiabá e enviado outros para se estudarem nas Escolas Normais de São Paulo, o número deles não era suficiente para cobrir a necessidade sempre crescente de profissionais habilitados. De acordo com Araújo (1997, p. 118), a formação de professores para o Magistério passou a ser feita no Curso de Especialização, com duração de apenas um ano, no qual se trabalhavam conhecimentos que envolvessem a Didática, a Prática de Ensino, a História da Educação, a Psicologia Geral e Educacional, a Pedagogia, a Biologia aplicada à Educação, a Higiene da Criança, a Higiene domiciliar, escolar e rural.

Não foram encontrados registros sobre o funcionamento e/ou os resultados desse Curso de Especialização. O que sabemos é que até a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, que se deu em 1946 pelo Decreto-Lei n. 8.529 (*cf.* Romanelli, 1986, p. 163), o ensino normal, assim como o primário, não era organizado por diretrizes federais e sim, sob responsabilidade do Estado e “sujeitos às condições destes para legislar e inovar” (Romanelli, 1986, p. 160).

As Escolas Normais da porção sul do Estado de Mato Grosso, quando reabertas, em 1947, atenderam, pela primeira vez (*cf.* Romanelli, 1986, p. 163), as diretrizes estipuladas pelo Governo Federal, com a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946.

Encontramos um documento elaborado em 1942 pelo Instituto Brasileiro de Estudos Pedagógicos (INEP), com o título de Regulamento da Instrução Pública de 1942 – Organização do Ensino Primário e Normal – Estado de Mato Grosso, em cuja Introdução, feita por Lourenço Filho, demonstra-se que diante dos problemas que atingiam direta ou indiretamente a educação, seriam necessárias instituições complementares da escola, como círculos de pais e mestres, clubes de leitura,

⁴⁴ Segundo Araújo (1997, p. 118), o processo de desativação foi concluído em 1940.

cooperativas escolares, clubes agrícolas e pelotões de saúde. Além disso, Lourenço Filho afirmava que:

[...] o êxito de tais instituições dependerá também de mais adequada preparação dos mestres. Mato Grosso reformou, em fins de 1.937, o sistema de preparação para ao professorado, que passou a ser feito, depois do curso secundário, em um ano de estudos especializados, em organização anexa ao Liceu Cuiabano. Desde 1.939, a mesma reforma se fez na escola normal de Campo Grande. Mas, para que outras zonas do estado sejam atendidas, haverá necessidade de cursos normais de cunho mais simples, e nos quais se orientem devidamente os futuros mestres para a ação social que lhes compete.⁴⁵

Ainda lendo o documento supracitado, que mais nos parece o relatório de um estudo específico sobre a educação do Estado de Mato Grosso, Lourenço Filho observa que: “Deve ser notado que, ainda em 1941, cerca da metade dos professores em exercício, no estado, não haviam recebido qualquer orientação específica para o trabalho que realizam. Isso explicará, em grande parte, o deficiente rendimento escolar. [...]”.

O que podemos deduzir do Relatório e, especialmente, das falas de Lourenço Filho nesse documento, é que se as Escolas Normais estavam fechadas e a formação de professores se dava em Curso de Especialização de um ano e, ainda mais, que se o rendimento escolar não era satisfatório, havia a necessidade de Cursos Normais, mesmo que de cunho mais simples para atender a outras áreas do Estado, para a “elevação da eficiência e do sentido social da educação primária” (INEP, Boletim n. 22, 1942).

A necessidade de formação de professores não era novidade para os dirigentes do Estado. Contudo, somente no final dos anos 1940, verificou-se no Estado de Mato Grosso um aumento de escolas destinadas à formação de professores. Ainda que tenhamos localizado algumas, outras podem ter sido criadas naquele período, não sendo detectadas por falta de documentação comprobatória. Em Três Lagoas, na proposta pedagógica da Escola Dom Aquino Corrêa, consta a criação da Escola Normal Dom Aquino Corrêa em 1952, que funcionou em prédio emprestado até 1970. Em Dourados, na década de 1950, funcionou o Curso Norma na Escola Imaculada Conceição e em 1968, havia a Escola Normal Olavo Bilac (antigo Colégio Osvaldo Cruz). Em Corumbá, de acordo com Coelho (1978), havia a Escola Normal Imaculada Conceição.

Quanto ao funcionamento dessas escolas, por ultrapassar o período proposto para o estudo ora desenvolvido, não foi alvo de atenções, mas, para uma noção geral e até como indicativo para futuras pesquisas, Araújo (1997, p. 121) salienta que na porção

⁴⁵ APMT (Arquivo Público de Mato Grosso), Livro 222 – Cuiabá – MT.

sul do Estado, por cerca de 10 anos, somente ocorreram cursos intensivos. O Curso Normal só passou a ser ministrado em três anos a partir de 1958, respeitando o Decreto n. 555.

3.3. A Escola Normal, a Escola Modelo e o Jardim de Infância: um olhar mais atento

De acordo com Nagle (2001, p. 281), escola primária e a Escola Normal constituíam, no âmbito das transformações, “duas facetas de um mesmo problema”, ou seja, as mudanças ocorridas na primeira resultavam em mudanças na segunda, uma vez que passou a exigir maior preparo do professor.

Inicialmente, as preocupações se deram com a própria expansão do ensino primário, resultante de um entusiasmo pela escolarização e após, com a intensificação das preocupações, que passaram a centralizar-se nas questões de qualidade do ensino, que acabaram por direcionar e atingir a Escola Normal. É em meio a esse processo que podemos visualizar as modificações em torno da Escola Normal de Mato Grosso, desde a sua criação.

A Escola Normal de Mato Grosso, re-criada com o Regulamento de 1910, foi idealizada a partir da concepção de que a aprendizagem se processa com a experiência e que a sala de aula é o próprio laboratório para a arte de ensinar. Assim sendo, mantinham-se, para as aulas práticas dos alunos, uma Escola Modelo e, ao menos em termos de regulamento, um Jardim de Infância, ambos anexos à Escola Normal.

O Grupo Escolar ou Escola Modelo, além de servir como laboratório de práticas de ensino, seria modelo para as demais escolas da região. Segundo Carvalho (2000, s. p.),

No âmbito dessa pedagogia, ensinar a ensinar é fornecer esses modelos, seja na forma de roteiros de lições, seja na forma de práticas exemplares cuja visibilidade é assegurada por estratégias de formação docente, preferencialmente dadas a ver em Escolas Modelo, anexas às Escolas Normais.

Para isso a Escola deveria ser planejada atendendo a todas as recomendações quanto ao espaço, ao mobiliário e a recursos de toda ordem, os quais faziam parte do

aprendizado baseado na experiência.⁴⁶ O próprio Regulamento de 1910, em seu Art. 12, Parágrafo Único, determina:

Haverá para essas lições coleções completas de pesos e medidas, símbolos dos sólidos geométricos; modelos de instrumentos agrários, coleções completas do Museu Escolar Brasileiro, de História Natural, e os aparelhos necessários à prática dos fenômenos Físicos, Químicos e meteorológicos.

A escola não tinha somente o papel de preparar, mas também se constituía como espaço onde o aluno poderia reconstruir as experiências da humanidade. Assim, se educação é a reconstrução da experiência sobre a realidade viva ou o meio imediato, e considerando que o ponto de partida da Escola Nova é a observação, torna-se possível compreender o porquê de o regulamento daquele período determinar que o Curso Normal fosse mais prático do que teórico. Isso não significa dizer que se concebesse uma prática sem a teoria, mas que a teoria seria compreendida a partir da prática. A Escola Modelo era “parte integrante da Escola Normal” (Art. 132 do Regulamento de 1910), portanto, havia uma única orientação pedagógica na qual deveriam se basear as demais escolas.

Entretanto, segundo Alves (1998, p. 41),

[...] o que se evidenciou na prática é que as novas técnicas pedagógicas só foram aplicadas nos grupos escolares. Nas demais escolas isoladas, os professores continuavam utilizando os métodos antigos por falta de orientação e fiscalização. A nova proposta não se efetivou em todo o Estado, pois se primava pela criação de grupos escolares apenas nas maiores cidades. Assim, a reforma atingiu somente uma parcela da população, que se concentrava na zona urbana e, mais especificamente, em Cuiabá, reduto das elites mato-grossenses.

Segundo Reis (2005, p. 90-96), os Grupos Escolares foram criados somente nas maiores cidades do Estado, portanto, naquelas que se destacavam economicamente e cujo contingente populacional justificasse tal investimento. Como eram modelos de estrutura e com recursos, atendiam a pobres e a ricos (*cf.* Reis, 2005, p. 90) e sobreviveram até por volta dos anos 1970.

Quanto à criação do Jardim de Infância, é um outro indício da entrada do ideário escolanovista na legislação de ensino de Mato Grosso. Ele funcionaria anexo à Escola Normal, dentro dos princípios elaborados por Froebel, apontado por muitos como um dos precursores da Escola Nova. Ele e outros educadores, já referidos no

⁴⁶ De acordo com o Relatório da Diretoria de Instrução e com o Relatório da Escola Normal, ambos de 1911, não foi possível equipar adequadamente as Escolas Normal e Modelo com materiais como cartas de *parker*, museus, cartas de peso e de medidas, entre outros.

primeiro Capítulo desta dissertação, fizeram parte da construção desse ideário, tendo em comum a idéia de um aluno ativo e da aprendizagem por meio da experiência. Isso se estampou no Regulamento de 1910, em seus Art. 147 e 148, que determinavam os fins e organizavam um plano para seu alcance. Assim, a educação da faixa etária destinada ao Jardim de Infância deveria desenvolver a criança em seus aspectos físico, mental e moral, descritos abaixo:

- 1) Cultura física: canto, jogos diversos, jogos ginásticos, trabalhos manuais com os dons froebelianos apropriados, e jardinagem;
- 2) Cultura mental: exercícios graduais com os dons de Froebel, que dispunham determinações para: a leitura, a escrita, o cálculo e as ciências; noções práticas de Geometria, Desenho, Numeração, Geografia, Língua Materna e Fenômenos Naturais;
- 3) Cultura moral: palestras infantis sobre assuntos muito simples e que se prestassem ao desenvolvimento de sentimentos altruístas, dos bons modos e dos deveres para com a pátria, os pais, os mestres, os mais velhos, o próximo, os condiscípulos e os animais.

Além de seguir esse plano, o trabalho no Jardim de Infância, de acordo com o Art.149 do Regulamento de 1910, deveria ser feito por “forma dialogada, não devendo cada exercício exceder a 15 minutos, intercalando-se entre uns e outros, jogos, musica, e cantos”. Complementando esse artigo, o Art.150 observa que tudo deveria ser feito “Sem quebra da natural concatenação dos exercícios e da disciplina, é preciso dar liberdade à ação da criança, [...]”.

Quanto às suas características, podemos dizer inicialmente que, baseado nas proposições de Froebel⁴⁷, o Jardim de Infância adotaria o método intuitivo. Na verdade, essa era uma característica de toda a reforma educacional de 1910, implementada pelos professores paulistas Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann. Segundo Silva (2000, p.75),

Este método representava na Europa e nos Estados Unidos o sinônimo de modernização, pois estabelecia uma forma de organização do ensino contrária ao que se conhecia até então, substituindo o ensino que se baseava na memorização e na repetição por um ensino que

⁴⁷ Friedrich Wilhelm August Froebel foi um educador protestante alemão, a quem se atribui a criação do Jardim de Infância. Froebel, compreendendo as peculiaridades das crianças, como a curiosidade, a necessidade de movimentar-se, as brincadeiras e o jogo, propôs um espaço físico “ideal” para seu desenvolvimento, onde uma professora especializada organizaria e orientaria as atividades, privilegiadas: o jogo, as atividades em grupo, as brincadeiras, os passeios, as excursões, o desenho, a pintura e o canto.

partisse do particular para o abstrato, respeitando a ordem natural de desenvolvimento do aluno.

Como podemos observar, a educação da criança pequena resulta de mudanças quanto ao conceito de infância, que, por sua vez, são decorrentes de novas formas de organização das sociedades. Na sociedade moderna, a criança era vista como dependente de cuidados e de educação, o que a prepararia para o futuro. Novos estudos e novas propostas foram desenvolvidas voltadas para a infância e como resultado, se deram a conhecer uma porção de experiências em relação à melhor forma de a criança pequena aprender.

Aqui, oportunamente nos apoiamos em Nagle (2001, p.314): “[...]. Sem dúvida, nesse primeiro momento, o novo e o modificado se acrescentaram ao modelo ainda tradicional [...]”. Queremos destacar com isso que a criação de Jardins de Infância, da mesma forma que a educação primária, não se deu ao acaso. Houve na época um grande debate em torno da questão, com a circulação de revistas nos centros maiores, ocasião em as pessoas puderam manifestar-se a favor ou contra sua implantação⁴⁸. Além disso, essas idéias novas não acabaram com as concepções e as práticas tradicionais, porém, num primeiro momento, foram acrescentadas a elas e lentamente foram transformando as práticas, continuamente modificadas de acordo com os valores das sociedades.

Segundo Kuhlman (2001, p. 19), “A propagação do jardim de infância não ocorreu pela adoção de um modelo único de instituição com a rígida aplicação de seus procedimentos originais.” Assim, em Mato Grosso, como em todo o Brasil, a absorção da idéia da educação das crianças pequenas inseriu ao modelo original peculiaridades condizentes com as condições econômicas, políticas e sociais mato-grossenses. Perguntamo-nos: quais as características do Jardim de Infância criado em Mato Grosso? Que objetivos perseguia? Em que pontos se relaciona ao ideário escolanovista?

De acordo com Nagle (2001, p. 320),

Devido ao aparecimento tardio dessas instituições nos sistemas escolares, elas foram, desde o início, estruturadas de acordo com o modelo escolanovista; dessa forma, a difusão desse nível da escolarização continua, por si mesmo, expressivo exemplo de penetração dos princípios das novas idéias.

⁴⁸ Ver Monarcha, Carlos. Educação da Infância Brasileira. In: Monarcha, Carlos (Org.). *Revista do Jardim da Infância*.

Em Mato Grosso, o Jardim da Infância acompanhou a criação das Escolas Modelo anexas às Escolas Normais, assim como o era em São Paulo. Contudo, não foram encontradas informações sobre seu funcionamento, os alunos que o freqüentavam ou as modificações sofridas em relação ao modelo paulista, em nenhum dos relatórios referentes ao período em estudo. O único relatório da década de 1910 que menciona o Jardim de Infância é o de 1911, da Diretoria de Instrução, que nos informa sobre sua criação, mas não sobre sua instalação.⁴⁹ Teria o Jardim de Infância de fato funcionado? Nenhum documento que comprove o funcionamento do Jardim de Infância da rede estadual durante a primeira metade do século XX, foi encontrado. O Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública de 1943 informa que o Estado

Não mantém, é verdade, jardins de infância, encontrando-se esta competência do ensino entregue à competência do ensino privado, nesta capital, Corumbá e Campo Grande.

Incentivando as Prefeituras, o Governo auxilia a manutenção de Parques Infantis em algumas cidades, demonstrando sua alta clarividência em matéria de administração pública (Relat. da Diretoria de Inst. de 1943)⁵⁰

O que percebemos, mais uma vez, é que na expectativa de equiparar Mato Grosso ao seu centro de referência, que era São Paulo, tentou-se imprimir mudanças a partir da legislação. No entanto, como as realidades estaduais eram diferentes, as necessidades também se diferenciavam. Em Mato Grosso, ainda era grande e relevante a necessidade de se abrirem escolas primárias, ligadas ao ideal de acabar com o analfabetismo. Possivelmente por isso não se tenha dado tanta ênfase à criação do Jardim de Infância sob a responsabilidade do Estado. Apesar disso, sabendo que Mato Grosso não estava isolado do contexto nacional, temos que levar em consideração que as notícias e as novidades do ensino de outros centros chegavam, porém as mudanças ocorriam no ritmo das condições materiais da sociedade mato-grossense.

A presença de escolas para crianças pequenas depreende, primeiramente, a compreensão fundamental da infância como uma idade diferenciada do adulto e que, portanto, pensa e sente diferentemente desses. Essa é a principal questão em torno da qual devem se organizar outras, como: a compreensão do espaço escolar como agente social de educação sistematizada e a valorização da experiência real e de sua reconstrução como forma ideal de aprendizagem (*cf.* Art. 147); a valorização do

⁴⁹ APMT – 1911 – Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública ao Presidente do Estado de Mato Grosso.

⁵⁰ APMT – 1943 – LIVRO 114 – Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso.

professor enquanto elemento participativo do processo educacional (*cf.* Art.148); a idéia de que a escola deve ser alegre e atrativa, com músicas, jogos e cantos (*cf.*Art. 149); a ênfase na liberdade de ação da criança (*cf.* Art. 150). Esses elementos nos permitem identificar traços do ideário estudado dentro do Regulamento da Escola Normal de 1910, compreendendo suas limitações e atribuindo-as ao próprio tempo em que estão sendo discutidos seus princípios.

Assim, retomando os quadros-resumo das páginas anteriores, podemos dizer que a educação de Mato Grosso, acompanhando, dentro de suas condições econômicas, políticas e sociais, o ritmo de desenvolvimento do País, recebeu influências do ideário escolanovista, impondo, por intermédio da legislação, assim como foi feito em âmbito nacional, esforços de todos os tipos e em todas as esferas, para a execução do projeto das elites. Para desenvolvê-lo era necessário melhorar a competência do “povo”⁵¹ e isso só poderia ser feito a partir da disseminação de um modelo adequado de educação.

Adotando o discurso de desenvolvimento das potencialidades, em Mato Grosso, instituiu-se o método intuitivo, que era preconizado como o meio mais fácil de a criança aprender; determinou-se um novo papel para o professor, que de transmissor passou a ser organizador e incentivador; proibiram-se os castigos físicos e estipulou-se que a educação abrangesse os dois sexos, uma vez que o processo capitalista atingiria a todos. Assim, o Estado, acompanhando o resto do País, estabeleceu normas e padrões, aos quais apenas uma pequena parcela da população teve acesso, por meio dos modelos criados e equipados para manter os esforços e as crenças no poder da escola. No mais, as elites que não dependiam da escola pública, considerada limitada pela falta de recursos materiais e humanos, para sua formação educacional,

Seguindo essas premissas, talvez fique mais fácil dizer e explicar que a educação na porção sul do Estado de Mato Grosso recebeu influências do ideário escolanovista, introduzidas por intermédio da legislação e que se desenvolveram em graus diferenciados, de acordo com o desenvolvimento de cada região. Verificamos que os investimentos não foram coerentes com o discurso preconizado, pois seria necessário muito mais do que condições mínimas para todas as escolas e não apenas para algumas que serviriam de “modelos”. No entanto, mesmo que o ideário escolanovista tenha sido adaptado para o desenvolvimento do projeto de implementação do capitalismo em Mato Grosso, foram introduzidas novas maneiras de pensar a educação, que aos poucos

⁵¹ A expressão “povo” é aqui utilizada para designar a grande massa da população que não fazia parte das elites mato-grossenses.

interferiram no desenvolvimento da sociedade, numa interdependência recíproca, como o são os movimentos da sociedade, gerados pelos conflitos resultantes das necessidades e da capacidade de produção.

Especificamente a introdução dos modelos, mesmo que não tenham atingido uma parcela significativa da população, resultou em formas de pensar e atuar na escola e na sociedade que se multiplicaram e se constituem como parte da história da educação em Mato Grosso. A escola mato-grossense, de forma geral, não se transformou porque as concepções locais não se transformaram, as condições materiais e humanas não foram mudadas e essas, *grosso modo*, não sofreram alterações porque não foram resultantes de uma construção coletiva e sim de uma imposição do poder. Apesar disso, herdamos boas contribuições, ainda que existam críticas quanto à perda dos conteúdos que deveriam ser garantidos aos alunos, sejam eles a expansão da escola para o “povo”, por meio da gratuidade e da obrigatoriedade, a educação da mulher, a abolição dos castigos físicos, a idéia de interesse por parte do aluno, a organização das escolas em face dos novos objetivos e dos novos materiais que foram inseridos, o novo olhar sobre a criança pequena e, especialmente, o debate que movimentou o período, modificando daí para frente os objetivos e os rumos da educação do País e, em específico, do Estado de Mato Grosso.

Podemos, enfim, afirmar que o ideário escolanovista circulou pelas escolas de Mato Grosso. A legislação prescreveu como deveria ser o funcionamento das instituições, porém isso não transformou a prática dos professores de imediato. Inicialmente serviram como princípios que desestruturaram as verdades absolutas construídas pela pedagogia tradicional, permitindo comparações e reflexões que alteraram, ao longo do tempo e em medidas diferentes, as concepções em torno da aprendizagem do aluno, do papel do professor, do papel da escola e da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito inicial deste trabalho consistiu em verificar como o ideário escolanovista chegou a Mato Grosso, como se expandiu e que mudanças proporcionou para o sistema de ensino da porção sul-mato-grossense na primeira metade do século XX, bem como a vertente que o disseminou e seus principais protagonistas.

Para isso, no primeiro Capítulo, buscamos apresentar o ideário da Escola Nova e suas origens, localizando-as diante das mudanças da sociedade moderna em seus aspectos econômicos, políticos e sociais, e que permitiram o desenvolvimento das ciências, o que, por sua vez, possibilitou o surgimento de novas concepções sobre a criança, a aprendizagem, o papel do professor e da escola. A compreensão dos métodos criados a partir do ideário escolanovista tem como base o entendimento de que a aprendizagem é um processo mental ativo que se dá na interação do indivíduo com o meio e lhe desperta interesses, geralmente para satisfazer-lhe alguma necessidade, seja pela curiosidade, seja pela intenção de resolver algum problema. Mostramos também que esses estudos se deram inicialmente na Europa e na América do Norte, nesta última com experiências isoladas, na última década do século XIX e nas duas primeiras do século XX.

No segundo Capítulo procuramos mostrar que o ideário chegou ao Brasil via educadores brasileiros que, ao retornarem de viagens de estudos efetuadas nos países europeus e na América do Norte, trouxeram experiências realizadas em torno da educação e da política e fomentaram discussões sobre os temas no País. Isso provocou uma diversidade de idéias que somadas à expectativa de acabar especialmente com o analfabetismo no Brasil, resultou em um movimento ao qual chamamos de Movimento Renovador de 1920. Esse Movimento, sendo contrário ao ensino tradicional, verbalista e artificial, preconizou métodos educacionais baseados na nova Psicologia e especialmente, percebeu que a educação fazia parte dos problemas sociais. Nesse período, o campo de debates estava propício a novas idéias e possibilitou reformas de ensino em diversos Estados brasileiros. O Movimento Renovador de 1920 resultou no

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que representou uma tomada de consciência por parte dos educadores que defendiam uma educação essencialmente pública, única, laica, gratuita, obrigatória e para ambos os sexos. Enfim, um direito de todos.

A efervescência dos debates educacionais nos anos de 1920 e de 1930 ocorreram porque os “pioneiros” pretendiam acompanhar as discussões e as inovações que se faziam nas escolas da Europa e da América do Norte, bem como se esforçaram por inseri-las nas discussões sobre a realidade brasileira, de modo que se investigassem a criança, a escola e o adolescente em meio a esse contexto.

No terceiro Capítulo procuramos localizar em que medida o ideário escolanovista orientou a legislação educacional do Estado de Mato Grosso. Foi preciso que recuássemos ao início da República para compreendermos que tipo de educação se processava no Estado. Considerando que Mato Grosso, no período estudado, incluía a porção sul que hoje compõe o Estado de Mato Grosso do Sul, intentamos localizar nas legislações educacionais das primeiras décadas do século XX, a presença do ideário escolanovista, na expectativa de apreender se houve a contribuição dele para o desenvolvimento da educação do Estado.

Para tanto centramos nossa atenção na Escola Normal e no ensino primário do Estado de Mato Grosso. Assim, pudemos verificar algumas questões que merecem destaque, algumas delas explícitas nos trabalhos de Siqueira (2000), Laci Alves (1998), Reis (2005) e Leite (1970). A primeira questão é que Mato Grosso, mesmo com os problemas decorrentes de sua extensão territorial, em nenhum momento ficou à margem do processo educacional, isolado ou abandonado, ao contrário, acompanhou o debate nacional e procurou colocar-se na mesma estatura das realizações de outros Estados, ainda que estivesse limitado às suas próprias condições de desenvolvimento. Esse foi seu mais grave problema, ou seja, a falta de bases materiais que proporcionassem as condições de superação dos problemas socioeconômicos, entre os quais destacamos: a precariedade de um sistema de saúde para a população; a falta de escolas; a falta de professores; as dificuldades com transporte, estrada e comunicação.

Quanto aos nossos questionamentos em relação à forma como o ideário escolanovista chegou à porção sul de Mato Grosso, parece-nos claro que se reproduziram formas adotadas em âmbito nacional, disseminadas por estudiosos adeptos dos ideais liberais, comprometidos com mudanças na sociedade e convencidos

de que a educação, dentro de moldes considerados modernos, transformariam a sociedade que havia.

Assim como a Europa e os Estados Unidos da América foram modelos para o Brasil, o Estado de São Paulo foi modelo para Mato Grosso. Como as condições do País eram diversas daquelas dos países mais avançados, o mesmo aconteceu em relação a Mato Grosso e São Paulo, cujas condições de desenvolvimento eram privilegiadas.

Quanto ao Movimento Renovador dos anos 1920, que marcou a tomada de consciência dos educadores no que concerne aos problemas educacionais, em relação à Mato Grosso, perguntamo-nos: seria exagero acreditar que a reforma de 1910, encomendada graças ao reconhecimento dos problemas educacionais regionais, já fosse uma manifestação do Movimento de 1920? Há que se considerar que o Regulamento de 1927 não sofreu alterações significativas, reproduzindo, em grande parte o que estava posto em 1910 e vigorando até 1952.

Talvez não seja possível falar em precursores do Movimento Escolanovista em Mato Grosso, nem na porção sul de Mato Grosso, mas efetivamente, de forma estruturada, Gustavo Kuhlman e Leowigildo Martins de Mello foram os educadores que introduziram em terras mato-grossenses idéias mais próximas de uma educação considerada moderna a partir da Reforma de 1910. O modelo vinha de São Paulo e duas questões representam nitidamente a influência da nova pedagogia em Mato Grosso: a implantação da Escola Modelo anexa à Escola Normal e a criação do Jardim de Infância.

No que se refere às contribuições da influência escolanovista, destacamos, inicialmente, a mais significativa e de maior abrangência, foi a implantação da Escola Modelo anexa, onde se poderia orientar grande parte do professorado dentro dos preceitos de uma educação de base científica. Ela era o laboratório onde ocorreriam as experiências de sala de aula dos alunos do Curso Normal.

Entre as demais contribuições, podemos verificar, por exemplo, a criação do Jardim de Infância, o que imprimiu uma visão diferente da criança, por suas particularidades, devendo a escola adequar-se a elas; a introdução de recursos pedagógicos nas escolas, tais como: mapas, laboratórios, museus e bibliotecas; a inclusão desses recursos colaborou sobremaneira para a diminuição da distância entre a criança e o que se pretendia ensinar, uma vez que possibilitaria reproduzir as experiências em diversas áreas do conhecimento.

A educação de ambos os sexos, ou co-educação, também se disseminou e alterou a realidade do ensino em Mato Grosso, pois possibilitou que mais tarde, as mulheres ingressassem no mercado de trabalho, quando do desenvolvimento da industrialização. A proibição do uso dos castigos físicos foi paulatinamente alterando o relacionamento professor-aluno de forma positiva e aproximando-se das orientações da Escola Nova.

A gratuidade, que possibilitou a expansão da escola para a população com menor condição financeira, evidenciou-se de forma marcante. No quesito laicidade, no currículo das escolas primárias e normais não foram encontrados indícios de como ocorria, o que pode ser um indicativo de que a Igreja perdia, lentamente, seu espaço no momento em que a escola deixava de ser subordinada aos seus princípios.

A própria organização da escola, em virtude da necessidade de um melhor atendimento ao aluno, pode ser considerada uma boa contribuição. A divisão dos alunos em salas mais ou menos homogêneas, de acordo com as condições de aprendizagem, facilitou o trabalho do professor e garantiu um atendimento melhorado ao aluno.

Embora possam ser ressaltadas essas contribuições, algumas limitações se deram, como já foi esclarecido ao longo deste trabalho, em razão das condições de desenvolvimento da sociedade mato-grossense. Por exemplo, somente as escolas modelo e os Grupos Escolares eram equipados com materiais considerados imprescindíveis ao desenvolvimento do ensino e nas condições que se espera para que se atinja um ensino eficiente. A maioria dos professores da escola pública de Mato Grosso estava distante das condições consideradas ideais para um ensino significativo, que despertasse o interesse da criança. Por outro lado, as escolas particulares tiveram condições de se equipar e aprimorar seu trabalho, e isso acabou se revertendo em melhoria de ensino e qualidade de educação, mais uma vez favorecendo grupos da elite.

Outra questão é que o ideário escolanovista, chegando pelas vias da legislação educacional, não foi apreendido pelos professores, em virtude da falta de base teórica para tanto, que inclui o conhecimento dos aspectos históricos e filosóficos do Movimento. Assim, o que se deu, foi a utilização de alguns aspectos do ideário desvinculados de seus fundamentos. Disso decorreram duas questões: a dificuldade de compreensão e por isso, a lentidão para alterações na prática educativa, uma vez que são as concepções que determinam as práticas.

No entanto, entre vantagens e desvantagens, podemos afirmar que a partir do momento em que um elemento novo é inserido num cenário, este não será mais o

mesmo. Poderão, a partir daí, surgir tantas interpretações quantos forem os olhares sobre o objeto. A Escola Nova foi o elemento novo inserido no cenário educacional mato-grossense, que possibilitou diferentes interpretações e usos, que se fizeram com base nas necessidades e nas condições de produção da sociedade mato-grossense.

Finalmente, cabe-nos ressaltar que na elaboração deste trabalho padecemos de um mal que assola o Brasil, qual seja, o descuido com sua memória, não somente em termos de conservação de documentos, mas também no preconceito para com aqueles que tratam deles: “isso é coisa de velho”. Isso dificultou a compreensão da história da educação do Estado e uma percepção mais acurada sobre a contribuição do ideário escolanovista para o ensino na porção sul-mato-grossense. Ainda assim, esta dissertação contribuiu com a expansão do nosso olhar sobre o cenário da história da educação da porção sul de Mato Grosso.

REFERÊNCIAS

1. FONTES SECUNDÁRIAS:

ALVES, Gilberto Luiz. *Educação e História em Mato Grosso: 1719-1864*. 2. ed. Campo Grande: Editora UFMS, 1996.

_____. Quatro Teses sobre a Produção da Escola Pública Contemporânea. *InterMeio - Revista do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, Editora UFMS, v. 1, n. 2, p. 6-25, 1995.

_____. *Um pouco da nossa memória educacional (1719-1930): fatos e fitas da Instrução em Mato Grosso*. Campo Grande: Editora da UFMS.

_____. *Mato Grosso do Sul: o universal e o singular*. Campo Grande: Editora UNIDERP, 2003.

_____. *A Produção da Escola Pública Contemporânea*. Campo Grande: Editora UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. *O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ALVES, Laci Maria Araújo. *Nas trilhas do Ensino (Educação em Mato Grosso: 1910 – 1946)*. Cuiabá: Editora UFMT, 1998.

AMÂNCIO, Lazara Nanci de Barros. *Métodos de Ensino de Leitura em Mato Grosso no início do Século XX: uma contribuição para a história da alfabetização no Brasil*. Cuiabá: Editora UFMT, [s.d.].

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. *A Instrução Pública no Estado de São Paulo: reforma de 1920*. São Paulo: USP, 1976. (V. 12).

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da Educação*. 2. ed. revista e atualizada. São Paulo: Moderna, 1996. Capítulos 9,10,11 e 12.

ARAÚJO, Busato Zandavalli Maluf de. *O Ensino de Didática, na década de trinta, no sul de Mato Grosso: ordem e controle?* Campo Grande, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

- AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. 5. ed. revista e ampliada. São Paulo, Melhoramentos; Editora da USP, 1971.
- AZEVEDO, Fernando de. *A Educação e seus problemas*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1953.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos).
- BRETAS, Márcia Maria Miranda. *A gênese do Ensino Estadual em Mato Grosso (1759-1808)*. Cuiabá: Instituto de Educação/UFMT, 2000.
- BRITO, Silvia Helena Andrade de. *Educação e Sociedade na Fronteira Oeste do Brasil? Corumbá (1930-1954)*. Campinas, 2001. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- BRUNO, Lucia (Org.). *Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.
- BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo (Orgs.). *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CAMPOS, Fausto Vieira de. *Retrato de Mato Grosso*. 3. ed. São Paulo: Brasil-Oeste Editora Ltda, 1969.
- CARNOY, Martin. *Educação, Economia e Estado: base e superestrutura: relações e mediações*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986
- CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. *Educação e Cívismo: impasses e perspectivas na imprensa de Uberabinha-MG (1920-1930)*. Disponível em <www.histedbr.fae.unicamp.br/art-2.pdf> Acesso em:11/02/2006.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Modernidade Pedagógica e Modelos de Formação Docente*. Disponível em www.scielo.br . Acesso em 01/02/2006
- CAVALIERE, Ana Maria. *Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920*. Disponível em <[http:// www. scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em11/02/2006
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel,1988.
- CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, UFRS, n. 2, p. 177-229, 1990.

- COELHO, Walmir. *Incidências educacionais no desenvolvimento histórico de Corumbá nos últimos 200 anos*. Corumbá: [s.n.], 1978.
- CORRÊA FILHO, Virgílio. *História de Mato Grosso*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro/MEC, 1969.
- COSTA, Messias. *A educação nas Constituições do Brasil: dados e direções*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- COUSINET, Roger. *A Educação Nova*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1959.
- CUNHA, Célio da. *Educação e Autoritarismo no Estado Novo*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978. Capítulo II.
- _____. *Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.
- _____. *Legislação educacional brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DEWEY, John. *Vida e Educação*. Tradução Anísio S. Teixeira. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1954.
- _____. *Vida e Educação*. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- FENELON, Dea. Pesquisa em História: perspectivas e abordagens. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FILHO, Lourenço. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GARCIA, Walter E. (Org). *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980.
- GARRIDO, Joan del Alcàzar. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 3, n. 25/26, p. 33-34, set. 1992/ago.1993.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- GRESSLER, Lori Alice; SWENSSOM, Lauro Joppert. *Aspectos históricos do povoamento e da colonização do Estado de Mato Grosso do Sul*. UFMS, 1988.

HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

KULESZA, Wojciech Andezej. Genealogia da Escola Nova no Brasil. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 83-92, set./fev. 2002/2003.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. O Jardim da Infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). *Educação da Infância Brasileira. 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

LARROYO, Francisco. *História Geral da Pedagogia*. Editora Mestre Jou: São Paulo, 1976. (Tomos I e II).

LEGRAND, Louis. *A Didática da Reforma*. Tradução Marco Aurélio de Moura Matos., Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

LE GOFF, Jacques; NORA, Philippe. *História: novos problemas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

LE GOFF, Jacques (Dir.). *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LEITE, Gervásio. *Um século de Instrução Pública: História do Ensino Primário em Mato Grosso*. Goiânia: Editora Rio Bonito, 1970.

LEITE, Vera Lúcia Marques. *Escola Única ou Escola Comum?* Cuiabá: Editora UFMT, 1998.

LEVERGER, Augusto. *Apontamentos cronológicos da Província de Mato Grosso*. Ver. do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Rio de Janeiro: IBGE, 1949.

LUZURIAGA, Lorenzo. *A História da Educação e da Pedagogia*. 19. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001. (Atualidades Pedagógicas; v. 59).

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

MARCÍLIO, Humberto. *História do Ensino em Mato Grosso*. Cuiabá: Prefeitura Municipal de Cuiabá, 1978.

MATTOSO, José. *A escrita da História: teoria e métodos*. Lisboa: Editorial Estampa, 1988.

MENDONÇA, Rubens de. *História do Poder Legislativo de Mato Grosso*. Bauru: Ed. Bandeirantes, 1967. (V. I e II).

MIALARET, Gaston (Dir.). *Educação Nova e Mundo Moderno*. Editora Arcádia, Lisboa, 1971.

MONARCHA, Carlos (Org.). *Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

_____. *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. *A Prática Pedagógica de Lourenço Filho no Estado do Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). O Direito à Educação. In: *Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001.

PENTEADO, Yara. *Auxiliadora Setenta Anos: 1926-1996*. Campo Grande: Gráfica e Editora Ruy Barbosa Ltda, 1996.

PILETTI, Nelson. *A Reforma Fernando de Azevedo: Distrito Federal, 1927-1930*. São Paulo: USP, 1982.

PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes*. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2000. Capítulos VI, VII e VIII.

PRIETTO, Saturnino Sánchez. *Y que és la história? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundária*. Madri: Siglo XXI de Espanha Editores, 1981.

REIS FILHO, Casimiro dos. *A Educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.

REIS, Rosinete Maria dos. *Palácios da Instrução. Institucionalização dos Grupos Escolares em Mato Grosso (1910-1927)*. Cuiabá, 2005. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso.

ROMANELI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSA, Elizabeth Pippi da. *Cartilha do Dever: a Instrução Pública Primária em Mato Grosso nas primeiras décadas republicanas (1891-1910)*. Cuiabá, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso.

ROSA, Maria da Glória Sá. *Memória da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul: histórias de vida*. Campo Grande: Editora UFMS, 1990.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *Leis e Regulamentos da Instrução Pública do Império em Mato Grosso*. Campinas, SP: Autores Associados; SBHE, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Desenvolvimento e Educação na América Latina*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. *Escola e Democracia*. 33 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. *Escola e Democracia*. 10. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1996.
SERPA, Luiz Felipe Perret. Anísio Teixeira: o missionário moderno. In MONARCHA, Carlos (Org.). Anísio Teixeira: a obra de uma vida. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SILVA, Elizabeth Figueiredo de Sá Poupel e. *Escola Normal em Cuiabá (1910- 1916): contribuição para a história da formação de professores em Mato Grosso*. Cuiabá, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso.

SIQUEIRA, Elisabeth Madureira de. A contribuição de Mato Grosso na constituição da nacionalidade brasileira. *Revista do IHGB*, Rio de Janeiro, 161 (408), p. 75-92, jul./set. 2000.

_____. *Luzes e Sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870 – 1889)* Cuiabá: INEP; COMPED; Editora UFMT, 2000.

SNYDERS, Georges. *Pedagogia Progressista*. Tradução de Dr. Manuel Pereira de Carvalho. Coimbra: Almedina, 1974.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. , n. 14, p. - , maio/jun./jul./ago. 2000.

_____. *O Ensino Normal no Estado de São Paulo 1890 – 1930*. São Paulo: USP, 1979. (V. 16).

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação: escola progressiva ou a transformação da escola?* 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Valores Proclamados e Valores Reais nas Instituições Escolares Brasileiras. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Educação no Brasil: textos selecionados*. Brasília: [s.n.], 1976.

TREBITSCH, Michel. A função epistemológica e ideologia da História oral no discurso da história contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *História Oral e Multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1997 p. 19-37.

TREVISAN, Leonardo. *Estado e Educação na História Brasileira (1750/1900)*. São Paulo: Moraes Ltda, 1987.

VAINFAS, Ronaldo. *Os protagonistas anônimos da História: micro-história*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Orgs). *Brasil 500 Anos: Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

WEREBE, Maria José Garcia. *300 anos depois. Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1994.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Poder Político e Educação de Elite*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980.

_____. *Capitalismo e Escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas de ensino (1931-1961)*. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

2. FONTES PRIMÁRIAS:

APMT – Relatório apresentado ao Sr. Benito Esteves, Secretário do Interior, Justiça e Fazenda, pelo Dr. Estêvão Alves Corrêa, Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso, relativo ao período 1920-1921.

BRASIL. *Constituições do Brasil: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967 e suas alterações*. Brasília: Senado Federal; Subsecretaria de Edições Técnicas, 1986.

Horário e Programa de Ensino de 1º e 2º Grau para as Escolas Isoladas do Estado de Mato Grosso.

Jornal A Cruz. Edições de: 1912, 1916, 1920, 1923, 1929, 1930, 1938 e 1939.
Livro de Inspeção Prévia do Liceu Campograndense. Ministério da Educação e Saúde. 1941.

Programa da Escola Modelo e Anexa à Escola Normal. 1924.

Proposta Pedagógica da Escola Dom Aquino Correa. Histórico. 2004.

Proposta Pedagógica da Escola Estadual Afonso Pena. Histórico. 2004.

Regulamento da Instrução Primária do Estado de Mato Grosso. Coleção de Leis e Decretos. Cuiabá, 1910.

Regulamento da Instrução Primária do Estado de Mato Grosso. Coleção de Leis e Decretos. Cuiabá, 1927

Regulamento da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso. Coleção de Leis e Decretos. Cuiabá, 1891.

Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso. Coleção de Leis e Decretos. Cuiabá, 1896.

Regulamento Orgânico do Curso Normal – 1874.

Relatório ao Vice-Presidente do Estado de Mato Grosso, do Diretor Geral da Instrução Pública, José Estevão Corrêa. (APMT – 1907).

Relatório apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública, Cesário Alves Corrêa, pelo Diretor do Grupo Escolar Senador Azeredo, relativo ao ano de 1921. (APMT).

Relatório apresentado ao Exmo Sr. Cel. Antônio Paes de Barros, Presidente do Estado de Mato Grosso, pelo Lente Catedrático do Liceu Cuiabano, servindo de Diretor Geral da Instrução Pública, Januário da Silva Rondon. (APMT – 1905).

Relatório apresentado ao Exmo Sr. Coronel Antônio Pedro Alves de Barros, Presidente do Estado de Mato Grosso, pelo Diretor Geral da Instrução Pública. Cuiabá, MT, 30 de dezembro de 1899. (APMT – 1899).

Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Coronel Manoel Escolástico Virgínio, Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Fazenda, pelo Major José Estevão Corrêa, Diretor Geral da Instrução Pública em 9 de março de 1916. (APMT-1916).

Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Coronel Paes Leme de Souza Ponce, Presidente do Estado de Mato Grosso, pelo Dr.º Estevão Alves Corrêa, Diretor Geral da Instrução Pública do Estado. (APMT-1908).

Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Manoel José Murtinho, Presidente do Estado de Mato Grosso, sobre o estado da Instrução Primária e Secundária do mesmo em 1892, pelo encarregado da Diretoria, Bacharel João Pedro Gardés. Cuiabá, 30 de agosto de 1892. Livro n. 870 (APMT – 1892).

Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Manoel José Murtinho, Presidente do Estado de Mato Grosso, sobre o estado da instrução primária e secundária do mesmo, pelo Diretor Geral Dr. Joaquim Pereira Ferreira Mendes. Livro n. 88 (APMT – 1893).

Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Manoel Paes de Oliveira, Secretário de Estado dos Negócios do Interior Justiça e Fazenda, pelo Major José Estevão Corrêa, Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso. (APMT-1912).

Relatório apresentado no dia 9 de março de 1895, ao Exmo Sr. Dr. Manoel José Murtinho, Presidente do Estado de Mato Grosso, pelo Dr. Diretor Geral da Instrução Pública. (APMT – 1895).

Relatório apresentado pelo Diretor Geral da Instrução Pública ao Exmo Sr. Coronel Presidente do Estado. (APMT – 1909).

Relatório apresentado Pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Dr. Cesário Alves Corrêa, ao Secretário do Interior, Justiça. Livro 108 – A (APMT – 1922).

Relatório apresentado pelo Diretor Geral da Instrução Pública, José Estêvão Corrêa, ao Presidente do Estado de Mato Grosso, Antônio Corrêa da Costa. (APMT – 1898).

Relatório apresentado pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Sr. José Estevão Corrêa, ao Presidente do Estado, Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa. Diretoria Geral da Instrução Pública. (APMT – 1911).

Relatório apresentado pelo Professor servindo de Diretor Geral da Instituição Pública, Januário da Silva Rondon, ao Presidente do Estado, Antônio Alves de Barros. Livro 93, fl. 2-23. (APMT – 1902).

Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso – Referente ao ano de 1942 – Diretor Geral Prof. Francisco A. Ferreira Mendes. Livro 114 (APMT – 1943).

Relatório da Diretoria Geral de Instrução Pública do Diretor Geral José Estevão Corrêa para o Secretário do Interior, Justiça e Fazenda - Desembargador Joaquim Pereira Ferreira Mendes. (APMT – 1913).

Relatórios da Diretoria Geral da Instrução Pública de MT. Relatório apresentado ao Secretário Geral do Estado, Leônidas Antero de Mattos, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Franklin Cassiano da Silva. Livro 113 (APMT –1931).

Autorizo a reprodução deste trabalho.

Dourados, MS, ____/____/_____

ALMERINDA MARIA DOS REIS VIEIRA RODRIGUES