

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DELCINEIDE MARIA FERREIRA SEGADILHA**

**A ESCOLA MODELO BENEDITO LEITE NO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA  
EDUCAÇÃO MODERNA EM SÃO LUÍS-MA (1900-1920)**

NATAL, RN

2016

**Delcineide Maria Ferreira Segadilha**

**A ESCOLA MODELO BENEDITO LEITE NO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA  
EDUCAÇÃO MODERNA EM SÃO LUÍS-MA (1900-1920)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marlúcia Menezes de Paiva

Natal, RN

2016

Catálogo da Publicação na Fonte.  
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Segadilha, Delcineide Maria Ferreira

A Escola Modelo Benedito Leite no contexto de produção da educação moderna em São Luís (1900-1920) / Delcineide Maria Ferreira Segadilha. – Natal, 2016.

231 f: il.

Orientadora: Profa. Dra. Marlúcia Menezes de Paiva

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Educação primária moderna - São Luís-MA – Tese. 2. Escola Modelo Benedito Leite – Tese. 3. Regime republicano – Tese. I. Paiva, Marlúcia Menezes de. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 373.3(812.1)

**Delcineide Maria Ferreira Segadilha**

**A ESCOLA MODELO BENEDITO LEITE NO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA  
EDUCAÇÃO MODERNA EM SÃO LUÍS-MA (1900-1920)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em:            /            /

---

Profa. Dra. Marlúcia Menezes de Paiva  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
(Orientadora)

---

Profa. Dra. Iran de Maria Leitão Nunes  
Universidade Federal do Maranhão  
(Examinadora Externa)

---

Prof. Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro  
Universidade Federal da Paraíba  
(Examinador Externo)

---

Profa. Dra. Maria Inês Sucupira Stamato  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
(Examinadora Interna)

---

Olivia Moraes de Medeiros Neta  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
(Examinadora Interna)

Dedico este trabalho para a minha mãe, a quem me faltam palavras para expressar o meu amor.

Ao meu pai e à minha irmã Delcione Cristina (*in memoriam*), partes de mim cuja saudade nunca parou de doer.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer não é algo fácil, pois incorremos em ser injustos. No entanto, a minha maior gratidão no sentido do “término” deste trabalho é a Jeová Deus, de onde retiro toda a força e sabedoria para enfrentar as dificuldades da vida.

À professora Marlúcia Paiva, por ter me acolhido na UFRN, aceitando-me como orientanda e conduzindo de modo tranquilo a nossa caminhada. Muito obrigada!

À Olívia Neta, pela disponibilidade, mesmo com tempo exíguo, em conceder-me alguma ajuda. Obrigada!

À professora Lucinete Marques, pelo incentivo para a realização do doutorado.

À minha mãe pelas orações, amor e apoio. À minha irmã Delcilene Leila, muito obrigada por seu amor e amizade. À minha irmã Delcimar, por seu amor.

Ao meu marido Welflem Segadilha, pelo apoio em todos os momentos em que abdicou de si para estar comigo. Muito obrigada!

Às minhas sobrinhas, Lílian e Isabela, pelo carinho de sempre.

À Dona Margarida, pela amizade e cuidado.

Aos amigos do grupo de pesquisa: Alysson, Gilson, Francisco Carlos, Neto.

Um agradecimento especial para Ana Zélia, uma irmã que ganhei nessa caminhada. Muito obrigada, minha amiga!

À Helianane, agradeço o cuidado e ajuda nas dificuldades do percurso. Muito obrigada, minha amiga.

À professora Nilsen, por gentilmente ceder-me suas fontes.

Às funcionárias e aos funcionários do Arquivo Público do Estado do Maranhão. Em especial Raimunda, Lúcia e Ivone, pela delicadeza no atendimento.

À UFRN, pela oportunidade e acolhimento.

Aos funcionários da UFRN, pela gentileza no atendimento.

À UFMA, meu local de trabalho, o meu carinho e agradecimento.

Aos companheiros do DINTER: Helianane, Socorro Paixão, Conceição Pinto, Hercília, Waldenice, Hilce, Carla, Carlos Dublant e Herli.

À CAPES, pelo apoio financeiro em parte desse percurso.

Muito obrigada a todos (as) que de modo direto ou indireto me apoiaram nessa caminhada difícil. Muito obrigada!

“Medir a produção da escrita do Estado implica que se meçam igualmente as competências culturais das populações, agentes ou súditos do Estado, que exercem ou apreendem o poder de comando e de justiça por meio de textos que se destinam a ser lidos.”

Roger Chartier

“O historiador é um profissional cujo trabalho consiste em costurar panos rotos com agulhas e linhas novas. Por essa razão, sempre que pretende finalizar sua tarefa e precisa dar o último nó, quase sempre deve recomeçar, posto que o pano invariavelmente se rompe.”

Manoel Martins Barros (Manoelzinho)

## RESUMO

Constitui objetivo geral desta pesquisa, analisar aspectos da cultura escolar da Escola Modelo Benedito Leite em São Luís-Ma, entre 1900 e 1920, atentando à relação desta escola com o contexto de produção da educação moderna em São Luís-Ma, durante o processo de implementação da República brasileira, para responder ao problema: em que medida a Escola Modelo Benedito Leite (1900-1920) contemplou a concepção de educação que teve sua implementação intensificada pelo ideário republicano instituído no Brasil? Partimos do pressuposto de que esta escola, neste recorte temporal, considerando suas especificidades, materializou uma cultura escolar validada pela instituição do ensino científico e patriótico, relacionado à ideia de progresso e nova moralidade, estruturada sobre atributos como controle, hierarquia e seletividade, características da representação de educação moderna instituída no Brasil, durante os primeiros anos da República. O recorte temporal justifica-se por ser 1900 o ano do início do funcionamento da Escola Modelo Benedito Leite, e 1920 o início da segunda fase da institucionalização dos grupos escolares no Maranhão. Situamos esta pesquisa na dimensão da História Cultural, em Roger Chartier; no domínio da História da Educação; no campo temático da cultura escolar em Viñao Frago; e numa abordagem qualitativa, visto procurarmos realizar uma inter-relação com o macro, na medida em que abordamos nosso objeto de estudo numa relação com contextos maiores, como o político, o educacional e o econômico. Quanto aos procedimentos de constituição dos dados empíricos, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental. Na bibliográfica, tomamos como principal referência o livro *O mestre e a escola* de Antonio Barbosa de Godóis (1910). Quanto à documental, examinamos correspondências e relatórios anuais da direção da Escola Modelo Benedito Leite para os governadores do Estado do Maranhão; mensagens do governo do Estado ao Congresso Legislativo; e jornais da época. Como resultado, compreendemos que a Escola Modelo Benedito Leite, considerando-se os limites, entre 1900 e 1920, foi a instituição pública de educação primária que realizou, em São Luís-Ma, a institucionalização de uma cultura escolar conformada por propriedades como assepsia, rigor, hierarquia, controle e seletividade, características representativas do modelo de educação moderna instituída no Brasil durante o processo de estabelecimento do regime republicano.

Palavras-chave: Escola Modelo Benedito Leite. Regime republicano. Educação primária moderna.



## ABSTRACT

It is objective of this research, analyze aspects of school culture School Model Benedito Leite in Sao Luis-Ma, between 1900 and 1920, considering the relationship of this school to the context of production of modern education in Sao Luis-Ma, during the process of implementation of the Brazilian Republic, to address the problem: to what extent the Model School Benedito Leite (1900-1920) included the concept of education that had intensified its implementation by republican ideals established in Brazil? I assume that this school, this time frame, considering its characteristics, materialized a school culture validated by the institution of scientific and patriotic education, related to the idea of progress and new morality, structured on attributes such as control, hierarchy and selectivity characteristics modern education representation established in Brazil during the first years of the Republic. The time frame is justified because it is 1900 the year of initial operation of the Model School Benedito Leite, 1920 and the beginning of the second phase of the institutionalization of school groups in Maranhao. We situate this research in the dimension of Cultural History, Roger Chartier; in the field of History of Education; in the subject field of school culture in Viñao Frago; and a qualitative approach, as we seek to achieve an interrelation with the macro, as we approach our object of study in relation to larger contexts, such as the political, educational and economic. As for the establishment of procedures of empirical data, we use the bibliographic and documentary research. In literature, we take as main reference book *The teacher and the school* of Antonio Barbosa godois (1910). As for the documentary, we examine annual reports and correspondence from the direction of the School Model Benedito Leite to the governors of the state of Maranhao; government posts of the State Legislature to Congress; and newspapers of the time. As a result, we understand that the School Model Benedito Leite, considering the limits between 1900 and 1920, was the public institution of primary education held in São Luis-Ma, the institutionalization of a school culture formed by properties such as sterilization, rigor, hierarchy, control and selectivity, representative characteristics of modern education model established in Brazil during the republican regime establishment process.

Keywords: School Model Benedito Leite. Republican regime. Primary education.

## RÉSUMÉ

L'objectif général de cette recherche est d'analyser certains aspects de la culture scolaire de l'École Modèle Benedito Leite de São Luís du Maranhão entre 1900 et 1920, en observant son insertion dans le contexte de la production de l'éducation moderne à São Luís, pour répondre à la question suivante : dans quelle mesure l'École Modèle Benedito Leite, de 1900 à 1920, a mis en pratique la conception d'éducation intensifiée par l'idéal républicain au Brésil ? Nous partons de l'hypothèse selon laquelle cette école, dans la période considérée, et en prenant en compte ses spécificités, a mis en œuvre une culture scolaire validée par l'institution de l'enseignement scientifique et patriotique lié à l'idée de progrès et de nouvelle moralité structurée par des attributs tels que le contrôle, la hiérarchie et la sélectivité caractéristiques de la représentation de l'éducation moderne établie au Brésil dans les premières années de la République. Le découpage temporel se justifie ainsi : 1900, année d'ouverture de l'École Modèle Benedito Leite ; et 1920, début de la deuxième phase d'institutionnalisation des groupes scolaires au Maranhão. Nous situons cette recherche dans le domaine de l'histoire culturelle de Roger Chartier ; de l'histoire de l'éducation ; et dans le champ thématique de la culture scolaire de Viñao Frago ; et une approche qualitative, dans la mesure où nous situons notre objet d'étude dans ses rapports aux contextes plus larges, politique, éducationnel et économique. Concernant les données, nous avons utilisé la recherche bibliographique et documentaire. Pour ce qui est de la recherche bibliographique, notre référence majeure a été *O mestre e a escola*, de Antonio Barbosa de Godóis (1910). Pour la recherche documentaire, nous avons analysé la correspondance et les rapports annuels de la direction de l'École Modèle Benedito Leite adressés aux gouverneurs de l'État du Maranhão, ainsi que les messages du gouvernement de l'État au Congrès Législatif, et, enfin, les journaux de l'époque. Nous considérons que l'École Modèle Benedito Leite, et malgré ses limites, de 1900 à 1920, a été l'institution publique de l'éducation élémentaire, qui a eu lieu à São Luis-Ma, l'institutionnalisation d'une culture scolaire formée par des propriétés telles que aseptique, la rigueur, la hiérarchie, le contrôle et la sélectivité, les caractéristiques représentatives du modèle de l'éducation moderne établi au Brésil au cours du processus d'établissement de régime républicain.

Mots-clés: École Modèle Benedito Leite. Régime républicain. Éducation élémentaire.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 - Aula de química da Escola Normal.....   | 62  |
| Figura 2 - Benedito Pereira Leite.....   | 65  |
| Figura 3 - Cenário Centro de São Luís-Ma, com a localização da Escola Modelo Benedito Leite, entre 1900-1920.....                    | 67  |
| Figura 4 - Fábrica Camboa - Prensa do algodão (Anos 1908).....   | 84  |
| Quadro 1 - Horário das Escolas Estaduais de São Luís-Ma.....   | 96  |
| Figura 5 - Coeficientes da população das capitais dos Estados do Brasil em 1920, segundo o grau de instrução e idade.....            | 102 |
| Figura 6 - Primeiro e Segundo Grupos Escolares de São Luís.....  | 103 |
| Quadro 2 - Correspondências da diretoria da Escola Modelo Benedito Leite para os governadores do Estado do Maranhão (1900-1902)..... | 120 |
| Quadro 3 - Horário das aulas da Primeira Cadeira dos Grupos Escolares.....   | 135 |
| Figura 7 - Catedral da Sé (1908).....  | 140 |
| Foto 1 - Primeiro local de funcionamento Escola Modelo Benedito Leite (Atual Hotel Colonial).....                                    | 142 |
| Figura 8 - Sala de Aula do Segundo Ano da Escola Modelo.....   | 143 |
| Figura 9 - Sala de Aula do Sexto Ano da Escola Modelo Benedito Leite.....  | 144 |
| Figura 10 - Escola Modelo Benedito Leite (Anos 1920) - Instalação própria.....   | 145 |
| Figura 11 - Plantas dos Grupos Escolares de São Luís (1923).....   | 147 |
| Quadro 4 - Programa da Escola Modelo Benedito Leite, determinado pelo Decreto nº 46 A, de 13 de abril de 1905.....                   | 159 |

## LISTA DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1 - Fluxo de alunos e alunas na Escola Normal, entre 1890 e 1889.....  | 63  |
| Tabela 2 - Perfil escolar do Maranhão-1907 .....  | 73  |
| Tabela 3 - Cursos existentes no Maranhão-1907 .....   | 73  |
| Tabela 4 - Atividades artesanais, industriais e outras existentes no Maranhão – 1858 e<br>1881 .....  | 83  |
| Tabela 5 - Produção do parque têxtil maranhense em finais de 1893, por quantidade .....   | 85  |
| Tabela 6 - Associações trabalhistas organizadas entre 1900 – 1928, em São Luís.....   | 87  |
| Tabela 7 - Matrícula e frequência dos Grupos Escolares da Capital – 1904.....   | 101 |
| Tabela 8 - Matrícula e aprovação por cadeira, Escola Modelo Benedito Leite, 1908 .....  | 137 |
| Tabela 9 - Matrícula, aprovação e reprovação por cadeira, Escola Modelo Benedito<br>Leite, 1910.....  | 137 |
| Tabela 10- Matrícula, aprovação e reprovação por cadeira, Escola Modelo Benedito<br>Leite, 1911.....  | 138 |
| Tabela 11- Demonstrativo do percentual destinado às escolas públicas primárias das<br>cidades, vilas e povoações em relação ao total da Instrução Pública do<br>Estado-1901-1908) ..... | 162 |
| Tabela 12- Percentual da Instrução Pública destinado para a Escola Modelo Benedito<br>Leite (1901-1908).....  | 162 |
| Tabela 13 - Materiais Escolares Adquiridos no Mercado de São Luís – 1903 .....  | 173 |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 12  |
| <b>PARTE I – O IDEÁRIO REPUBLICANO E A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NO MARANHÃO</b> .....  | 30  |
| <b>1 O IDEÁRIO REPUBLICANO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO</b> .....   | 31  |
| <b>1.1 O Brasil dos primeiros anos da República: era preciso intensificar a institucionalização da educação moderna</b> .....                  | 32  |
| <b>1.2 A concepção de educação propugnada</b> .....  | 41  |
| <b>1.3 Escolas Modelo no contexto de renovação do ensino primário: o caso de São Paulo</b> .....   | 49  |
| <b>2 INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA E A INSERÇÃO DA ESCOLA MODELO BENEDITO LEITE EM SÃO LUÍS-MA (1900-1920)</b> .....                              | 59  |
| <b>2.1 Escola Modelo em São Luís-Ma: caracterização</b> .....  | 59  |
| <b>2.2 O cenário político, econômico e social maranhense</b> .....   | 70  |
| <b>2.3 A instrução pública primária maranhense (1900-1920)</b> .....   | 89  |
| <b>PARTE II – CULTURA ESCOLAR NA ESCOLA MODELO BENEDITO LEITE</b> .....  | 106 |
| <b>3 MÉTODO, TEMPO E ESPAÇO NA ESCOLA MODELO BENEDITO LEITE</b> ..   | 107 |
| <b>3.1 O método</b> .....  | 111 |
| <b>3.2 Tempo e espaço escolares</b> .....  | 129 |
| <b>4 PROGRAMAS DE ENSINO, NORMAS DISCIPLINARES E O ATENDIMENTO NA ESCOLA MODELO BENEDITO LEITE</b> .....                                       | 156 |
| <b>4.2 Normas disciplinares</b> .....  | 174 |
| <b>4.3 O atendimento na Escola Modelo Benedito Leite</b> .....   | 184 |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 200 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 210 |
| <b>APÊNDICE A - CORRESPONDÊNCIAS DA DIRETORIA DA ESCOLA MODELO BENEDITO LEITE PARA OS GOVERNADORES DO ESTADO DO MARANHÃO (1900-1914)</b> ..... | 223 |
| <b>ANEXO A - LEI Nº 323, DE 26 DE MARÇO DE 1903</b> .....  | 228 |
| <b>ANEXO B - BIOGRAFIA - BENEDITO PEREIRA LEITE</b> .....  | 229 |
| <b>ANEXO C - LEI Nº 155, DE 6 DE MAIO DE 1896</b> .....  | 230 |
| <b>ANEXO D - BIOGRAFIA - ANTONIO BARBOSA DE GODÓIS</b> .....   | 231 |

## INTRODUÇÃO

Em pesquisas no Arquivo Público do Maranhão para a nossa monografia de conclusão do Curso de História-Licenciatura nos chamou a atenção o interesse das famílias em São Luís do Maranhão por colocarem seus filhos(as) na Escola Modelo Benedito Leite. Tal percepção decorreu de inúmeras solicitações de matrículas observadas em correspondências dos diretores da Escola Modelo – especialmente Antonio Barbosa de Godóis – aos governadores do Estado.

Lamentavelmente, as correspondências constantes no Arquivo Público do Maranhão, com o teor dessas solicitações e de outras, compreendem somente o período de 1900, até o ano de 1914, o que dificultou a obtenção de mais dados acerca do recorte temporal desta pesquisa. Ainda assim, esse espaço de tempo pesquisado no Arquivo Público do Maranhão (1900-1914) nos permitiu a obtenção de elementos relevantes para a nossa pesquisa. Ressaltamos, ainda, que tais pedidos se faziam após ter excedido o número de matrículas para esta instituição de ensino. Destacamos, dentre vários, alguns exemplos ilustrativos dessas requisições constantes na Seção de Documentos Avulsos do Arquivo Público do Maranhão:

Maranhão, 20 de janeiro de 1902  
Ao Snr. Dr. João Gualberto Torreão da Costa, governador do Estado.

Informando a petição inclusa em que Raymunda Fernandes d' Aragão Almeida requer a admissão de seu filho no 1º ano desta Escola. Independentemente do numero legal de matrículas da mesma classe, que ja se acha preenchido, cabe-me dizer-vos que estando todo tomado com a respectiva mobília americana o compartimento em que funcionaria o dito anno, de modo a não se poder n'ele montar mais uma carteira com a respectiva cadeira, só poderá ser attendida a supplicante, ficando seu filho na classe allusiva, sujeito a occupar, diariamente, o lugar de qualquer alluno que falte, gosando em tudo mais das regalias dos allunos matriculados.

Servindo de Director  
Antonio Baptista Barbosa de Godóis (GODÓIS, 1902a, p. 1).

Segue-se outro documento:

Maranhão, 12 de janeiro de 1906  
Ao Exmº Snr. Coronel Governador do Estado.

Achando-se preenchida ha dias todas as vagas existentes das duas aulas do 1º anno desta Escola e havendo ainda muita petição n'este instituto solicitando matrículas na mesma classe, peço-vos a competente autorisação para estender o numero de allunos do dito anno ao maximo que rasoavelmente possam comportar os dois compartimentos em que funcçionam as referidas aulas, entrando n'esse calculo a media dos allunos que diariamente costumam faltar nos trabalhos escolares.

O Director Antonio  
Baptista Barbosa de (GODÓIS, 1906a, p. 1).

Assim, observando outras correspondências, entre as quais pedidos de materiais, serviços e demais solicitações, preocupou-nos compreender melhor a atuação desta escola no cenário educacional de São Luís no período de sua instalação.

A Escola Modelo Benedito Leite nasceu em um momento de institucionalização de regime político republicano e de um movimento de inovação educacional que teve como base a concepção de educação moderna em voga no país. Por educação moderna entendemos a concepção de educação preconizada no Brasil, particularmente a partir da Proclamação da República, que se estruturou nos princípios republicanos, referenciados pela acepção de educação moderna em uso em países considerados mais adiantados, utilizando-se, ainda, das experiências vivenciadas durante o Império e no final deste período, ressaltando-se a ocorrência de iniciativas no sentido de modernização da educação no país, a exemplo dos pareceres de Rui Barbosa.

Esse processo de (re)organização da instrução pública primária no Brasil caracterizou-se pela institucionalização da oferta do ensino elementar, materializado pela instituição da forma escolar de ensino que teve por escopo a escola graduada, a homogeneização dos alunos e a racionalidade do fazer pedagógico, elementos representativos de uma nova ordem de ensino primário, responsável pela conformação de aparato educacional significativo, a manifestar-se na cultura escolar instituída por este conjunto. É a implementação desse modelo de escola e de ensino em São Luís que compreendemos como produção de uma educação moderna. Desse modo, neste trabalho, dedicamo-nos especialmente à análise de alguns aspectos da cultura escolar instituída na Escola Modelo Benedito Leite do início do século XX. Ressaltamos que como contexto de produção da República brasileira, entendemos o momento de preocupação do Estado brasileiro e elites ligadas a ele com a construção da legitimidade do regime republicano no Brasil.

Como cultura escolar, compreendemos, na acepção de Frago (1995, p. 68-69), o “conjunto de aspectos institucionalizados – inclui prácticas y conductas, modos de vida, hábitos e ritos – la historia cotidiana – del hacer escolar – objetos materiales – función, uso, distribución, em el espacio, materialidad física, simbologia, intruducción... – y modos de pensar, así como significados e ideas compartilhadas”. Dentre estes, estão o espaço e o tempo escolares. Não menos importante, nesse formato, cita as práticas discursivas e linguísticas. Assim, destaca estas três dimensões – o espaço, o tempo e a linguagem ou meios de comunicação – como aspectos que afetam o ser humano prontamente, em sua

própria consciência interior, em todos seus pensamentos e atividades, de modo individual, grupal e como espécie em sua relação com a natureza da qual é parte. Tais aspectos configuram mentes e ações. Os indivíduos, assim, conformam e são conformados pelas instituições educativas. Daí a importância destas últimas.

É, portanto, no sentido de destacar essa posição material e simbólica exercida pela escola que nos voltamos para a compreensão de seu fazer institucionalizado, que materializa a norma e ao mesmo tempo constrói um fazer específico, a partir de cada contexto.

A partir de 1900, com o funcionamento em São Luís da Escola Modelo Benedito Leite, esta passou a oferecer uma educação de caráter privilegiado tornando-se objeto de desejo da sociedade de São Luís no campo educacional, como pode ser observado nos requerimentos anteriormente exemplificados. Em vista disto, o nosso interesse de investigação começa nesse momento (1900), no qual uma escola laica desperta grande preferência das famílias de São Luís quanto à educação escolar de suas crianças, visto a credibilidade maior em relação à educação recair muito mais sobre as escolas católicas, nessa época.

As manifestações acerca de um processo de modernização da educação no Maranhão, no início da República, podem ser verificadas especialmente pela atuação do político Benedito Pereira Leite<sup>1</sup>. Líder do Partido Federalista, partido que dominava a política no Maranhão no período em estudo, influenciado pelos liberais, foi um dos políticos a se destacar na tomada de iniciativas acerca do desenvolvimento da educação pública no Maranhão. Iniciativa digna de destaque foi a criação da Lei nº 119, de 2 de maio de 1895, que trata da reorganização do ensino primário no Estado. Para tanto, concedeu aumento salarial aos professores formados pela Escola Normal, objetivando melhorar o prestígio desta instituição junto à sociedade maranhense, haja vista que tal instituição, desde a sua fundação em 1890, vivenciava constantes crises (MARANHÃO, 1895).

Desse modo, em complemento da referida escola, foi instalada a Escola Modelo Benedito Leite, que assumiu, desde a sua criação, um caráter diferenciado em relação às

---

<sup>1</sup> Benedito Pereira Leite nasceu em 4 de outubro de 1857 na então Vila do Rosário, no Maranhão. Formou-se em Direito pela Faculdade de Recife. Ingressou na magistratura como promotor da Comarca de Brejo e, na política, filiando-se ao Partido Conservador. Mais tarde tornou-se membro fundador do Partido Federalista. Foi Deputado Federal e Senador da República pelo Maranhão. Expressou em seus discursos interesse pelas causas abolicionista e educacional. Foi considerado pelo conceituado historiador e escritor maranhense Jerônimo de Viveiros um verdadeiro republicano. Considerado idealizador da Escola Modelo Benedito Leite, por ter articulado a sustentação da Escola Normal em São Luís, pela criação da Escola Modelo (VIVEIROS, 1960).



outras escolas públicas da capital maranhense, organizada, segundo Saldanha (2008), a partir de um modelo de educação elitista, entendido como o modelo oposto ao vivenciado pelas escolas isoladas, caracterizadas pela ausência de condições de funcionamento, comparando-se ao modelo moderno com estrutura racionalizada e aparelhado com recursos didáticos inovadores. Legalmente, este deveria ser um modelo para todos, todavia essa não era a realidade do ensino ministrado pelas escolas isoladas, onde estava a grande maioria das crianças do Estado do Maranhão, situação não melhor na capital para as escolas municipais que atendiam a demanda de crianças em idade escolar. Portanto, não deveriam nos causar admiração os constantes pedidos de vagas de estudo para a Escola Modelo Benedito Leite.

A escola Modelo Benedito Leite emergiu, então, no cenário educacional de São Luís com o compromisso de orientar o ensino primário no Estado do Maranhão, nascendo como escola de aplicação da Escola Normal.

Souza (2008, p. 68) destaca que a implementação do regime republicano no Brasil colocou em evidência o debate acerca da expansão do ensino público primário. Essa autora identifica como principal finalidade do ensino primário no Brasil no início da República a máxima “educar mais que instruir”. O novo regime político propugnou um modelo de educação preocupado com a formação geral da criança, voltado para educar mais que instruir, no sentido de colocar para a escola a missão da formação do caráter por meio da iniciação da “disciplina social-obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívico-patrióticos, necessários à formação do espírito de nacionalidade”. Formava-se a criança com o fim de que servisse à nação.

Souza (2008) ainda sugere pensar-se as condições reais de execução dos amplos programas de estudos implementados no Estado de São Paulo, por exemplo, assim como do cumprimento de tão amplas finalidades. A autora explica que a concepção de uma cultura enciclopédica para o ensino primário no Brasil se depurou ao longo do tempo e novos elementos se incorporaram às práticas cotidianas, com o conhecimento científico na escola primária, nesse período, mais voltado à aplicação prática. Nesse sentido, o ensino primário era desarticulado do secundário. Era como se todos pudessem e devessem, rapidamente, inserir-se no mercado de trabalho. Esta autora considera o acesso dos pobres à educação pública cercado de muitos mecanismos de discriminação e exclusão, enfatizando o teor patriótico do modelo educacional intensificado com a República.

A necessidade do empreendimento da República de buscar romper com a continuidade inerente ao devir, das lembranças do período imperial, tentando construir a ideia de marco zero para as iniciativas significativas desse começo é uma observação que se faz necessária. Com tal projeto, a educação destinada ao povo recebia a missão de construir o cidadão republicano<sup>2</sup>, fortalecer o regime a se impor e contribuir com o crescimento social e econômico do país. Com base nesses princípios, os sistemas escolares dos Estados brasileiros buscaram se modernizar a partir da formação de professores e renovação dos processos de ensino (SOUZA, 1998). Essa modernização caracterizou-se especialmente pela introdução do ensino seriado, método intuitivo, laicização do ensino, introdução das ciências nos programas de ensino e do método analítico para o ensino da leitura.

As reformas educacionais realizadas pelos Estados brasileiros apontavam, ainda, segundo Souza (2008), para a ampliação da educação primária e a organização de um sistema moderno de ensino, todavia ressalta que somente os Estados com desenvolvimento econômico mais significativo conseguiram certa efetividade na implementação desse sistema, com o crescimento de vagas e o aumento das instituições modelares. Ou seja, para esta autora, apesar das tentativas com as reformas realizadas em todos os Estados, tais iniciativas não foram capazes de promover a multiplicação do modelo de educação moderna a contento.

Nesse sentido, Ribeiro (1993, p. 85) argumenta que as mudanças na escola primária verificadas com o começo do regime republicano não ficaram restritas ao âmbito qualitativo, pois nesse período teve início no Brasil o “ensino graduado, com o aparecimento dos primeiros ‘grupos escolares’ ou ‘escolas-modelo’. Mas, ainda em 1907, o tipo comum de escola primária é a de um só professor e uma só classe, agrupando alunos de vários níveis de adiantamento”.

Percebemos, no cerne do processo de conformação do cenário da educação primária no Brasil, toda uma dificuldade estrutural, mas que, acreditamos, tornava-se maior somada às estratégias de cunho simbólico, materializadas pela constituição da cultura escolar das escolas-modelo, a desconsiderar o instituído e o poder interpretativo dos agentes. É nesse sentido que direcionamos nossa preocupação para a compreensão da constituição da cultura escolar difundida em São Luís pela Escola Modelo Benedito Leite. Embora nossa pesquisa não abranja

---

<sup>2</sup> Com base na Constituição de 1891, promulgada após a Proclamação da República, concebemos o cidadão republicano como o indivíduo ajustado às características norteadoras deste documento magno para o Brasil. Dentre essas características, destacamos: o estabelecimento de República federativa; governo federal centralizado em torno dos Estados com relativa autonomia; voto restrito ao universo masculino alfabetizado, excluindo-se mulheres e analfabetos, entre outros. Nesse encaminhamento, a cidadania no Brasil do ideário republicano, demarcado pelos ideais liberais, esteve vinculada à conformação do indivíduo para servir a nação. Cf. BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm)>. Acesso em: 10 set. 2015.

a influência da cultura escolar projetada nesta instituição para além de seus muros, consideramos, na perspectiva de Frago (1995), a importância da instituição educativa na conformação/difusão de saberes, formas de ser e agir, que, quando constituídos e legitimados pela instituição da ciência, especialmente, deixam de ser conteúdos de propriedade escolar, assumindo as mais diferentes perspectivas.

Estas assertivas remetem-nos a Bourdieu (2007) que, em *A distinção: crítica social do julgamento*, demonstra que os julgamentos e preferências estéticos estão ligados à posição do indivíduo na sociedade, a um *habitus* de classe. Será a diferença entre os *habitus* de classe, entre os estilos de vida que estão na base da distinção entre as classes sociais e que são analisados a partir das práticas culturais e de consumos culturais. Para Bourdieu, essa análise explicita toda violência simbólica, não perceptível enquanto tal, inclusive pelas suas próprias vítimas, envolvidas na luta de classe contemporânea que está por trás da reprodução social.

O processo de diferenciação social se instaura, segundo Bourdieu (2007), no próprio gosto, e, embora essa relação cultura popular e cultura erudita seja algo discutível e permeado por tensões, os mecanismos de inculcação têm sido bastante eficazes, notadamente no ambiente escolar.

A Escola Modelo Benedito Leite, em São Luís, representou, pensamos, parte de um movimento maior de mudança cultural, instituindo por meio de suas práticas, ritos e crenças, saberes conformadores de mentes e corpos, verdadeiramente a institucionalização de uma nova cultura escolar. A concepção de educação moderna é algo que se difundiu na Europa bem antes da proclamação da República no Brasil, e o ideário educacional da República brasileira será, considerando suas especificidades, resultado desse processo gestado e implementado a partir da Europa, demarcado por concepções de mundo e de sociedade que tomarão os mais diversos espaços sociais.

Nesse sentido, compreender aspectos da conformação da cultura escolar instituída na Escola Modelo Benedito Leite significa apreender algumas das representações de educação de alguns dos sujeitos envolvidos nesse processo. Tais pressupostos encaminham-nos a Chartier (2002b), para quem as representações permitem aos indivíduos pensar a sua relação com o mundo, instaurando classificações e divisões de ordenação do espaço social. Este autor considera as representações práticas culturais a dirigir ações e instituir comportamentos. Desse modo, consideramos relevante compreender o momento de institucionalização da cultura escolar da Escola Modelo Benedito Leite e procurar entender a ressonância do ideário republicano no contexto da Escola Modelo Benedito Leite, tentando relacionar este processo às representações de educação percebidas nessa conjuntura.

Nesse sentido, em um momento de conformação e institucionalização de um novo modelo de compreensão e produção da realidade social, o paradigma positivista de ciência, o ideário educacional que se organizou no cenário político-administrativo republicano colocou a escola para assumir posição proeminente no processo de disciplinamento social, nesse caso, tão necessário à afirmação das autoridades civil e moral do Estado. A partir dessa problemática, elegemos para esta pesquisa o seguinte problema: em que medida a Escola Modelo Benedito Leite (1900-1920) contemplou a concepção de educação que teve sua implementação intensificada pelo ideário republicano instituído no Brasil? Para tanto, elaboramos os seguintes desdobramentos: Em qual cenário educacional de São Luís se inserem os ideais educacionais republicanos no período de 1900 a 1920? De que modos a concepção de educação instituída pelo ideário republicano brasileiro se projetou em São Luís do Maranhão, no início a República?

Desse modo, elaboramos como objetivo geral: analisar aspectos da cultura escolar da Escola Modelo Benedito Leite, em São Luís-Ma, entre 1900 e 1920, atentando à relação desta escola com a concepção educacional moderna de implementação intensificada pela República brasileira. Para efetivação do objetivo geral, partimos de objetivos específicos, tais como: verificar a inter-relação entre a implementação do regime político republicano no Brasil e a concepção de educação intensificada com o mesmo regime; analisar o contexto educacional, político e social de São Luís do Maranhão no início da República, localizando a inserção da Escola Modelo Benedito Leite neste momento; analisar aspectos da cultura escolar instituída na Escola Modelo Benedito Leite em São Luís do Maranhão, entre 1900 e 1920.

Essa proposição conduziu-nos à construção da seguinte tese: A Escola Modelo Benedito Leite, em São Luís do Maranhão (1900-1920), considerando suas especificidades, materializou uma cultura escolar validada pela instituição do ensino científico e patriótico, relacionado à ideia de progresso e nova moralidade, estruturada sobre atributos como controle, hierarquia e seletividade, características da representação de educação moderna de implementação intensificada no Brasil, durante os primeiros anos da República.

Desse modo, o presente trabalho ficou assim constituído: Introdução, seção na qual discorreremos sobre informações gerais do objeto pesquisado, nossa proximidade com o estudo, teoria e metodologias utilizadas. A partir da introdução este estudo foi dividido em duas partes. A parte I foi denominada: O ideário republicano brasileiro e a instrução primária no Maranhão. Nesta parte temos como capítulos: O ideário republicano brasileiro e a educação, onde procuramos analisar a inter-relação entre a implementação do regime de governo republicano no Brasil e a institucionalização de um ideário de educação nas escolas primárias do país;

Instrução pública primária e a inserção da Escola Modelo Benedito Leite em São Luís-Ma (1900-1920), seção onde realizamos uma panorâmica acerca do contexto político, econômico, social e educacional do Maranhão nas duas primeiras décadas do século XX, situando a criação da Escola Modelo Benedito Leite como símbolo de educação inovadora em São Luís. A parte II, intitulada: Cultura escolar na Escola Modelo Benedito Leite, vem organizada nos seguintes capítulos: Método, tempo e espaço na Escola Modelo Benedito Leite, momento em que analisamos a introdução de formas inovadoras da racionalização dos aspectos método, tempo e espaço no interior desta escola; Programas de ensino, normas disciplinares e o atendimento na Escola Modelo Benedito Leite, onde analisamos os conhecimentos privilegiados nos programas de ensino, as normas disciplinares introduzidas e o atendimento da Escola Modelo Benedito Leite à população de São Luís.

A presente pesquisa teve origem com a possibilidade de apresentação de um projeto para realização de curso de Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Como professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, Estado situado na região Nordeste, com um histórico de crescente dívida social, sentimos a obrigação da busca pela qualificação como uma forma de demonstração de respeito para com a sociedade de nosso Estado, muito especialmente de São Luís, local onde trabalhamos. O processo de aquisição de conhecimentos pela via do doutoramento para um professor deve ter uma importância de contribuição social, no sentido da melhoria da qualidade dos serviços prestados.

Mas, por que a Escola Modelo Benedito Leite? Quando chegamos a Natal para dar início aos estudos, o nosso objeto de pesquisa não era exatamente esse. Tínhamos algo dentro da história do tempo presente. Assim, quando começamos os nossos contatos com a nossa orientadora e o grupo de pesquisa História da Educação: Educação, Estudos sócio históricos e Filosóficos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)/UFRN, as discussões e trabalhos voltados para períodos mais distantes, ou seja, períodos mais recuados no tempo provocaram uma reflexão acerca de antigas preocupações nossas no campo da pesquisa.

Com graduação em História, as nossas pesquisas sempre estiveram voltadas para esta área e sobre épocas mais recuadas. Somente depois da atuação no Curso de Pedagogia, passamos a atuar com trabalhos mais da atualidade. Apesar do encantamento que temos pela história do tempo presente, sentimo-nos mais à vontade com estudos de épocas mais remotas.

Nesse sentido, no processo de definição do objeto de estudo, decidimos pesquisar a Escola Modelo Benedito Leite, relacionando as observações realizadas sobre os requerimentos de matrículas, anteriormente mencionados, com a nossa experiência de pesquisa e nossa própria

história de vida, visto ser esta uma instituição de ensino que sempre nos despertou certa curiosidade em função da sua própria estrutura arquitetônica. Aquele prédio bonito bem ali no centro da cidade, sobre o qual ouvimos algumas histórias quando adolescente. Histórias de que havia sido uma escola bem sucedida no passado a atender alunos de famílias mais abastadas. Lembro-me<sup>3</sup> especialmente de minha mãe a se referir à Escola Modelo Benedito Leite como uma escola de importância no passado. Resolvi juntar esses aspectos e enveredar pelos caminhos de descobertas sobre a atuação da Escola Modelo Benedito Leite em São Luís. Nesse sentido, a preferência por sua instalação.

Atualmente<sup>4</sup> têm sido postas para a escola exigências de posicionamentos/posturas que a mesma não tem conseguido absorver. Impregnada de concepções de ciência e de mundo, esta não tem conseguido proporcionar explicações do real, com certo nível de satisfação. Assim, a escola precisa encontrar alternativas de compreensão da realidade na qual se insere, e também de si mesma. Partindo desse ponto de vista, consideramos a História da Educação um campo de estudo promissor numa direção da percepção de ausências, até então não valorizadas na tradição dos trabalhos acadêmicos.

Entendemos, assim, existir uma necessidade inicial de determinada discussão acerca dos pressupostos teóricos e metodológicos que subjazem a presente pesquisa. Em se tratando de um trabalho no qual tomamos por objeto de estudo a reconstrução histórica, embora parcial, de uma instituição educativa escolar, e, assim, de um trabalho do campo da História da Educação, tomamos como definição de História da Educação a de Magalhães (2005, p. 97), que a compreende como “um discurso científico sobre o passado educacional, nas suas diversas dimensões e acepções, tendendo para uma história total”. Quanto às instituições educativas, as compreendemos, ainda a partir deste autor, como:

Organismos vivos, cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional é fator de conflito entre os campos de liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores e o normativo burocrático e político-ideológico estruturante (MAGALHÃES, 2005, p. 124).

Ressaltamos que em nossa proposta de pesquisa observamos mais a introdução de normas e condutas que as resistências. Embora seja uma preocupação nossa a identificação das resistências no contexto de implementação da Escola Modelo Benedito Leite, neste momento nos limitaremos ao estudo da introdução das formas estruturais, das estratégias administrativas do contexto mencionado.

---

<sup>3</sup> Usaremos o verbo na primeira pessoa do singular.

<sup>4</sup> Voltaremos a usar o verbo na primeira pessoa do plural.

Nessa perspectiva, elegemos como principais categorias de análise a cultura escolar em Frago (1995) e a representação em Chartier (2002a, 2002b).

Situamos o estudo da cultura escolar na necessidade de pesquisas sobre problemas educacionais, também a partir de uma perspectiva micro. As pesquisas no campo da História da Educação, na perspectiva referida, têm apresentado um crescimento considerável nos últimos anos, abandonando-se mais aquela visão de escola como objeto passivo, para uma concepção mais voltada para o caráter criativo da instituição escolar. Compreender a escola como um lugar a organizar-se numa relação dinâmica, numa perspectiva histórica, tem sido um campo de estudo ainda a se organizar, especialmente no Brasil, e mais ligado, assim, aos estudos sobre a cultura escolar. Nesse sentido, Faria Filho et al. (2004, p. 139) ressalta:

A preocupação com a cultura escolar despertou no âmbito de uma viragem dos trabalhos históricos educacionais e de uma aproximação cada vez mais fecunda com a disciplina de História, seja pelo exercício de levantamento, organização e ampliação da massa documental a ser utilizada nas análises, seja pelo acolhimento e protocolo de legitimidade da narrativa historiográfica.

Os estudos sobre cultura escolar têm despontado no âmbito das investigações dos problemas educacionais no Brasil, dentro do que poderíamos considerar ainda como muito recente. Faria Filho et al. (2004) situam como um dos primeiros trabalhos nesse campo, no Brasil, o artigo de José Mário Azanha, intitulado “Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa”, publicado em 1991 pela Revista da USP. A partir de então, esse campo tem se mostrado bastante crescente. Os autores apontam ainda como uma das razões dessa viragem o destaque dado à transição de uma história social para uma história cultural da sociedade. Logo, cada vez mais pesquisadores estão procurando evidenciar a escola como instituição produtora de uma cultura específica, própria. Nesse sentido, Vidal (2005) ressalta que o termo cultura escolar tem sugerido acepções diferenciadas, mas com muito mais convergências.

Assim, para o objetivo deste trabalho, consideramos necessário apresentar algumas acepções de cultura escolar. Para tanto, escolhemos destacar nomes expressivos nessa temática, tais como: Frago (1995, 2000, 2001); Chervel (1990); Forquin (1993); Julia (2001); e Escolano (1998). Contudo, explicamos que no decorrer da escrita nos utilizamos de Frago (1995, 2000) como principal referência de cultura escolar. Quanto a Chervel (1990), Forquin (1993) e Escolano (1998), utilizamos somente em algumas situações; e, Julia (2001), somente neste momento inicial.

Feitas tais considerações, daremos prosseguimento às acepções de cultura escolar que escolhemos destacar. Sempre que iniciamos pesquisas acerca da cultura escolar tem sido difícil não encontrar, logo à primeira vista, referências à seguinte definição de cultura escolar de Julia (2001, p. 19-11):

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são levados a obedecer essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais e de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela *schooling society* que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e ritos contra a qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios do recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares.

O autor frisa o ponto “processos de escolarização”, deixando perceptível a ideia da força que o lugar escola assumiu no imaginário das pessoas, como instituição insubstituível na formação humana. Esse pressuposto poderia nos levar a muitas reflexões, no entanto, uma chama a nossa atenção: a imposição sobre o que se deve ensinar ao outro na instituição escola. A definição de Julia (2001) nos coloca muitas possibilidades no que se relaciona à temática cultura escolar, sinalizando elementos, até pouco tempo, não questionados na pesquisa educacional.

Outro autor com contribuições importantes ao campo de estudo da cultura escolar é Jean Claude Forquin, que, a partir de estudos mais centrados no currículo da escola, atribui à cultura escolar um caráter seletivo. Acerca da cultura escolar, Forquin (1993, p. 15) adverte:

[...] a relação entre educação e cultura poderia ser mais bem compreendida através da metáfora da bricolagem (como reutilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos) do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva.

Para Forquin (1993), a escola não reproduz a cultura como um todo único e coerente, mas tomaria do social elementos completamente heterogêneos e faria um trabalho de reinterpretação e avaliação que resultaria na seleção daquilo que julga necessário ser ensinado, mediante fatores sociais, políticos e ideológicos. Posteriormente, teríamos o processo de transposição didática, manifesto na adequação do conteúdo ao nível do aluno; interiorização por meio de exercícios de assimilação; e os imperativos institucionais, duração das aulas, serialização dos conhecimentos, mecanismos de controle.

Forquin (1993) chama a atenção, ainda, para o poder de seleção do que denomina “memória docente”, suscitando o questionamento dessa capacidade de manutenção e “sepultamento” dos saberes e conhecimentos. Percebemos na acepção de cultura escolar do



referido autor uma ampliação bastante conveniente, quando problematiza o currículo escolar, expandindo assim o campo de investigação.

Escolano (1998), em outra acepção de cultura escolar, sugeriu a utilização do termo “culturas de escola” ao postular que a escola trabalharia com três culturas distintas. A primeira, de caráter empírico, estaria relacionada à capacidade inventiva do professor mediante as necessidades do contexto de ensino; a segunda figuraria no âmbito da ação do pedagogo; e a terceira teria caráter mais normativo, voltada às imposições regulamentares da instituição escolar. Em outro trabalho intitulado “Currículo, espaço e subjetividade”, em parceria com Antonio Viñao Frago, Escolano Benito amplia sua acepção referente à cultura escolar, ao passo em que procura demonstrar a existência de relação entre a materialidade da escola e a subjetividade dos sujeitos.

Na nossa compreensão, como ampliação e complemento às assertivas sobre a cultura escolar até então delineadas, Chervel (1990) traz consideráveis noções acerca da cultura escolar como conformadora também das representações. Este autor assume a ideia da escola como produtora de uma cultura particular. Em trabalho intitulado “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, faz relevante referência aos efeitos da cultura escolar sobre a sociedade e a cultura em geral. Nesse sentido, ele explica:

Porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo. De fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura **que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global** (CHERVEL, 1990, p. 184, grifo nosso).

As análises sobre cultura escolar de Chervel estão, assim, voltadas para a demonstração do caráter original da cultura escolar, mais precisamente sobre a construção dos saberes e assim sobre a influência dessa cultura caracterizada pelo autor como *sui generis* sobre a sociedade (CHERVEL, 1990).

Autor de obras relevantes, com ricas contribuições para a ampliação das acepções de cultura escolar, Antonio Viñao Frago traz para este estudo significativo aporte. Em seus trabalhos, Viñao Frago explora a relevância dos tempos e espaços escolares na constituição das subjetividades dos atores sociais; discute a hierarquização social imposta pela valorização do conhecimento da escrita, valorização esta derivada das representações construídas em torno do conhecimento escolar; analisa as imposições do espaço escolar na conformação de subjetividades. Aqui, compreendemos residir expressiva relação entre representações em Roger Chartier e Cultura Escolar.

Acerca da imposição do conhecimento escolar, Viñao Frago procura demonstrar o poder do primado da escrita na estrutura social. Deixa isso claro ao analisar, em “Alfabetização

na sociedade e na história”, trechos do clássico literário *Dom Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes. Nesse trabalho, Frago (1993, p. 21) reproduz o seguinte diálogo entre Dom Quixote e Sancho Pança: “Se não sabes falar como um homem culto, um homem de letras, cala-te. Cala e aprende; aprende dos que realmente sabem, daqueles cuja linguagem reflete um pensar correto. Fala como o livro”. Para o autor, essa é uma prática recorrente na alfabetização e na escola. “A prática que converte o falar em silêncio; aquela na qual se produz o analfabeto secundário”.

Aspecto ainda a se destacar é a preferência de Viñao Frago pelo termo culturas escolares, acepção com a qual nos identificamos. O autor chama a atenção para a existência de diferentes culturas escolares, defendendo que a cultura escolar se modifica na medida em que mudamos a instituição de ensino, e especialmente o nível de ensino. Desse modo, Frago (1995, p. 69) compreende a cultura escolar nos seguintes termos:

Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto la cultura escolar toda la vida escolar: hectos e ideias, mentes e cuerpos, objetos y condutas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido que son elementos organizadores que la conforman e definen. Dentre ellos elijo dos a lo que tenho dedicado alguna atención en los últimos años: el espacio y el tiempo escolares. Otros no menos importantes, como las prácticas discursivas y lingüísticas o las tecnologías y modos de comunicación empleados, son ahora dejados a un lado. Estas tres dimensiones o aspectos – el espacio, el tiempo y el lenguaje o modos de comunicación – afectan al ser humano de lleno, en su misma consciencia interior, em todos sus pensamientos y actividades, de modo individual, grupal y como especie en relación con la naturaleza de la que forma parte. Conforman su mente y sus acciones. Conforman y son conformados, a su vez, por las instituciones educativas. De ahí su importancia.

A expressão “toda a vida escolar” utilizada por Frago (1995) em sua acepção de cultura escolar nos sugere uma definição que compreende bem o ambiente da escola como um lugar produtor de uma cultura específica, numa relação complexa com o social e o cultural. Este autor enfatiza ainda todo o poder exercido pelas representações circulantes no ambiente da escola, capaz de imprimir formas de ver e estar no meio social, conformadoras de consciências. O autor dá destaque especial aos espaços e tempo escolares, como definidores da cultura escolar. É nesse sentido que compreendemos a definição deste autor como a mais conveniente para este estudo, na medida em que consegue cobrir os aspectos da cultura escolar da Escola Modelo Benedito Leite que analisamos nesta pesquisa.

Acerca da cultura escolar, fazemos uso ainda das contribuições dos estudos de Souza (1998). Da autora citada, usamos de modo preponderante a obra *Templos de civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. Ela faz um trabalho que consideramos ter relação teórico-metodológica com a nossa pesquisa, no sentido da compreensão, evidenciada pela autora, da existência de um imbricamento entre cultura

escolar e representações em Chartier (2002a, 2002b). Assim, as análises desenvolvidas por Souza (1998) nos possibilitaram melhor compreensão sobre os encaminhamentos que a nossa pesquisa foi delineando.

Estando os estudos de Roger Chartier, acerca das representações, relacionados especialmente ao campo da leitura, tal teoria permite a compreensão de espaços sociais históricos a fim de conceber os espaços enquanto textos repletos de significados, munidos de uma vontade construtiva. Para tanto, convém destacar as duas definições de cultura apresentadas por Chartier (2002b). Na primeira, coloca a cultura como obras e gestos que dão forma e legitimidade acerca de padrões estético-sociais. Na segunda, como práticas corriqueiras, “sem qualidades”, pelas quais as pessoas expressam suas concepções de mundo, as formas como se colocam no mundo e o percebem. São tais noções que, acreditamos, o estudo pelo viés da História Cultural nos permite apreender, visto, para ele, o objeto desta dimensão se constituir em “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler”.

Importante frisar que, além dos fundamentos teóricos de Roger Chartier, fazemos uso de autores como Bourdieu, De Certeau, Norbert Elias e Louis Marin. Esse uso se dá especialmente por observarmos muitos conceitos desses autores na obra de Roger Chartier. Portanto, gostaríamos de explicar que utilizamos esses autores somente naquilo que puderam nos apoiar na compreensão dos fundamentos de Roger Chartier. Por outro lado, precisamos ainda ressaltar que o conjunto da obra de Chartier é bastante amplo, e desse modo as principais referências por nós utilizadas foram os seguintes trabalhos do referido autor: “*À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*”, de 2002a; e “*História Cultural: entre práticas e representações*”, de 2002b. Acerca de Pierre Bourdieu, por exemplo, tomamos a ideia da relação das classificações estabelecidas pelas pessoas sobre o mundo por meio das representações construídas. Nessa perspectiva, citamos as obras *O poder simbólico*, de 1998, e *A distinção: crítica social do julgamento*, de 2007.

No que concerne a tais referências, utilizamos alusões chartienianas, como o caráter universal das representações, porém relacionadas a objetivos de grupos particulares, e a variação das representações, no que tange aos interesses dos grupos sociais em questão. Chartier (2002a), no trabalho “O mundo como representação”, enfatiza a ideia de as representações assumirem o lugar da violência física direta, imputando a tal momento a noção de poder simbólico, presente em Bourdieu (1998). Explica que o poder dos grupos estaria no poder de crédito das representações. Admite a noção de *habitus* como base da violência simbólica. Confirma a sustentação dada pelo *habitus* ao reconhecimento e consentimento

exercidos por quem sofre a violência mediante as práticas sociais. As contribuições de Bourdieu estão também nas noções de ser-percebido, nas quais Chartier (2002a; 2002b) concebe as representações, permitindo às pessoas perceberem-se ou perceberem as outras de diferentes maneiras.

Além de Pierre Bourdieu, fazemos algumas referências, por meio de Chartier (2002a), a importantes asserções de Louis Marin, acerca da noção de representação. Este teórico, a partir do livro *Os lógicos de Port-Royal*, enfatiza a utilização de imagens, sinais e pinturas na construção das representações. Esclarece duas formas de construção da representação. A primeira noção é a em que tornamos presente o ausente. Na segunda, nos é permitida a percepção de algo pela exposição da própria presença. Um objeto, pessoa ou conceito ausentes poderão se tornar presentes a partir das representações capazes de substituí-los de modo adequado. Exemplos clássicos são a efígie de mármore colocada no lugar do rei morto, em seu leito funerário, perpetuando uma presença imortal; a imagem do leão apresentada como símbolo do valor; ou do pelicano como símbolo do amor paternal. Duas tensões podem ser observadas nestas assertivas: a tensão referente às relações signo visível e significado, assim como sobre a diversidade compreensiva acerca do signo.

Chartier (2002a) informa que as representações demonstram uma presença nas apresentações públicas de si mesmo. O referente e a sua imagem se identificam, a aparência corresponde ao ser. A representação de si vê-se transformada em máquina de fabrico, base para as relações de respeito e submissão constantes no meio social. Cabe a tais noções a advertência de Pascal de que se os médicos tivessem realmente o poder de cura, não precisariam de sotainas e pantufas brancas, e os juristas não dependeriam do uso de barretes e togas se tivessem o poder da justiça.

Chartier (2002a) deixa perceptível a importância das representações construídas pelos indivíduos e/ou grupos no processo de ordenação social, uma ordenação que percebemos na organização dos modos de vida, modos de ser e estar nas relações sociais destes indivíduos e/ou grupos. Isto inclui as instituições sociais, dentre as quais as instituições educativas. O poder do *habitus* se constitui brilhante no modo como se classifica, hierarquiza e se define as posições sociais. Nesse sentido, as contribuições de Marin se mostram essenciais na compreensão da rede de símbolos que envolveu a relação regime republicano e institucionalização escolar no Brasil e no Maranhão, visto permitirem certa aproximação acerca da apreensão das formas de fazer crer.

Nesse processo, Chartier (2002b) nos direciona a uma compreensão da relação Estado e sociedade, na qual Norbert Elias enfatiza o controle da violência física pelo Estado,

em razão de que potencializa a eficácia da violência simbólica, e, como afirma Louis Marin, tem sempre a força a sua disposição. Recursos como: marchas, medalhas, hinos e cantos são bons exemplos desta manifestação de poder.

Contudo, tal processo não poderia deixar de apresentar relações permeadas de estratégias a envolver o que Michel De Certeau classificou como formas de crer. Ou seja, o poder de fazer crer, que existe, porém permeado pelo poder da interpretação capaz de gerar apropriações diversas..

Chartier (2002a) compreende as apropriações como práticas de produção de sentido, dependentes das relações entre texto, impressão e modalidades de leitura, sempre diferenciadas por determinações sociais. O conceito de apropriação é construído, para ele, numa relação com o conceito de representações coletivas advindo de Durkheim (1989), o qual concebe as representações como categorias mentais de organização do real que orientam ações e dão formas a identidades. Assim, as apropriações seriam produtos dessa relação dinâmica entre diferença e dependência. Dependência esta às regras, poderes, códigos de inteligibilidade. Por outro lado, as diferenças estão na determinação social desses mecanismos, isto é, em se tratando de pessoas, as apropriações poderão ter formas diversas.

O cenário brasileiro instituído com a proclamação da República pode ser compreendido a partir das contribuições de Chartier (2002a, 2002b), quando se consegue articular a simbologia às formas de fazer crer, permitindo-se uma compreensão do ponto de vista das representações coletivas. Assim, a ideia de representações, segundo Chartier (2002b, p. 17), como “esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” – ou seja, concepções mentais de organização do real, orientadoras das práticas, classificadoras e hierarquizadoras desse mesmo real – foi a noção teórica e epistemológica que, na nossa compreensão, apreendeu melhor o direcionamento desta pesquisa.

Com relação ao nosso recorte temporal, 1900 a 1920, o mesmo foi assim delimitado em função de o objetivo desta pesquisa considerar somente o período de implantação/implementação da Escola Modelo Benedito Leite em São Luís-Ma. Nesse sentido, 1900 corresponde ao ano em que a Escola Modelo Benedito Leite entrou em funcionamento, e, 1920, ao ano em que esta escola foi transferida para um prédio próprio, com uma arquitetura suntuosa, saindo de um momento de implementação das ideias educacionais propugnadas pelo regime republicano para uma fase na qual a própria mudança arquitetural possibilitaria uma organização mais próxima das prescrições de modernidade educacional difundidas pelo país, em virtude da propagação do movimento escolanovista.

Quanto aos procedimentos de constituição dos dados empíricos desta investigação, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a documental. Na análise bibliográfica, fazemos uso de várias referências, porém tomamos como principal referência o livro *O mestre e a escola*, de Antonio Barbosa de Godóis, de 1910. Este livro é uma obra na qual Antonio Barbosa de Godóis realiza uma exposição acerca de pressupostos e organização de uma escola moderna. Desse modo, sendo Barbosa de Godóis o intelectual responsável pela implantação e conformação dos princípios desse ideário educacional no Maranhão, tendo exercido os cargos de diretor das Escolas Normal e Modelo em São Luís no período em estudo, consideramos o disposto na obra referida o fio condutor do processo de implementação de inovações educacionais em São Luís do Maranhão, no início da República. É bem verdade que em seu livro ele dispõe a sua atuação como a melhor possível; assim, procuramos fazer o diferencial confrontando o descrito por ele com a própria realidade de São Luís naquele período. Na análise que aqui denominamos documental, utilizamos correspondências e relatórios anuais (1908, 1910 e 1911) da direção da Escola Modelo Benedito Leite para os governadores do Estado do Maranhão; mensagens dos governadores ao Congresso Legislativo do Maranhão; e informações de jornais da época. Na leitura realizada procuramos dialogar com a teoria, numa perspectiva de teorização plural, capaz de compreender os processos históricos aqui evidenciados como produtos e produtores, considerando-se a importância dos agentes num movimento de tensões reflexivas. A argumentação de busca de respostas ao problema proposto e delineamento da tese apresentada acontece no decorrer do trabalho, a completar-se com os capítulos três e quatro.

Esta pesquisa está inserida na dimensão da História Cultural, na perspectiva de Chartier (2002ab), preliminarmente caracterizada. Temos como domínio a História da Educação, com a temática na cultura escolar. Optamos por uma abordagem de caráter qualitativo, visto que situamos nosso objeto de estudo numa relação com contextos maiores, como os político, educacional, econômico e sociocultural. Com relação ao tratamento das fontes, encaminhamo-nos pela via da interpretação, procurando não nos prender aos aspectos quantitativos, mas abrir possibilidades de discussões, considerando a perspectiva lógico-interpretativa, presença fundamental em um processo de pesquisa no qual se torna imprescindível a interdependência entre pesquisador e material pesquisado.

Inicialmente realizamos a leitura do material de pesquisa, procurando obter uma compreensão geral acerca do conteúdo, assim como tentando correlacionar tal conteúdo aos objetivos da pesquisa. Localizadas as ideias principais e significados gerais dos documentos, a partir da questão que orienta a pesquisa, procedemos à coordenação dos sentidos mais amplos

obtidos. Por fim, construímos as categorias empíricas que organizam o corpo da pesquisa, partindo dos sentidos que a englobam. As categorias empíricas localizadas foram: O ideário republicano brasileiro e a educação; Instrução pública primária e a inserção da Escola Modelo Benedito Leite em São Luís-Ma (1900-1920); Método, tempo e espaço na Escola Modelo Benedito Leite; Programas de ensino, normas disciplinares e o atendimento na Escola Modelo Benedito Leite.

A partir de então, procedemos com as análises correlacionando categorias de análises – ou seja, cultura escolar, com base em Frago (1995, 2000), e, representação em Chartier (2002ab) – com as categorias empíricas que deram forma ao trabalho. Informamos, ainda que, utilizamos as terminologias categorias de análises e categorias empíricas, com base em Minayo (2004), na obra “O desafio do conhecimento”. Neste trabalho, a autora define categorias de análises como balizas para a compreensão do objeto em estudo; e categorias empíricas, como recortes do conteúdo em análise, de finalidade, empírica, operacional.

Desse modo, identificamos a pertinência da presente pesquisa nas contribuições que poderá trazer à História da Educação do Estado do Maranhão, assim como para a ampliação da produção acadêmica no campo da História da Educação da linha de pesquisa História da Educação: Educação, Estudos sócio-históricos e Filosóficos do PPGED/UFRN. Dito isto, passaremos ao próximo capítulo, no qual trataremos da inter-relação regime republicano no Brasil e educação.

## PARTE I – O IDEÁRIO REPUBLICANO E A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NO MARANHÃO

Todo ensino tem um fim – o da história pátria é dar-nos pelo conhecimento da origem comum, sofridas em comum e em comum vencidas, da marcha e evolução dos mesmos costumes e das mesmas leis e da mesma organização, dos progressos, custosa, lenta, mas seguramente adquiridos, a noção exata de solidariedade nacional e com ela o amor da pátria que nos legaram os nossos antepassados e o desejo firme de continuidade para legá-la às gerações vindouras sucessivamente melhoradas (JOSÉ VERÍSSIMO, 1985, p. 133).



## 1 O IDEÁRIO REPUBLICANO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO

Neste capítulo, temos como objetivo analisar a inter-relação existente entre a implementação do regime político republicano e a institucionalização de uma concepção de educação para o ensino primário no Brasil.

O regime republicano brasileiro trouxe consigo a necessidade de legitimação e de criação de projetos autoafirmativos, ganhando contornos proeminentes em suas ações as ideias de progresso, de mudança. Nesse sentido, os empreendimentos institucionalizadores da presença de um Estado forte assumiram na dinâmica de produção do Estado brasileiro republicano postos determinantes. É nesse contexto que se insere a escola institucionalizada, produtora do indivíduo “civilizado”, construtora, entre outros, da ideia de nação brasileira. Bem verdade que não será a República a produtora da nação brasileira, nem da educação moderna brasileira, pois estes eram processos em encaminhamento. A República, em função de ser o regime do momento aproveitou-se da situação para intensificar tais processos em benefício próprio, ou seja, em prol de seu fortalecimento.

Carvalho (1990), no livro *A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil*, faz em sua introdução a pertinente pergunta: “Teria o novo regime se consolidado apenas na força do arranjo oligárquico”? Em resposta, adverte que em regimes políticos modernos a ideologia tem sido, predominantemente, o fundamento de estruturação do poder em uma perspectiva de legitimação. Explica que o extravasamento das visões de República para o mundo fora da elite não poderia ocorrer somente no campo do discurso, especialmente para uma população com nível baixíssimo de educação formal. Adentra sua discussão pelo campo das ideias que sustentarão o processo de luta pela legitimação do regime republicano brasileiro. Enfatiza, a partir de então, a presença das ideias positivistas no processo de construção da nação brasileira. Nesse contexto, ganharam proeminência os símbolos, materializados nos monumentos, pinturas, bandeiras, brasões e heróis. Enfim, elementos constitutivos de um imaginário popular acerca da República, capaz de produzir o convencimento das massas sobre a legitimidade do regime.

Nessa perspectiva, a educação escolar assumiu instrumento de luta, integrante de um movimento maior, o regime republicano de governo, âmbito em que a escola funcionaria como um caminho mais rápido para alcançar-se o coração do povo, ensinando-lhe o amor à pátria como condição de cidadania. Iniciou-se um processo reformador do ensino que, na opinião de Azevedo (1958), não atenderia às necessidades de desenvolvimento cultural do país.

Destacamos ainda as asserções de Veiga (2011) que contesta a ideia de existência de um projeto educacional republicano nos primeiros anos da República, ressaltando que a Constituição de 1891 não fazia referência a um projeto de educação primária, nem a tornava obrigatória. Enfatiza que essa determinação ficou a cargo dos Estados, que promoveram inicialmente suas ações locais, nas quais situa a implementação dos grupos escolares. Explica que somente com o fracasso das ações estaduais é que tomaram vulto as primeiras iniciativas em direção de uma política nacional de educação. Nesse sentido, a autora deseja chamar a atenção para o entendimento desses eventos dentro de um processo de configuração social, no qual a República evidencializa a necessidade de reestruturação das instituições, dentre as quais a escolar.

Será este momento de organização dos mecanismos para o alcance da legitimidade do regime republicano brasileiro o assunto deste capítulo.

### **1.1 O Brasil dos primeiros anos da República:** era preciso intensificar a institucionalização da educação moderna

Sobre a ideia da construção de nação, Müller (1999, p. 28) explica que nos processos de formação do Estado ocidental moderno a ideia de povo veio se definindo desde a alta Idade Média até a era das convulsões sociais - Revolução francesa, Revolução Gloriosa inglesa e Guerra de Independência dos Estados Unidos - e até depois desses acontecimentos. Adverte que nesse contexto a existência do Estado antecedeu à construção da nação, ressaltando que o Estado moderno “não só trouxe uma nova concepção de homem, como assistiu ao advento de uma nova formação social e econômica: o capitalismo”. Um processo de transição conflituoso que colocou em órbita a questão da identidade nacional.

Nessa perspectiva, sugere a existência de dois aspectos como promotores da nacionalidade, na esteira da formação dos Estados nacionais na Europa. O primeiro desses aspectos estaria no âmbito da cultura e se relaciona à “extensão e generalização de formas supralocais de identificação popular a toda uma população territorial”. O segundo, no plano do político, estaria voltado à “generalização, extensão e popularização dos projetos e vocabulários políticos de grupos seletos mais diretamente ligados ao Estado ou a esquemas de poder” (HOBBSAWN, 1990, p. 111). Este aspecto seria, assim, mais conformado à ideia moderna de nação, visto ser a unificação linguística conseguida, na maioria das vezes, pela popularização de um ‘patois’, com predominância linguística da elite política administrativa, divulgada por meio da expansão da educação pública (MÜLLER, 1999).

Assim, os Estados modernos europeus procederam à construção da ideia de povo administrando a construção de formas políticas de governo a promover a universalização de aspectos políticos, sociais e culturais conformadores de unidades sociais com identidade própria. Esse formato compreenderá a vulgarização de aspectos culturais predominantes das elites dirigentes, vulgarização esta obtida especialmente pela escola. A universalização da forma educacional escolarizada, associada às transformações dos transportes e comunicações, promoveu com rapidez a “civilização” e “nacionalização” das populações europeias. Contudo, este não é um processo simples, pois “a natureza e intensidade dos laços e sentimentos étnicos são fundamentais, tanto para a criação do Estado como para a de uma cultura histórica e de um estilo de vida comum”. Nesse sentido, convém destacar a existência de elites culturais e/ou econômicas com a capacidade de gestar e implementar projetos de Estado, e construir mecanismos de estabelecimento de lealdade e “laços suficientemente fortes entre a população, de maneira a construir e manter a nação” (MÜLLER, 1999, p. 38).

Os processos de construção de nações são, assim, processos complexos. Nos casos referentes às nações modernas europeias, pode-se depreender que o desenvolvimento capitalista não foi o único fator a predominar, havendo de observar-se o predomínio de processos políticos, sociais e culturais, ressaltando-se a atuação do Estado e de grupos da elite com a capacidade de construir projetos viáveis no sentido de reunir populações estabelecidas em determinados territórios, para posteriormente proceder-se à construção da nacionalidade. Nessa perspectiva, nação é uma construção, realizada pelo Estado e pelas elites ligadas a ele, frisando-se a necessidade da construção de laços de lealdade entre o cidadão e o Estado (MÜLLER, 1999, p. 39).

Pertinente considerar, assim, em análises de processos de longa duração, a relevância, para os países da Europa Ocidental, da construção paulatina de classe média ilustrada com capacidade da difusão “de novos padrões de condutas urbanas, burgueses, em oposição aos padrões da sociedade da corte aristocrática e feudal”. Tal classe média devagar ajudou na construção do sentimento nacional por meio da literatura e assumindo postos na burocracia do Estado. Tal processo de construção da nação ocidental moderna contou fundamentalmente com a atuação da instrução. “Os sentimentos de pátria, nação não existiriam sem a difusão da escola pública, elemento básico para a construção da identidade nacional” (MÜLLER, 1999, p. 91). A escola proporcionou a aceitação pela população dos projetos políticos do Estado e elites a ele relacionadas, sendo espaço privilegiado de popularização da história oficial, contribuindo na cristalização do incipiente sentimento de nacionalidade, considerando-se as resistências (MÜLLER, 1999).

A proclamação da República em 1889 trouxe para o Estado brasileiro a grande preocupação de encontrar os caminhos de intensificação de produção da nação brasileira. Aceitar um limite para quando se principiou pensar no Brasil a ideia de construção da nação brasileira tem se constituído motivo para controvérsias, situação explicável no campo da História, na medida em que nesse campo compreende-se que as situações são gestadas em um conjunto maior, permeado por circunstâncias diversas, atingindo o seu ápice em determinado momento. Assim, Müller (1999) esclarece que frequentemente tem-se direcionado o início da discussão no Brasil acerca da nacionalidade para meados do século XIX, especialmente com a geração de 1870.

Contudo, Müller (1999), recuando bastante a este limite, no sentido de demonstrar que a ideia de nação seria algo complexo no contexto de organização do Estado brasileiro, esclarece alguns elementos: explica que no Brasil colônia chamava-se “brasileiro” aos encarregados do corte do pau-brasil e que com a extinção desta árvore essa denominação deixou de ser usada; a inexistência de intercâmbio entre as regiões brasileiras durante o monopólio político-administrativo português, assim como a própria dimensão do território brasileiro; a língua ensinada pelos jesuítas esteve voltada para os abstratos interesses da cristandade, não contribuindo com a construção de uma consciência nacional. Nesse sentido, até o século XVIII, momento em que as ideias de separação começam a tomar vulto no país, ainda não existia no mesmo um sentimento de pátria ou nação.

Pensar o povo brasileiro como nação foi uma preocupação que esteve relacionada à difusão de conteúdos teóricos que sustentaram previsões de futuro para a miscigenada população brasileira. Nesse direcionamento, o futuro do povo brasileiro esteve no centro dos debates da denominada geração de 1870<sup>5</sup>, de onde se originaram duas possibilidades de construção da nação brasileira. A primeira, a defender a inferioridade do povo brasileiro em virtude de sua composição racial e do clima quente do país, favorecendo o surgimento de doenças e a indisposição para o trabalho, indicativo de um povo fadado ao fracasso. A segunda, atrelada à primeira, difundiu a evolução do povo brasileiro, que, pela miscigenação, alcançaria um estágio de branqueamento da população. Ambas as possibilidades estavam fundamentadas na teoria do evolucionismo social spenceriano, devedora do evolucionismo de Charles Darwin (MÜLLER, 1999; CAVAZOTTI, 2003).

---

<sup>5</sup> Dentre outros, destacamos, especialmente, José Veríssimo, Euclides da Cunha, Tobias Barreto, Rui Barbosa, Sílvio Romero, Clóvis Beviláqua, Artur Orlando, Alberto Sales, Miguel Lemos, Teixeira Mendes e Araújo Ribeiro (Visconde do Rio Grande).

A somar-se a estes elementos, tinha-se a relação modernização da sociedade e o trabalho livre. No Brasil no período pós-abolição da escravatura não foram proporcionadas para a população “liberta” formas de inserção na sociedade brasileira. Em seu lugar foi dada preferência ao imigrante europeu, melhor qualificado profissionalmente, empurrando-se o contingente “liberto” para a informalidade. Tais práticas se constituíram fomento para o agravamento do preconceito e, com base neste, para a organização de políticas de homogeneização do país (MÜLLER, 1999).

Cavazotti (2003) esclarece que, ancorado na ilustração da geração de 1870, tomou vulto no Brasil o projeto de civilização da população brasileira. Postula que tal inspiração era proveniente das obras de filósofos do século XIX como Augusto Comte, Spencer e Stuart Mill. As ideias de Comte e Spencer foram, na opinião da autora, as que mais influenciaram o Brasil, na medida em que defendiam que a mudança da mentalidade pela renovação cultural proporcionaria o alcance de estágios de desenvolvimento mais avançados, uma leitura que no contexto da elite próxima ao poder significava igualar a sociedade brasileira ao padrão europeu.

A teoria do branqueamento não se cumpriu; contudo, a heterogeneidade étnica do país continuava a ser destacada como obstáculo ao desenvolvimento do mesmo. Nesse contexto, importa destacar o aparecimento de pensamentos contrários a esse indicativo racista que predominava no país. Nesse sentido, Müller (1999) ressalta a presença de Manuel Bomfim e Alberto Torres. Manuel Bomfim destacava que o Brasil ainda não era uma nação, e que os seus problemas não residiam na maior ou menor quantidade de sangue negro ou indígena, mas na sua falta de instrução e nas péssimas condições de vida, defendendo a busca pelo conhecimento das causas dos problemas do país para que se conseguisse avançar. Alberto Torres, mais próximo do Estado, reconheceu o atraso do Brasil em sua desorganização política, assim como econômica, social e jurídica, porém defendeu a educação primária para todos e secundária e superior restritas para as elites.

O pensamento de Alberto Torres sobressaiu-se na medida em que embasou a construção de um “sistema ideológico orientado no sentido de conceituar e legitimar a autoridade do Estado como princípio tutelar da sociedade”. Esse sistema veio a concretizar-se no final do século XIX e início do XX, com o processo de (re)organização político-administrativa do país, saído especialmente da elite inserida no poder estatal. Dali partiriam os processos de construção da nacionalidade e modernização do país. Desse modo, no período pós-proclamação da República, mais precisamente a partir dos anos 1900, a temática foi os destinos do país, no que tomou corpo a “convicção de que o Brasil precisava construir-se como nação e ingressar na modernidade” (MÜLLER, 1999, p. 58).

Nessa perspectiva, a escola, preferencialmente a escola primária, foi colocada como o principal instrumento de promoção da construção das novas mentalidades. A ideia da vez era a de “civilizar”, promovendo o desenvolvimento, e, portanto, o progresso. Nesse sentido, Müller (1999, p. 58) explica:

Começou-se a entender que a escola era o espaço privilegiado para a realização de rituais simbólicos que construiriam e reafirmariam o pertencimento à nação e o sentimento de nacionalidade. Através da escola seriam difundidos os mitos de origem: a bravura dos bandeirantes; a bondade do senhor de escravos. Dessa maneira, não havia instituição melhor para conformar novos valores morais e hábitos de trabalho e de higiene, relativos a uma sociedade que seria ‘moderna’, urbana e industrial, enfim, da conformação de novas mentalidades.

Esse contexto está relacionado ao embasamento teórico positivista dessas propostas, resultantes da difusão do evolucionismo social spenceriano, especialmente. Nesse sentido, Bergo (1979, p. 78-80), acerca da influência do positivismo sobre a educação, adverte que no cerne da doutrina de Augusto Comte existe um esforço na perspectiva de regeneração da humanidade. E, para tanto, a educação seria o caminho viável. Este autor enumera algumas características próprias do pensamento de Comte para a educação, tais como: o caráter autoritário da prática educativa, visto ser o estudante o indivíduo a receber o ensino de seus antepassados; a viabilidade do ensino para os dois sexos, dado poder-se utilizar a mulher educada como pilar da formação individual, especialmente pelo seu caráter dócil, capaz de proporcionar a unidade humana; subordinação do ensino ao desenvolvimento biológico, visto ser a ciência biológica a mais elevada da filosofia positiva; a interconexão das leis dos três estados com as etapas mentais do desenvolvimento da criança, devendo-se ensinar à mesma somente o relativo ao humano, esquivando-se da abstração; iniciação à existência social, o princípio da ação cívica; o binômio sentimento e arte, devendo acarretar a adesão voluntária. A direção da arte pelo sentimento “torna-se para o positivismo a principal base da educação universal, onde a ciência não preside em consequência senão a indispensável sistematização objetiva”; e a relevância do estudo literário ao lado do científico, buscando um equilíbrio entre as culturas científica, estética e literária. Essas são características que, antecipamos dizer, são facilmente identificadas nos direcionamentos educacionais instituídos pela República brasileira.

Acerca da (re)organização promovida sobre a educação pela República, Azevedo (1958, p. 134) comenta o seguinte:

Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança de regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino, para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas.

Azevedo (1958, p. 135) afirma, ainda, que nenhuma das reformas educacionais realizadas até 1930 conseguiram propor soluções viáveis ao problema central do ensino brasileiro que estava na ausência da formação de um corpo de professores de carreira, formados sob uma orientação uniforme. Quanto ao ensino primário, critica o afastamento do poder central desse âmbito, delegando aos Estados a sua organização. Nesse sentido, esclarece que foi somente em São Paulo, “para onde se deslocou o centro da vida econômica do país, que tomou maior impulso a instrução nos seus diversos graus e modalidades”. Uma realidade que irá se fazer observar na precariedade com a qual irá se processar a organização dos sistemas escolares de ensino em diferentes Estados brasileiros, a exemplo do Estado do Maranhão.

Registrada tal crítica aos exageros dos feitos da República frente à promoção da educação brasileira, consideramos importante ressaltar o protagonismo republicano no que se refere à intensificação do modelo de educação moderna brasileira. Contudo, teve início no Brasil pós-proclamação da República um processo de reafirmação política do regime republicano por meio da construção de símbolos, tais como a bandeira, as imagens, os heróis, os mitos, com destaque para a figura do herói republicano Tiradentes. Incentivar a divulgação de símbolos de valor patriótico foi uma saída encontrada pelo regime na perspectiva de produção do sentimento nacional, sendo esta uma ideia que precisaria adquirir legitimidade.

Nesse direcionamento, a noção de promoção da nacionalidade esteve, assim, condicionada à definição do cidadão brasileiro naquele contexto, trazendo-se para a legislação essa conveniência. Desse modo, quanto à concepção de cidadão brasileiro definida pelo regime republicano que se impôs, a Constituição de 1891 determinou:

#### TÍTULO IV

##### Dos Cidadãos Brasileiros

##### SEÇÃO I

##### Das Qualidades do Cidadão Brasileiro

##### Art. 69 – São cidadãos brasileiros

- 1º) os nascidos no Brasil, ainda que de pai estrangeiro, não residindo este a serviço de sua nação;
- 2º) os filhos de pai brasileiro e os legítimos de mãe brasileira, nascidos em país estrangeiro, se estabelecer domicílio na República;
- 3º) os filhos de pai brasileiro, que estiver em outro país ao serviço da República, embora nela não venham domiciliar-se;
- 4º) os estrangeiros, que achando-se no Brasil aos 15 de novembro de 1889, não declararem, dentro de seis meses depois de entrar em vigor a Constituição, o ânimo de conservar a nacionalidade de origem;
- 5º) os estrangeiros que possuem bens móveis no Brasil e forem casados com brasileiros ou tiverem filhos brasileiros contanto que residam no Brasil, salvo se manifestarem a intenção de não mudar de nacionalidade;
- 6º) os estrangeiros por outro modo naturalizados.

##### Art. 70 – São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.

##### § 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:

- 1º) os mendigos; 2º) os analfabetos; 3º) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior;

4º) os religiosos de ordem monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade individual.

§ 2º - São inelegíveis os cidadãos não alistáveis.

Art. 71 - Os direitos de cidadão brasileiro só se suspendem ou perdem nos casos aqui particularizados.

§ 1º - Suspendem-se: a) por incapacidade física ou moral; b) por condenação criminal, enquanto durarem os seus efeitos.

§ 2º - Perdem-se: a) por naturalização em país estrangeiro; b) por aceitação de emprego ou pensão de Governo estrangeiro, sem licença do Poder Executivo federal.

§ 3º - Uma lei federal determinará as condições de re aquisição dos direitos de cidadão brasileiro (BRASIL, 1891, não paginado).

De caráter estamental, a primeira Constituição brasileira republicana refletia a sociedade desigual e hierárquica da qual emergiu a República. Para Carvalho (1990), o Estado brasileiro republicano assumiu a sua índole estadista de herança portuguesa, mesmo partindo de premissas liberais. Demarcou os limites sociais pelas qualidades do cidadão brasileiro, cidadania a ser exercida por tutela estatal, na medida em que este Estado assumiu posição provedora, chamando para estar sob seu manto a grande maioria. Nesse sentido, Herschmann e Pereira (1994, p. 25) analisam a organização do Estado brasileiro nos seguintes termos:

[...] a dificuldade em definir que grau e que tipo de liberdade atribuir a esta sociedade – a questão da cidadania – foi outro ponto que tornou bastante atraente a proposta positivista. Os positivistas, que participaram ativamente na mudança do regime, queriam delegar ao Estado, e de maneira incontestável, a administração dos interesses públicos, a organização social. E mais, queriam também deixar por conta desse Estado autoritário republicano a tarefa de levar o país em pé de igualdade com a Europa. Em suma, os intelectuais daquele período acreditavam que a ‘nação’ tão almejada podia ser alcançada do ‘alto’ para ‘baixo’; ou seja, a ‘nação’, nos discursos destes positivistas, personificava-se no Estado.

Herschmann e Pereira (1994, p. 26) sintetizam de modo claro a realidade que se impôs para sociedade brasileira. A autoridade administrativa central estava estabelecida no Brasil, e a conformação dos laços entre cidadão e Estado viria da capacidade de gestão desse mesmo Estado de suas metas e processos vinculados ao modelo europeu de construção da ideia de nação. Nesse sentido, o Brasil passou a conviver com a importação de valores e modelos que a elite dirigente do país considerasse pertinentes de ser incorporados pelo Brasil em construção. Inspirados no “modelo puritano, ascético e europeu, tais modelos ganharam corpo nas reformas sanitárias, pedagógicas e arquitetônicas” promovidas no início do século XX, especialmente. Tais valores foram “aglutinados em formulações filosóficas e científicas que procuravam ter junto à sociedade um efeito moral, normatizador”. A palavra de ordem era “civilizar-se”, construir um Brasil “saneado”. Nessa perspectiva, o sentido de moderno assumiu posição de destaque, prevalentemente nos âmbitos arquitetural, da medicina e da educação.

Médicos, engenheiros e educadores estiveram, portanto, à frente do projeto social de reforma da população brasileira na perspectiva de constituição da unidade nacional. Estes



foram, segundo Herschmann e Pereira (1994, p. 29), os “principais articuladores e semeadores de novos modelos sociais, rompendo-se com os resquícios de um passado indígena e colonial que, ao tomar os referenciais europeus, importava valores e códigos sociais para o país, constituidores da vida social na modernidade”.

Considerando a referência à modernidade e a relação da mesma com o termo moderno, julgamos necessário apresentar definições dos mesmos com as quais identificamos as nossas concepções em relação a tais expressões. Para tanto, trazemos as definições de moderno e modernidade propostas por Japiassú e Marcondes (2001). Com relação a moderno, definem como:

Do latim tardio *modernus*, do lat. *modo*: recentemente, agora mesmo. Termo que se opõe a clássico, tradicional. Considera-se que, do ponto de vista histórico, a filosofia moderna inicia-se com Descartes e Francis Bacon, caracterizando-se por sua ruptura com o pensamento medieval, sobretudo com a escolástica. O pensamento moderno valoriza o indivíduo, a consciência, a subjetividade, a experiência e a atividade crítica, em oposição às instituições, à hierarquia, ao sistema e à aceitação dos dogmas e verdades estabelecidas, que caracterizam a ordem social medieval e o pensamento escolástico (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 132).

Quanto à modernidade, definem assim:

1- Característica daquilo que é moderno. Em sentido geral, a modernidade se opõe ao classicismo, ao apego aos valores tradicionais, identificando-se como nacionalismo, especialmente quanto ao espírito crítico e com as ideias de progresso e renovação, pregando a libertação do indivíduo do obscurantismo e da ignorância através da difusão da ciência e da cultura em geral. 2- Nova forma de pensamento e visão de mundo inaugurada pelo Renascimento e que se contrapõe à escolástica e ao espírito medieval, desenvolvendo-se nos séculos XV e XVI com Francis Bacon, Galileu e Descartes, dentre outros, até o Iluminismo do século XVII, do qual é a principal expressão (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 132).

As definições apresentadas, tanto de moderno quanto de modernidade, fazem referência a mudanças de concepções acerca das formas de compreensão e explicação do mundo, da realidade circundante. As noções de ciência, progresso e visão crítica aparecem em oposição ao pensamento religioso, ao obscuro, atrasado, à tradição. Contudo, consideramos pertinente lembrar que os termos moderno e tradicional, embora considerados antônimos, se inter-relacionam continuamente, caracterizando as continuidades e permanências já bem evidenciadas no campo da História. Ademais, a relação entre tradição e moderno configura-se intrigante, considerando-se o próprio desejo social de controle sobre os acontecimentos. Para Hobsbawm e Ranger (1997), por exemplo, a noção de tradição aparece relacionada à estabilidade, na medida em que postulam sobre a necessidade de (re)invenção da tradição sempre que as transformações ocorrem de forma acelerada.

A partir da proclamação da República teve início no Brasil um processo de vinculação da ideia de modernidade a tal acontecimento, o que implica relacionar República e modernidade no Brasil, evidenciando a República como o momento de instauração da

modernidade no país, não significando entender a República como um momento justaposto da História do Brasil, mas como um momento de transformações políticas com repercussões sociais importantes, capazes de imprimir na história do país representações de caráter revolucionário, construídas a partir de artifícios retórico-semânticos viabilizados pela mídia ou mesmo pela literatura do momento (MELLO, 2009).

Mello (2009, p. 16), em trabalho intitulado “A Modernidade Republicana”, explica que na maioria das vezes os jornais e as obras literárias referiam-se à monarquia com termos como: “tirania, soberania de um chefe hereditário, sagrado e inimputável, privilégio, súditos, apatia, atraso, centralização, teologia”. Em oposição, para República eram usados termos relacionados às noções de “liberdade, soberania popular, chefe eleito e responsável, talento ou mérito, cidadania, energia, progresso, federalismo, ciência”. Explicitava-se passado e futuro de modo bem definido.

Convém ressaltar, para esse momento, a introdução no campo social do que podemos denominar cientificismo. A ideia de ciência tomou corpo, ganhando espaço entre a difusão da noção de progresso atrelada à mudança de regime. Mello (2009) ainda informa que as novas ideias foram conjugando-se ao positivismo e ao evolucionismo de Spencer, promovendo uma renovação de mentalidades. Ressalta que tanto o positivismo quanto o evolucionismo serviram de base para as discussões do cenário brasileiro em transição.

Nesse processo de difusão do ideal republicano e desgaste do sistema monárquico a autora enfatiza a participação de periódicos como a Revista Ilustrada e o teatro com dramas como *Apóstolos do Mal*, um ataque direto aos jesuítas, *Ganganelli, terror dos jesuítas* e *Os Lazaristas*. Este último - censurado - foi publicado pela Gazeta de Notícias, sob forma de folhetim. Além da imprensa e do teatro, destacam-se ainda uma poesia científica, com ênfase para Martins Júnior, ressaltando-se as obras *Visões de Hoje*, que exaltavam a ciência e a razão humana, segundo Mello (2009).

Ainda de acordo com Mello (2009), a difusão dessa nova cultura não ficou restrita à imprensa, ao teatro e à literatura. Diz ter a mesma ganhado as ruas do Rio de Janeiro, citando a Rua do Ouvidor e adjacências, onde se localizavam editoras, jornais, livrarias, o comércio, cafés, confeitarias, hotéis e teatros.

Com tais esclarecimentos, a autora procura desmitificar a ideia de um movimento republicano completamente desconhecido pelos setores populares. É bem verdade que, numa sociedade de maioria analfabeta, os grupos sociais diretamente envolvidos com as reformas não eram os grupos economicamente mais pobres, o que significa também dizer que noções como democracia, regime político laico e federalista não conseguiam ser debatidas e defendidas pelos

mais humildes, mas, que precisamos tomar cuidado com assertivas exacerbadoras da “menoridade” política do povo brasileiro. Desse modo, as discussões e análises de Mello (2009) são um convite para pensarmos as construções simbólicas que têm aprisionado as reflexões históricas para caminhadas numa única direção, reforçando modelos e estereótipos acerca dos períodos históricos.

Para Mello (2009, p. 31), a República foi gestada na década de 1880, não somente pelos políticos e intelectuais, mas por todos aqueles que dela ouviram falar e embarcaram num sonho de futuro “como sinônimo simultâneo de liberdade e ciência”. Atrela, assim, a ideia da modernidade brasileira à República. A autora não pretende negar os acontecimentos característicos da modernidade que antecederam o movimento republicano no Brasil, contudo reforça o caráter modernizador representativo do período principiado com a proclamação da República brasileira. O que não deve negar o caráter centralizador e hierárquico do regime republicano.

O ideário republicano, instituído com a proclamação da República no Brasil, esteve atrelado aos princípios do próprio regime republicano, representados pela instituição de República federativa; centralização de poder no governo central (executivo), embora com estabelecimento dos poderes legislativo e judiciário; estabelecimento do voto restrito; ensino laico, dentre outras determinações. Contudo, o que estava em questão era, assim, a ideia de conformação/civilização da nação brasileira. Na esteira desse empreendimento ganhou sentido e força a concepção de educação moderna no Brasil, assunto do qual trataremos no tópico seguinte.

## **1.2 A concepção de educação propugnada**

Os anos de 1900 a 1920, da República no Brasil, foram representativos de incipiente movimentação social. Foi um período de organização de algumas entidades com o objetivo de promover discussões acerca da construção da nacionalidade brasileira. No âmbito nacional foi criada a Liga de Defesa Nacional. Nos Estados foram criadas as Ligas Nacionalistas. O interesse pela realidade nacional foi ampliado. Assim, no campo educacional organizaram-se sociedades com o fim de divulgar a importância da educação para a construção da nação, a saber: A Liga Nacionalista de São Paulo com mais evidência, a Ação Nacionalista Católica, a Ação Social Nacionalista e a Associação Brasileira de Educação (ABE). A difusão do ideário de construção da nação tomava corporeidade. Intensificar, assim, a institucionalização do ensino público elementar se constituía necessidade premente no processo

de definições do regime republicano no Brasil. Era preciso estabelecer a forma, e nesse sentido os modelos europeu e norte-americano dariam o tom da ação. A Reforma Benjamin Constant já havia dado o direcionamento.

Em artigo denominado “República, educação cívica e história pátria: Brasil e Portugal”, Gomes (2009) faz asserções relevantes sobre esse projeto de construção e consolidação de uma cultura política republicana no Brasil. Inicialmente, a autora esclarece que tal projeto torna-se mais compreensível por meio da observação de dois outros processos: o processo de produção de um discurso republicano que relacionava República com a construção de uma cultura cívica e patriótica, conformadora dos novos cidadãos republicanos; e o processo que vincula os fundamentos de tal cultura cívico-patriótica com uma reelaboração da escrita da história da pátria.

Nesse sentido, estabeleceram-se pelo regime republicano mecanismos de implementação da organização de um discurso ideológico “carregado de valores simbólicos, cívico-morais, no qual a história pátria ao lado da Geografia tinham um lugar fundamental”. Lugar em que a escola assumiu posição privilegiada.

Para Gomes (2009) existiu um vínculo entre o que denomina uma pedagogia da nacionalidade e a construção de uma cultura republicana que necessitava de ser construída entre o final do século XIX e o início do século XX, a ser veiculada por meios de grande alcance do público. Desse modo, procuramos explorar as discussões da autora sobre o assunto educação na agenda da República, em seu princípio, no Brasil. Nesse aspecto, esta autora analisa a obra de José Veríssimo, *A educação nacional*, com primeira edição do ano de 1890.

A propaganda da República ocorreu no Brasil, especialmente, entre uma elite política que criticou com veemência a monarquia, precisamente no final do século XIX. O desgaste do regime monárquico no Brasil era notório, entretanto tornou-se muito mais exposto pela crítica dessas camadas sociais desejosas da ocupação de cargos importantes na administração nacional, da qual estavam afastados. Gomes (2009, p. 4) analisa a proclamação da República no Brasil como um golpe que congregou civis e militares, estabelecendo um Governo Provisório. Tal governo, entretanto, reuniu uma diversidade de homens com projetos distintos, o que acabou por determinar a existência de conflitos e disputas “por posições e projetos políticos”.

Procurando demarcar as características do novo regime político, Gomes (2009, p. 4) refere ainda o fato de as ideias republicanas terem sido alimentadas, majoritariamente, por uma combinação do positivismo de Comte, Littré e outros; pelo evolucionismo de Darwin, Spencer e Buckle; e por certa porção de Filosofia da História de Vico, Herder e outros. Tratava-se,

portanto, da organização de “um modelo de Estado republicano de tipo liberal”, associado a “forte pensamento racionalista laico”, com doses de descentralização política, constituindo o federalismo uma bandeira essencial do regime político imposto.

Gomes (2009, p. 5) sublinha ainda o caráter evolucionista da República brasileira, quando lembra que esta se colocou como viabilidade de mudança relativamente à situação de precariedade na qual se encontrava o país. O diagnóstico produzido pela intelectualidade da época resumia-se em atraso e progresso, na direção de evidenciar a situação de decadência do país, atribuindo a múltiplos fatores, entre estes os anos de escravidão aos quais esteve submetido o país, responsável, assim, pela construção da cultura do “desprezo pelo trabalho”, cultura esta que deveria, com a República, ser desconstruída, exigindo-se, desde então, uma (re)educação do povo.

A noção de progresso ganhou notoriedade em oposição à de atraso. Assim, para Gomes (2009, p. 5), no contexto republicano, uma vertente intelectual e política elegeu “a educação como dimensão e instrumento estratégico e decisivo para se alcançar esse fim”. A autora adverte que a preocupação com os assuntos da educação não nasceram com a República e nem com ela iriam ser solucionados. Entretanto, pretende ressaltar a proeminência desse assunto nesse momento histórico. Caracteriza o pensamento pedagógico da época como progressivista, embasado em metodologias de ensino de pensadores como Montessori, Jules, Ferry, Pestalozzi, dentre outros, além de mostrar o pano de fundo de matriz iluminista a propugnar a perfeição humana, por meio da educação, como solução para os problemas da humanidade.

Estabeleceu-se, portanto, o vínculo entre a educação republicana e a educação nacional, “nacionalista e patriótica”. Desse modo, “para esses intelectuais, a ideia de República tinha um imenso sentido simbólico, pois significava a construção de uma nova cultura cívica centrada na educação e não apenas na instrução da população” (GOMES, 2009, p. 6). Tal direção, segundo a autora, conduz a pensar-se dois aspectos elementares nesse processo: as potencialidades, do ponto de vista dos republicanos da República; e a avaliação da ação da República no Brasil, aspectos que considera terem sido observados na análise de José Veríssimo, em *A educação nacional* (1890).

Gomes (2009, p. 7) informa que Veríssimo, inicialmente, deixou claro em sua obra ter o Brasil alguma instrução pública elementar, contudo, não tinha educação nacional. Ressalta a ênfase dada por Veríssimo à ausência de sentimento nacional no Brasil. Dentre os motivos de tal carência destacou: “tamanho do território, herança da escravidão, escassez da população, em seu isolamento, falta de comunicação e, não menos importante, a falta de educação”. Assim,

colocou-se justamente como objetivo da educação nacional a ser produzida pela República a formação de “brasileiros”. Explica que José Veríssimo deixou de atribuir o significado político-jurídico da palavra brasileiro, passando a significar algo que se possuía por educação, algo aprendido. Uma “qualidade cultural, emocional, conformada desde a infância. Enfim, não se nascia brasileiro, aprendia-se a ser brasileiro”.

Desse ponto de vista, para Gomes (2009, p. 7), Veríssimo defendia que fosse construída “uma unidade escolar” capaz de valorizar a cultura nacional; a criação de uma “unidade moral e patriótica” por meio da educação nacional; o fortalecimento do federalismo e o combate ao “movimento separatista”; a criação de um “sentimento de pátria” provocado pela educação executora da produção de um “povo esclarecido”, assim como de um “corpo eleitoral iluminado”.

Gomes (2009) informa ainda que José Veríssimo discorre sobre a exigência de produção de uma nova literatura infantil no país, em linguagem acessível, “brasileira”. Explica que o autor referido considerava os livros existentes ruins, tanto em relação à apresentação física quanto aos conteúdos. José Veríssimo adjetivou a produção existente de “ininteligente” e sem cultura cívica. A literatura escolar daquele momento era caracterizada pelo autor como submissa aos escritores estrangeiros. Em crítica ao ensino da História e da Geografia, descreve-os como decorativos, enfadonhos, inúteis no sentido de que não engrandeciam a cultura brasileira.

Para o ensino da Geografia, Gomes (2009, p. 8) ressalta o destaque de Veríssimo de que as escolas possuíssem entre seus recursos: “cartas, mapas e gravuras históricas”. Enfatiza que “o Brasil não possuía monumentos, galerias de pintura; museus ou coleções históricas”. Evidencia o destaque dado para as festas e comemorações nacionais decretadas pelo governo, além de cantos patrióticos e a música como relevantes elementos para o aprendizado do amor à pátria.

Nessa direção, a República deveria se dedicar “a um trabalho sistemático e incessante no campo da educação, com claro sentido político: a formação dos futuros cidadãos” (GOMES, 2009, p. 9). Nesse conjunto, o objetivo era muito mais educar do que instruir. O processo parece ter encaminhado os assuntos, cabendo aos agentes, dependendo do espaço ocupado naquela conjuntura, dispor e impor suas propostas que assumiriam diferentes rumos ou direções, em função do poder assumido pela interpretação acerca da representação em trânsito.

Sobre o poder das representações, Chartier (2002a, p. 174), em referência a Louis Marin, explica que “[...] a leitura, a decifração, a interpretação nunca são totalmente nem

controladas nem impostas pelos discursos e pelas imagens”. O leitor, para Chartier, não se submete, necessariamente, ao texto.

Assim, para a educação republicana que se impôs, a matéria em pauta foi a educação moral e cívica, o que para Gomes (2009) direcionou os projetos político-pedagógicos da Primeira República na forma de livros, revistas, compêndios.

Em análise ao livro *A República e a escola*, de autoria de João de Barros, intelectual português, Gomes (2009) faz referência à preocupação tanto dos intelectuais brasileiros, a exemplo de José Veríssimo, quanto dos intelectuais portugueses relativamente ao papel regenerador do regime republicano tanto para Portugal quanto para o Brasil. Desse modo, a República assumiu dentro do campo político e intelectual brasileiro um caráter regenerador, capaz de sublimar as mais diferentes insatisfações e, por meio da escola também, demarcar novos sentidos para a política e para a sociedade brasileira.

A perspectiva de formato de uma educação cívico-patriótica tomou como alvo a educação primária, elementar, embora não definida como obrigatória pela Constituição de 1891. Assim, a centralidade do ensino passou a ser a noção de “criança como futuro da nação” (BUENO, 1996), o que se poderia obter a partir da difusão da ideia de construção de um país “novo”, pela formação do cidadão ideal, capaz de fazer do Brasil um Estado-nação moderno. Nesse contexto ganhou centralidade nos assuntos educacionais a ideia de educação moderna. A concepção de novo passou a permear os discursos daquele momento, entre estes o de construção pela escola de um país “regenerado”. O projeto de educação que se fez impor foi o de a educação primária como construtora dos futuros brasileiros. O poema de Olavo Bilac apud Bueno (1996, p. 339) pode ser esclarecedor:

Ama com fé e orgulho a terra em que nasceste!  
 Criança! Não verás nenhum país como este!  
 Olha que céu! Que mar! Que rios! Que florestas!  
 A natureza, aqui, perpetuamente em festa,  
 É um seio de mãe a transbordar carinhos.  
 Vê que vida há no chão! Vê que vida há nos ninhos,  
 Que se balançam no ar, entre os ramos inquietos!  
 Vê que luz, que calor, que multidão de insetos!  
 Vê que grande extensão de matas, onde impera,  
 Fecunda e luminosa, a eterna primavera!  
 Boa terra! Jamais negou a quem trabalha  
 O pão que mata fome, o teto que agasalha...  
 Quem com seu suor a fecunda e umedece,  
 Vê pago o seu esforço, é feliz, e enriquece!  
 Criança! Não verás país nenhum como este:  
 Imita na grandeza a terra em que nasceste!

As representações em pauta passavam, especialmente, pelo fortalecimento da noção da construção de um Brasil forte com a participação de todos. Assim, a ideia foi conformar a

escola primária ao ideário de educação moderna já difundido internacionalmente, tomando como matéria de ensino o respeito e amor à pátria.

Nesse sentido, a forma escolar moderna difundida durante a Primeira República foi a escola seriada e graduada como lugar institucionalizado e legítimo de educação na sociedade brasileira. Nessa perspectiva, destacamos a proeminência do Estado de São Paulo, que a partir de 1893, com a Reforma Caetano de Campos, saiu na frente em relação à implantação do modelo moderno.

Assim, a Reforma Caetano de Campos deu início ao processo de conformação do projeto de educação moderna sugerido pelo novo regime político, projeto este que, como já assinalamos, configurou-se em proposta de educação para a escola primária, especialmente, e de formação de professores para este nível de ensino. Nesse contexto, no Estado de São Paulo assumiu papel central nesse processo o conjunto arquitetônico constituído pela Escola Normal Caetano de Campos, responsável pela formação dos futuros professores primários, e pela Escola Modelo, escola de aplicação dos futuros professores, formandos da Escola Normal, construída, geralmente, anexa a esta última (SCHUELER; MAGALDI, 2009).

O conjunto que compunha a proposta de educação moderna difundida na Primeira República era assim constituído: Escolas Normais, Escolas Modelos, Grupos Escolares. Os Grupos Escolares eram as escolas organizadas pela reunião das escolas isoladas, responsáveis pela educação primária da população e que não deixaram de existir com a organização dos referidos grupos. Os grupos escolares foram escolas construídas especialmente para atender a oferta de educação primária à população, e, na maioria dos Estados brasileiros, foram montados em prédios novos, com a finalidade de acatar as características do que se difundia no país como ideário de educação moderna e cívica.

A objetivação desse ideário se fazia, além da construção e organização dos prédios escolares, pela introdução da forma educacional seriada, no modelo de escola graduada; método intuitivo de ensino, com base no ensino pela experiência; racionalização da atuação dos profissionais da educação e dos tempos escolares; preocupação com o espaço físico, assim como imposição de maior controle sobre as atividades escolares. Todos esses aspectos serão mais desenvolvidos no decorrer deste trabalho, constituindo o referencial de análise desse processo em São Luís.

Os grupos escolares foram escolas de caráter predominantemente urbano, responsáveis pela introdução de nova organização administrativa e didático-pedagógica no cenário educacional brasileiro, representativos do ideário de educação moderna primária em expansão no país. Contudo, a introdução desse ideário não aconteceu de uma única vez no país



inteiro. Essas mudanças foram acontecendo gradualmente por meio das reformas educacionais estaduais. As reformas responsáveis pela constituição das escolas isoladas em grupos escolares foram as que principiaram a nova forma escolar em diferentes Estados brasileiros. Desse modo, as reformas executoras da implantação dos grupos escolares obedeceram à seguinte ordem no Brasil: São Paulo (1893); Rio de Janeiro (1897); Maranhão e Paraná (1903); Minas Gerais (1906); Bahia, Rio Grande do Norte, Espírito Santo, Santa Catarina (1908); Mato Grosso (1910); Sergipe (1911); Paraíba (1916); Goiás (1921); Piauí (1922).

Montado o aparato de execução do projeto de educação moderna da República brasileira, tal regime político principiou a utilização desse espaço como forma de autolegitimar-se. Sobre o assunto, Schueller e Magaldi (2009, p. 45) comentam:

Mensagens de caráter moralizante foram amplamente propagadas pela escola pública primária por meio de formas diversas, como a presença de símbolos patrióticos no dia-a-dia da escola e nas situações festivas, o enlaçamento do tempo escolar ao calendário cívico, as leituras prescritas aos alunos, entre outras. Esse viés civilizador se dirigia a um público interno à escola, constituído basicamente por alunos e famílias, estendendo-se ainda para fora dos muros escolares, de modo a atingir a sociedade como um todo.

Eram esses os fundamentos da escola moderna propugnada pela República. Uma escola que procurava atender aos preceitos da modernidade educacional, porém com forte conteúdo civilizador, conformador dos indivíduos à forma de interesse do Estado brasileiro naquele momento histórico.

Um processo propugnador do avanço, de um progresso retilíneo. Não obstante, Chartier (2002b, p. 37) sobre o que designa “evolucionismo ingênuo”, explica: “não existe um progresso contínuo e necessário (definido como uma passagem do simples ao complexo) na sucessão das diferentes utensilagens mentais.” Referindo-se às utensilagens mentais<sup>6</sup>, define-as como “o estado da língua, no seu léxico e na sua sintaxe, os utensílios e a linguagem científica disponíveis, e também ‘esse suporte sensível do pensamento’ que é o sistema das percepções, cuja economia variável comanda a estrutura da afectividade”. Por essa linha de pensamento, Chartier (2002b) adverte sobre não nos preocuparmos com a busca de um progresso contínuo nas tramas da história, pois a história não é retilínea. Embora esta ideia se encontre implícita ou explicitamente nas próprias ações dos agentes históricos, constitui-se uma concepção ingênuo. Evidentemente que a ideia de progresso esteve presente no cenário que envolveu todo período de implantação e consolidação do regime republicano brasileiro, contudo percebemos que tal noção foi muito mais construída no processo historiográfico.

<sup>6</sup> Importante informar que neste trecho Chartier (2002b) utiliza a concepção de utensilagens mentais de FEBVRE, Lucien. **Le Problème de l'incroyance au XVI siècle: la religion de Rabelais**. Paris: Albin Michel (“L'Evolution de l'Humanité”), 1968. p. 141-142. Seguidamente, Chartier (2002b) utiliza definições de outros autores que considera restringir melhor o termo (utensilagens mentais), como por exemplo, Panofsky.

Uma nova estrutura política organizou-se no país, resultado de transformações de ordem sócio-histórica. Nesse contexto, como forma específica de socialização emergiu a forma escolar de socialização, tendo como centro irradiador de suas noções “a escola, espaço específico, separado de outras práticas sociais (em particular, as práticas de exercício do ofício), vinculada à existência de saberes objetivados”. Desse modo, o que se tinha em jogo eram novas formas de “organização e exercício do poder”. Com o estabelecimento da escola, deixou-se de obedecer a pessoas especialmente, passando-se a obedecer “a regras supra pessoais que se impõem tanto aos alunos quanto aos mestres”, numa correlação com os “processos extraescolares – principalmente estatais de codificação”, estando assim a escola “indissociavelmente ligada a um novo modo de organização e de exercício do poder” (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 30-31). Nesse sentido, a ordem das coisas no Brasil seguia, obedecendo-se às suas especificidades, os acontecimentos mundiais, em uma perspectiva da transposição de modelos. O país procurou conformar a instituição escolar a partir da forma de socialização hegemônica. Assim, valendo-se dos processos de codificação, difundiu o ideário de educação moderna, procurando reafirmar as posições políticas do momento.

Numa forma de adequação ao regime republicano em construção, o Estado do Maranhão, por meio da Lei nº 323, de 26 de março de 1903 (ANEXO A), instituiu, inicialmente em São Luís, os grupos escolares. Mais tarde, pela Lei nº 363, de 31 de março de 1905, nos demais municípios. Assim dispõe a Lei nº 323, de 23 de março de 1903:

- a) Autorizou o governo do Estado a converter as escolas estaduais existentes no perímetro da cidade de São Luís.
- b) Estabeleceu que cada grupo ficaria com três escolas, correspondendo ao ensino de cada uma delas a parte do programa da Escola Modelo, de modo que compreendesse toda a sua matéria, assim como os métodos de ensino.
- c) Juntamente com o curso elementar, médio e superior (o que compreendia a segunda e terceira classes do ensino primário) foi oferecido um curso especial, destinado ao trabalho manual. Este era oferecido indistintamente a ambos os sexos.

Podemos depreender do exposto o direcionamento do Estado do Maranhão em atender às disposições nacionais no pertinente ao novo caráter organizacional do ensino primário no país. Como centro dessa nova ordem educacional tinha-se, como mencionado anteriormente, as Escolas Normais e as Escolas Modelos, estas últimas centro orientador dos grupos escolares e das outras escolas primárias existentes.

### 1.3 Escolas Modelo no contexto de renovação do ensino primário: o caso de São Paulo

Sobre o termo modernidade, em tópico anterior apresentamos expressiva definição que, no nosso entendimento, contempla as transformações históricas e filosóficas do momento evidenciado. Porém, para a compreensão do cenário educacional brasileiro e maranhense que se introduziu pelo período republicano, acreditamos ser conveniente trazermos a concepção acerca de modernidade apresentada por Giddens (1991), no sentido de ser mais ampla, compreendendo aspectos como ruptura e descontinuidade, bem presentes em contextos de transformações culturais mais abrangentes.

A concepção de modernidade pretendida nesta pesquisa harmoniza-se com a noção de modernidade proposta por Giddens (1991, p. 11 e 38), que a compreende “como um estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa do século XVII e que ulteriormente se tornaram mundiais em sua influência”. Para o autor, a modernidade “rompe o referencial protetor da pequena comunidade e da tradição, substituindo-as por organizações muito mais impessoais”, as institucionalizações.

Mesmo estando, historicamente, o começo do período moderno demarcado pela queda do Império do Oriente, modernidade, na perspectiva de corte cronológico, constitui-se uma expressão relativa. Para cada início de século, uma identidade é construída com a organização de especificidades celebrantes do novo permeado pelo antigo. Para Cambi (1999, p. 324), o século XVIII seria “o divisor de águas entre o mundo moderno e o contemporâneo. [...] A laicização aliada ao reformismo (político e cultural, sobretudo) são as bases que sustentam este papel dos séculos das luzes”.

No campo político, foram organizadas outras classes, povos, modelos de Estado e de governo. No âmbito da cultura, as teorias intelectuais da época deram luz às políticas que viabilizaram reformas, tornando a Europa espaço de contradições e antagonismos na busca por mudanças que se estenderam até aos séculos XIX e XX. Na área da educação, observou-se o abandono de verdades impostas pela religião, seguido de uma busca por uma formação humana mais independente. Essa época foi marcada também pela construção do mito da educação enquanto solução para todos os problemas da humanidade e capaz de padronizar a sociedade, atribuindo-lhe caráter proficiente (GIDDENS, 1991).

Nesse contexto, a escola sofreu uma transformação acentuada no seu *modus operandi*, expressa especialmente: pela organização de um sistema educacional estrutural e submetido ao controle público; nos programas de ensino, incorporando as novas ciências, as línguas nacionais e os saberes práticos; na didática, dando lugar a processos de ensino mais

científicos e mais empíricos. Ressalte-se a atenção dispensada à alfabetização e à difusão da cultura como processo de popularização, posteriormente vinculados à imprensa e à difusão do livro, também para o povo em geral.

Em artigo intitulado “Estudos sobre a modernidade: uma nova agenda de pesquisas em ciências humanas”, Carvalho (2011) adverte que os modernos reescreveram sua história no século XIX, buscando as origens adequadas e eventualmente incorporando as ‘contribuições’ de outros povos. Para a grandeza imaginada dos ocidentais, os fenícios, chineses, turcos, entre outros povos, precisavam desaparecer da história. Entretanto, o fato de conseguirmos ter hoje tal percepção desse projeto de autolegitimação constitui-se evidência de já nos submetermos menos ao mesmo, seja qual for o conceito teórico emprestado ao termo modernidade.

Nessa perspectiva, ser moderno significaria ser civilizado. E ser civilizado significaria, de acordo com as análises de Elias (2001), no livro “A sociedade de corte”, o articular-se a uma etiqueta social; assim, na conjugação das práticas racionais da burguesia, somadas aos códigos da sociedade de corte, temos a gênese da sociedade moderna. Segundo Giddens (2002, p. 99): “O mérito de Elias é associar os processos mentais aos sociais, historicamente, a partir de uma estrutura criada por interações não conscientes, retirando das classes sociais intenções maquiavélicas, movidas por interesses definidos e racionais”.

Desse modo, visto grande parte das pesquisas acerca da ação republicana sobre o campo educacional aparecer demarcada por certo fatalismo, preocupa-nos incorrer em determinismos. É bem verdade ter sido o período denominado Primeira República um momento de elevada preocupação com a construção de um novo regime político no qual uma nova configuração social, vinculada às peculiaridades do tempo e do espaço, organizou-se arregimentando interesses coadunados aos objetivos e finalidades políticas do momento; contudo, isso não faz desse processo uma via de mão única.

Realizamos tais esclarecimentos em função do caráter moderno atribuído ao modelo de educação potencializado pela República, que muitas vezes poderá suscitar compreensão ingênua de mudanças abruptas e totais, nas quais o “novo” deverá substituir o “velho” por completo. O protótipo de educação estabelecido com a República trouxe elementos que não faziam parte do cenário educacional do regime imperial, o que não significa dizer que todos os traços desse cenário desapareceriam.

A implantação das Escolas Modelo no Brasil emerge no contexto da reforma da instrução pública republicana, e em estados como São Paulo e Maranhão serão as bases do processo de modernização educacional brasileiro do início do século XX, entendendo-se modernização como as mudanças introduzidas nos âmbitos da arquitetura, saúde e educação no

Brasil, numa perspectiva de produção da civilidade, pelo esforço da tradução dos modelos europeus, arquiteturais, sanitários e educacionais.

Na acepção de Nagle (2001, p. 281), o processo de “expansão, reforma e remodelação” pelo qual passava a escola primária alterou a sua própria natureza. Nesse contexto emergiram novas exigências quanto à formação de professores. As mudanças promovidas na escola primária afetaram de modo correspondente a escola normal. As escolas primária e normal constituem faces de um mesmo problema, pois as mudanças efetuadas na escola primária somente se sustentariam na medida em que a escola normal tivesse a sua formação alterada e aperfeiçoada, constituindo-se “pedra angular” para o êxito da escola primária. Desse modo, a preocupação com o ensino primário propugnado trouxe à tona discussões sobre a formação de professores capazes de assumir as responsabilidades postas para a escola primária.

As escolas normais presentes eram um curso de ‘humanidades’ de segunda classe, de orientação literária e formalista, a não responder mais às necessidades do contexto, devendo-se proceder a uma completa mudança. A escola primária não teria como se estruturar sob os padrões pedagógicos estabelecidos, não fosse a reorganização da escola normal, formadora dos professores. “O ensino primário vale o que valerem os seus professores, e o valor destes estará, necessariamente, em função do ensino normal” (NAGLE, 2001, p. 282).

Assim, a escola normal passou por profundas transformações. Tais mudanças começaram justamente pela forma de ingresso. Nesse sentido, de acordo com Nagle (2001), os cursos complementares passaram, por um lado, a representar aprofundamento e desenvolvimento do curso primário, e, por outro, permitiram prosseguir nos estudos primários, aproximando-se do secundário. Os cursos complementares possibilitaram, então, elevar-se o nível de escolarização normal, estabelecendo-se as condições iniciais de transformação em formação média.

Posteriormente o curso normal assumiu caráter profissional, ao passo em que seu currículo passou a compreender conteúdo de preparação técnico-pedagógica, especialmente quando introduziu disciplinas como Anatomia e Fisiologia humanas, Pedagogia, História da Educação, Sociologia e Psicologia. Nagle (2001, p. 283), acerca da estrutura do ensino normal na década de 1920, informa que:

Na reforma paulista, o currículo normal foi estabelecido com as seguintes disciplinas: 1º ano: Português, Latim, Francês, Matemática, Geografia e Cosmografia, História do Brasil, Desenho, Música e Ginástica; 2º ano: Português, Latim, Francês, Matemática, Corografia do Brasil, Física, Desenho, Música, Ginástica e Prática Pedagógica; 3º ano: Português, Latim, Química, Anatomia, Fisiologia Humana, Biologia, Psicologia, Desenho, Música, Ginástica e Prática Pedagógica; 4º ano: Literatura Vernácula,

Higiene, História Geral, Pedagogia, Didática (regência de classe), Desenho, Música e Ginástica (Art. 249 da Lei 3.356). Será esse mesmo conjunto que irá compor o currículo da Escola Normal cearense, nos seus quatro anos, com a exclusão do Latim e da Matemática e com a inclusão da Instrução Moral e Cívica (Regulamento de Instrução Pública, Art. 183); nesse último caso, representou grande adiantamento em relação ao currículo anterior, enquanto em São Paulo tal estrutura curricular apenas desenvolve algumas direções da orientação precedente. Com efeito, no caso paulista, deve-se notar a difusão das matérias pedagógicas desde a década de 1910.

Além da reforma do Estado de São Paulo, o ensino normal passou por ampla sistematização em outros Estados brasileiros, como Ceará, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais. Reformas que contemplaram mudanças, por exemplo, como a ampliação do nível de formação; relação inicial com o nível médio; expansão do ciclo profissional; adequação com os direcionamentos pedagógicos que o ensino primário demandava naquele período.

Nesse encaminhamento de dotar o ensino normal de um caráter mais técnico, Nagle (2001, p. 291) aponta especialmente a criação das escolas modelo ou escolas de aplicação, “que foram instituições anexas às escolas normais, estruturadas para servirem de campo de prática aos futuros professores e também de núcleo de renovação do ensino normal”. Desse modo, a Escola de Aplicação foi estruturada como instituição para a prática docente. Outra medida no sentido do aperfeiçoamento do ensino normal foi a criação de cursos de férias com o objetivo do melhoramento contínuo dos professores em serviço, assim como a montagem de gabinetes, laboratórios e museus de Física, Química, Psicologia e Pedagogia. Estas foram iniciativas com a perspectiva de tornar o ensino mais concreto, destituindo-o de seu teor abstrato inicial.

Nesse sentido, Carvalho, (1989, p. 26) explica que educar era um “aspiração uníssona que se levantava em todos os países. Não bastava, contudo, ensinar: era preciso saber ensinar. Não poderia haver ensino produtivo sem a adoção de métodos”. Nesse direcionamento, a escola-modelo ganhou proeminência. Carvalho (1989, p.26-28) resumiu assim tal situação:

A montagem do sistema público de ensino paulista do início da República, sob a ação reformadora de Caetano de Campos, levou às últimas consequências o primado da visibilidade. É que, fazendo a educação do homem novo depender de novos métodos e processos de ensino da experiência de vê-los em execução, essas iniciativas organizaram-se em torno da instituição da Escola Modelo. A escola em que se aprende a ensinar, dizia Caetano de Campos em Carta à Imprensa, ‘é necessariamente uma escola prática e longa’, pois não seria possível ‘ser mestre sem ter feito por si’. Toda erudição seria de pouco proveito para os mestres se não fossem ‘ver como as crianças eram manejadas e instruídas’.

A grande preocupação como demonstra Marta Carvalho (1989), direcionada pelo Estado de São Paulo, no processo de civilização da sociedade brasileira, passou a girar em torno do saber ensinar. Assim, como explica Reis Filho (1995), as escolas modelo foram inseridas no Estado de São Paulo, como a saída para a introdução do processo da reforma do ensino paulista, sob o comando de Caetano de Campos. Integrante da classe média ilustrada brasileira, formado em medicina pela Faculdade do Rio de Janeiro, exerceu atividades

profissionais como cirurgião da Armada na Guerra do Paraguai. Em São Paulo, a partir de 1870, adquiriu prestígio e clientela, lecionando em diversos colégios. Pela atividade médica, em hospitais de São Paulo como Santa Casa e Hospital da Beneficência Portuguesa, foi se destacando na sociedade paulista onde foi convidado por Rangel Pestana para exercer a direção da Escola Normal de São Paulo, chegando a redigir com Rangel Pestana o Decreto de 12 de março de 1890, de reforma do ensino normal desse Estado. Na Escola Normal de São Paulo exerceu os cargos de diretor e professor de Biologia concomitantemente (REIS FILHO, 1995).

Com essas informações sobre Caetano de Campos, Reis Filho (1995) pretendeu informar o leitor de que as ações do mesmo no âmbito da educação paulista aconteceram correlatas ao seu histórico, especialmente de professor, antes do exercício de funções administrativas nessa área.

Convicto do poder da educação sobre a mudança do cenário social brasileiro, Caetano de Campos reforçou, continuamente, a necessidade do método para o aperfeiçoamento do ensino paulista, especialmente. Sempre a destacar o poder revolucionário das ideias de Pestalozzi, por exemplo, enfatizou com veemência os modelos educacionais suíço, americano e alemão. Sobre a importância da observância aos progressos desses povos e inevitabilidade de se promover a incorporação dos modelos educacionais, Campos (1890, não paginado) declarou:

Eis um primeiro ponto que tive sempre em vista: estudar nesses povos a maneira de ensinar. Isso, porém, não basta. Por lá se faz muita coisa que não precisamos fazer, e não se fazem muitas outras que são indispensáveis. Daí decorre a necessidade não de adotar, mas sim adaptar esses métodos à nossa necessidade. É um segundo princípio que tive de contemplar na nossa reforma.

Influenciado por experiências europeias de organização de escolas modelo com ênfase no estudo investigativo, Caetano de Campos intensificou suas investidas na preparação do professor como elemento central de implementação da reforma do ensino em São Paulo. Segundo Reis Filho (1995, p. 77), Caetano de Campos convenceu-se de que havia encontrado a fórmula de renovação do ensino. “A existência de um foco modelar que permitiria, ao mesmo tempo, demonstrar a superioridade de novos procedimentos e treinar pessoal apto a utilizar os novos recursos pedagógicos”.

Caetano de Campos, em detrimento dos desejos republicanos de expansão de modelos pedagógicos de modo importado, defendeu a ideia da adaptação, a partir de períodos de experimentação. Sobre o assunto, defendeu Caetano de Campos, de acordo com Rodrigues (1930, p. 267):

Pela minha parte, o que peço ao governo é que, antes de reformar a Instrução Pública do Estado, imperiosa e inadiável necessidade, eu o reconheço, estabeleça as ‘escolas modelo’ de 2º e 3º graus, anexas à Escola Normal. Só quando o molde estiver praticamente conhecido nessas escolas, e os professores aí formados possuírem a

noção clara do que é possível fazer de tudo o que a pedagogia reclama, será exequível uma reforma verdadeira da Instrução Pública. Tudo o mais é reformar no papel sem possibilidade de executar. Ainda mais: é formular uma lei que vai servir de embaraço às modificações que cada hora do futuro pode exigir.

Na opinião de Reis Filho (1995, p. 78), Caetano de Campos procurou superar o bacharelismo de finais do século XIX e assentava, pela proposta das escolas modelo, “as bases de uma filosofia da educação fundada no direito de criar técnicas e meios educativos ajustados às condições brasileiras”. Dessa concepção nasceu a Escola Modelo, em São Paulo, como órgão de demonstração metodológica.

Anexa à Escola Normal paulista de 1890, a Escola Modelo foi a base de toda reforma da instrução pública em São Paulo, no início da República. Destinou-se à prática do ensino aos alunos do 3º ano da Escola Normal. Pelo Decreto de 12 de março de 1890, foi organizada em três graus de ensino: 1º grau, para crianças de sete a dez anos de idade; 2º grau, crianças de dez a quatorze anos; e 3º grau, adolescentes de quatorze a dezesseis anos de idade (REIS FILHO, 1995).

Apesar desta organização, efetivou-se somente para o ensino de 1º grau, com o subsequente programa de ensino: lições de coisas, com observação voluntária; ensino cívico; leitura enfática, ou seja, aplicada à correção do falar, da postura; exercícios de compreensão dos textos de modo acrítico; escrita graduada, do simples para o complexo; aritmética elementar, as quatro operações fundamentais, frações ordinárias e decimais, regra de três simples com exercícios práticos, sempre partindo do simples para o complexo; ensino prático do sistema de pesos e medidas; desenho livre; noções de geografia geral e física; ginástica, a incluir marchas escolares e exercício militares; canto coral; e trabalhos manuais (REIS FILHO, 1995). Uma estrutura que objetivava atender às perspectivas do novo regime político, com a convicção de promoção do desenvolvimento do país. Sobre a estrutura e funcionamento desse tipo de escola, discorreremos mais quando da análise da experiência de São Luís.

Todavia, ainda sobre São Paulo, de início instalaram-se duas classes, uma masculina e outra feminina, para o 1º grau, introduzindo-se a separação de sexos. O Regulamento determinava o máximo de 25 alunos por classe. Tal escola seria regida por um professor-diretor nacional ou estrangeiro. A base do método de ensino era “As lições de coisas”, método de ensino que tinha como essência a experiência sensível.

Como um setor destinado à prática dos(as) alunos(as) da Escola Normal, a Escola Modelo assumiu posição independente. Seu regulamento determinava que os(as) alunos(as) do terceiro ano da Escola Normal deveriam exercer “nas escolas modelo, a prática do professorado na ordem que fossem designados pelo diretor, sob a inspeção de professores-diretores, aos



quais compete a distribuição desse serviço e sua melhor aplicação”. Os professores-diretores deveriam prestar informações dos(as) normalistas ao diretor da Escola Normal. Informações estas sobre “as habilitações, moralidade, aproveitamento e particulares aptidões”. Reis Filho (1995, p. 54-55) ressalta como curiosa a “total desvinculação da cadeira de Organização e Direção das Escolas com a prática de ensino”.

Para regência das duas classes organizadas para a experiência paulista Caetano de Campos recorreu à contratação de duas senhoras, sobre as quais presta a seguinte informação, em carta dirigida a Rangel Pestana, constante em Reis Filho (1995, p. 57), que consideramos importante transcrever, na medida em que nos possibilita apreender o pensamento de Caetano de Campos em relação ao modelo educacional que se instituiu em São Paulo, sendo difundido para todo o país. Eis a informação:

Depois de uma luta que talvez lhe possa contar um dia, descobri por intermédio de Doutor Lane, da Escola Americana – uma mulher que mora aí no Rio, adoentada, desconhecida, e que esteve quatro anos estudando nos Estados Unidos. É uma professora, diz Lane, como não há segunda no Brasil e como não há melhor na América do Norte. Estudou lá, sabe todos os segredos do método, escreve compêndios, sabe grego, latim, em suma é a *avis rara* que eu buscava. Escrevi-lhe. Mostrou-se boa alma com grande família a sustentar e não podendo vir para cá senão com 500\$000 mensais. No mais, muito entusiasmada pela reforma. Consegui do Prudente o contrato. Aqui começa o Prudente a brilhar. Confesso que estou cativo dele. Como vê não é sem razão. A mulher do Rio (Dona Maria Guilhermina Loureiro Andrade) vem, pois, reger a aula de meninas da escola-modelo. Chegará aqui antes do fim do mês. Faltava-me, porém, um homem para os meninos, e isto é absolutamente impossível. Nova luta e peripécias inacreditáveis para mim. Achei, por fim, não um homem, mas uma mulher-homem. Eis sua fé de ofício: Miss Browne, 45 anos, solteira, sem parentes nem aderentes, sem medo dos homens, falando ainda mal o português, ex-diretora de uma Escola Normal de senhoras em Saint Louis (Massachusetts), possuidora de 250 contos, ensinando crianças por prazer e vocação [...] e, finalmente trabalhando como dois homens, diz ela, quando o ensino necessita. Tinha vindo para São Paulo, contratada pela Escola Americana, que me cede cinco dias por semana, para ajudar-me a realizar a reforma, que ficaria impossível sem ela.

A longa citação teve por objetivo identificar elementos que indiciassem a perseverança, oriunda do convencimento de Caetano de Campos sobre ter encontrado o modelo educacional perfeito para a promoção da civilidade do povo brasileiro, assim como os implementadores ideais de sua reforma. Caetano de Campos teve como princípio orientador de sua ação pedagógica a educação pública, gratuita, universal, e laica, princípios educacionais presentes na Constituição de 1891. Adepto do pensamento liberal foi influenciado pelas diversas correntes europeias do século XIX, divulgadas pelo Brasil. Percebe-se no cerne de seu pensamento “um intelectualismo de base biológica que lhe dá visão naturalista do mundo e do homem”. Pensamento este resultante “da vulgarização das obras dos historiadores e filósofos, que no fim do século XIX europeu utilizaram os conhecimentos científicos para combater a metafísica escolástica”. Tal cientificismo em Caetano de Campos tomou caráter pragmático

com o fim de justificar “a implantação de um amplo conjunto de instituições de ensino popular, do qual a educação norte-americana é o modelo ideal que inspira”. Caetano, ao contrário de Rui Barbosa, por exemplo, não indicava sempre as origens teóricas de seu pensamento, assumindo como suas as ideias que difundia sobre educação (REIS FILHO, 1995, p. 58-60).

Desse modo, o pensamento de Caetano de Campos, na análise de Reis Filho (1995), organizou-se em quatro questões fundamentais, a saber:

- a) *Quem e para que educar?* Consequência do ideário republicano, defendeu que se educasse o povo no sentido de autodirigir-se. Caetano de Campos advertia que:

A instrução do povo é, portanto, sua maior necessidade. Para o governo, educar o povo é um dever e um interesse: dever porque a gerência dos dinheiros públicos acarreta a obrigação de formar escolas; interesse porque só é independente quem tem espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade (RODRIGUES, 1930, p. 190).

Caetano de Campos colocava sobre o governo a responsabilidade pela promoção da educação de todos, numa perspectiva ingênua de liberdade pela posse da educação uniforme.

- b) *Onde educar e quem deve assumir os encargos da educação?* Para Caetano de Campos, essa missão deveria ser da escola, pelo ensino primário e método bem aprendido e bem praticado. Defendeu a educação pública, mas também a iniciativa privada, numa referência à educação secundária, caracterizada por Reis Filho (1995) como entusiasmo pequeno-burguês.
- c) *Como educar?* Neste aspecto, a resposta recai sobre os métodos e os conteúdos. Reis Filho (1995) percebeu nesse campo uma crença quase mística nos métodos. Observa ainda nos princípios pedagógicos da reforma do ensino implementada por Caetano de Campos uma base psicológica muito mais filosófica que científica, onde a criança, possuindo faculdades naturais, poderia, pelo poder do método bem utilizado, desenvolvê-las, numa aquisição de conhecimentos e habilidades para a vida adulta. Importante ressaltar aqui os princípios pedagógicos orientadores da reforma do ensino paulista: a) simplicidade, análise e progressividade; b) formalismo; memorização; autoridade; emulação; intuição. Princípios que podem ser observados no caso da Escola Modelo Benedito Leite, mais à frente. Além do método, os programas consistiam ponto central do como educar.
- d) *Como introduzir a reforma?* A resposta consiste no funcionamento da Escola Modelo, evidentemente que atrelada à Escola Normal.

Reis Filho (1995) classifica como não bem sucedida a primeira experiência da Escola Normal paulista regida pelas professoras contratadas por Caetano de Campos, Dona Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e Miss Browne, em conjunto com a Escola Modelo. Explica que as duas foram realmente bem treinadas, mas desconheciam as bases teóricas dos princípios que sustentavam suas práticas. Associa tal dificuldade à própria formação das mesmas, situando-a na história da escola normal americana estruturada sobre duas tradições: limitar os estudos à formação primária e a ênfase nos aspectos técnicos, profissionais. Contudo, esse modelo permaneceu, difundindo-se pelo país, respeitando-se as particularidades.

A Escola Modelo paulista foi assim organizada: 25 alunos em cada classe, divididas por sexo, sendo uma professora para cada sexo; prédio especialmente adaptado às necessidades do ensino; carteiras em lugar dos longos bancos da escola isolada; lições curtas, alternadas por exercícios de marchas e cantos; os castigos físicos foram substituídos pelos estímulos morais; aulas animadas pelos recursos ilustrativos.

Inicialmente, os alunos-mestres deveriam proceder à observação e às anotações sobre o realizado, retendo ao máximo possível o modelo do professor no trabalho com as crianças. Em duas horas de observação diárias deveriam observar e reter, especialmente o modo de fazer, os recursos disponíveis e como garantir a atenção das crianças.

Cessando o período de observação, os alunos-mestres deveriam demonstrar o que assimilaram, assumindo uma classe, sob a orientação da direção da Escola Modelo, estando, assim, preparados para reger sua própria classe, após recebimento de carta de professor. Contudo, Miss Browne lembrou os perigos existentes (PRIMITIVO, 1942). Observou que os novos professores e professoras:

Infundirão nova seiva e vigor nas escolas, se tiverem uma ocasião oportuna. As dificuldades que deverão encontrar não tendo casas escolares e nenhum dos aparelhos de ensino moderno, sem livros apropriados, pouca apreciação pública, desanimarão alguns, e cairão no ensino rotineiro. Outros possuídos de nobre ambição, porão em prática e aumentarão as idéias que receberam, cumprirão o seu dever fielmente para com as crianças, não obstante o estado não distinguir o valor do serviço dum hábil professor do inábil (PRIMITIVO, 1942, p. 262).

Considerando as dificuldades anteriormente destacadas por Reis Filho (1995) sobre a atuação de Miss Browne, em princípio de sua experiência nas Escolas Normal e Modelo paulistas, observamos que a mesma possuía perceptível preocupação com os destinos dos professores que ajudava a formar, reconhecendo bem o nível das dificuldades que teriam à frente. Exerceu posição fundamental na implementação da reforma do ensino primário paulista.

A referência a Dona Maria Guilhermina e Miss Browne não pode passar como algo rotineiro do contexto escolar. O projeto de construção da nação brasileira teve na participação

das mulheres fator decisivo. Cercadas de obstáculos demarcados pelo poder do homem impresso nas práticas, as mulheres realizaram a transição do âmbito privado ao público. A partir de pressupostos deterministas da competência da mulher, especificamente para a racionalidade doméstica, deu-se a sua inserção na vida profissional além lar (MÜLLER, 1999). A professora normalista assumiu, assim, no contexto republicano de construção da nacionalidade, expressão determinante e duradoura. As professoras, Dona Maria Guilhermina e Mis Browne, são exemplos categóricos da importância da ação da mulher na história de construção da nação brasileira.

O modelo paulista de educação primária expandiu-se por todo o país como referência de estruturação dos grupos escolares. Assim, em São Luís esse modelo inseriu-se a partir da criação e estruturação da Escola Modelo Benedito Leite que, à semelhança de São Paulo, foi organizada antes do período de implementação das reformas de implantação dos grupos escolares - São Paulo (1893) e São Luís (1903). Assim, no próximo capítulo, sobre a instrução pública maranhense do início do século XX, trataremos da caracterização da Escola Modelo Benedito Leite.

## **2 INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA E A INSERÇÃO DA ESCOLA MODELO BENEDITO LEITE EM SÃO LUÍS-MA (1900-1920)**

Neste capítulo procuramos realizar análise do quadro educacional maranhense - principalmente ludovicense - em que se inseriu a Escola Modelo Benedito Leite no início do século XX, em São Luís. A instalação do ideário educacional republicano, condensado no método, no currículo e nas práticas que as noções de progresso, higiene e civismo continham adentraram em São Luís, no âmbito da educação pública, pela Escola Modelo Benedito Leite.

No entanto, São Luís abrigava uma realidade educacional precária, reflexo da condução política do assunto educação frente às elites governantes do Estado. Assim, no período que vai da proclamação da República, quando teve início o processo de concretização do ideário educacional republicano, ao início dos anos de 1920, o Maranhão vivenciou a implantação de reformas estaduais sem a promoção das condições objetivas necessárias, que ignoraram o contexto social do Estado. Os governos foram se alternando nas duas primeiras décadas da República, produzindo ínfima diferença frente ao quadro educacional do Maranhão. A capital, São Luís, por meio de adaptações de espaço físico, procurava acompanhar as demandas educacionais da nova ordem política do país. Desse modo, consideramos conveniente procedermos a certa aproximação do movimento no campo da educação no período em estudo, em São Luís. Começaremos pela caracterização da Escola Modelo ludovicense.

### **2.1 Escola Modelo em São Luís-Ma: caracterização**

A criação da Escola Modelo no Maranhão está vinculada ao funcionamento da Escola Normal. As escolas normais foram criadas pela primeira vez no Brasil em 1835, sendo a cidade de Niterói no Rio Janeiro a pioneira nesse sentido. Essa era uma iniciativa a impor-se nos diferentes cenários sociais frente ao processo de complexificação social. Contudo, Nóvoa (1991) ressalta que, mesmo nos países europeus, as Escolas Normais só começaram a surgir durante o século XIX, quando do processo de estatização do ensino, promovendo a instauração da profissão docente no ensino primário. Portanto, a criação das Escolas Normais esteve voltada a esse processo de organização da formação de professores para o ensino primário.

No Maranhão, a primeira Escola Normal foi criada no ano de 1838, como iniciativa do presidente de Província, Vicente Thomaz Pires de Figueiredo Camargo, ao sancionar no dia 24 de julho de 1838 a Lei nº 76, cujos artigos determinavam:

Art. 1º O Presidente da Província fica autorizado a enviar para a França o jovem Felipe Benicio de Oliveira Condurú, de reconhecida e inquestionável habilidade para especializar-se no método de ensino Lancasteriano, método este já adotado em algumas Províncias do Brasil, cujo objetivo é, em sua volta ao Maranhão, dirigir uma Escola Normal na capital da Província.

Art. 2º Todos os professores de Primeiras Letras serão obrigados a frequentar a Escola Normal, para especializar-se no método Lancasteriano. O professor que mostrar habilidade e progresso na metodologia de aplicação do referido método aos seus alunos receberá como prêmio um aumento de 20% nos seus proventos.

Art. 3º O professor enviado à França receberá por um período de dois anos uma ajuda para a sua viagem de ida no valor de 600\$000 (seiscentos mil reis) e uma bolsa retorno de 400\$000 reis (quatrocentos mil reis), assim como uma ajuda de custo para as suas despesas na capital francesa.

Art. 4º Terminados os dois anos, o professor deverá retornar ao Maranhão, no prazo máximo de um ano, onde terá que assumir a direção da Escola Normal por pelo menos três anos consecutivos, com ordenado arbitrado pelo Presidente da Província. Caso o professor Felipe Condurú não retorne dentro do prazo previsto, e ainda não entre em acordo salarial com o Presidente da Província, o mesmo deverá indenizar a Fazenda Pública da Província com todas as despesas feitas com o referido professor quando de sua estada na França.

Art. 5º O presidente da Província providenciará, às custas da Fazenda Pública, um prédio e todos os utensílios necessários para o funcionamento da Escola Normal.

Art. 6º Ficam revogadas todas as disposições em contrário (MARANHÃO, 1847, p. 45-46).

Apesar do disposto, a Escola Normal do Maranhão só entrou em funcionamento no ano de 1840. Motta (2003) ressalta a existência de várias crises vividas na Escola Normal do Maranhão. O que não difere muito da situação do restante do país. Assim, esta escola teve o seu fechamento decretado no ano de 1844 pelo art. 22 da Lei Provincial nº 197, sancionada pelo presidente da Província, José de Moura Magalhães. No ano de 1874, por iniciativa da entidade privada Sociedade Onze de Agosto, mas subsidiada pelos cofres públicos, foi criado um Curso Normal gratuito, com o objetivo de formar professores, extinto em 1882. Esses elementos evidenciam o descaso das classes políticas dirigentes pela formação de professores no Estado.

Com o requisito da formação profissional trazido com o advento da modernidade, introduzido, especialmente, pela República, no ano de 1890, uma nova investida de criação de uma Escola Normal no Maranhão foi implementada. Estabelecida tal escola, a prática do ensino até a fundação da escola de aplicação aconteceria em outros estabelecimentos públicos de São Luís. Tal escola de aplicação seria, assim, a Escola Modelo Benedito Leite. Sobre a criação da Escola Normal do Maranhão, Motta e Nunes (2008, p. 302) destacam:

É só no período republicano que surge nossa Instituição, mais precisamente através do Decreto nº 21, de 25 de abril de 1890, que ‘Reorganizava o ensino

público no Estado', e estabelecia: Art. 7º- Fica criada nesta capital uma Escola Normal onde funcionarão as seguintes cadeiras: 1º - Gramática e Língua portuguesa e Literatura brasileira e portuguesa; 2º - Arithmetica, Algebra, Geometria e Trigonometria; 3º - Elementos de Physica, Chymica e Mineralogia; 4º- Elementos da Botanica, Zoologia e Geologia; 5º - Geographia Geral e do Brasil; 6º - História Geral e do Brasil; 7º - Pedagogia; 8º - Desenho; 9º - Musica; 10º - Gynastica.

Com título sugestivo de artigo, “Escola Normal: uma instituição tardia no Maranhão”, Motta e Nunes (2008, p. 302) apontam para as dificuldades observadas no histórico da política educacional maranhense sobre a promoção de iniciativas capazes de proporcionar o desenvolvimento educacional do Estado. Denunciam o predomínio de uma política administrativa descontínua, marcada pela instabilidade, e, portanto, pela inoperância do Estado quanto às suas funções sociais, especialmente. Destacam que o Maranhão, no período de 1823 a 1889, possuiu um total de 92 governantes, entre presidentes e vice-presidentes, o que poderia explicar o atraso do Maranhão na criação de uma instituição tão importante para o seu desenvolvimento cultural como a Escola Normal. Nesse sentido, as autoras, reconhecendo a relevância do ato, assim se expressam: “Finalmente, após 16 anos de fracassada tentativa da Sociedade Onze de Agosto, o poder executivo no Maranhão tem a iniciativa de legitimar a criação da primeira instituição formadora de professores e professoras”. Desse modo, no sentido de fazer funcionar a Escola Normal, ora criada, o governador do Estado, José Tomaz Porciúncula, contraiu empréstimo junto ao Banco do Brasil.

Além do referido, o governador citado tomou outras providências para antecipar o início do funcionamento da Escola Normal em São Luís, como: nomeação em caráter interino dos primeiros professores desta instituição; determinação de seu funcionamento junto ao Liceu Maranhense, que funcionava à Rua Formosa, 28, Centro de São Luís; aquisição de material de ensino moderno, importado da Europa, como Coleção de História Natural e Laboratórios de Física e Química (Figura 1); colaboração para que em 22 de junho de 1890 fosse aprovado o Regulamento da Escola Normal do Maranhão. Esse Regulamento trouxe como determinações: duração do curso de três anos; comprovação de conclusão do curso primário como condição de ingresso, com idade mínima de 17 anos para os rapazes e 15 para as moças; programa organizado pelo Conselho Superior da Instrução Pública, com a participação dos professores; que o Curso Normal teria como finalidade instruir alunos e professores, além de introduzi-los na prática de ensino; a direção da atividade de prática de ensino seria do professor de Pedagogia; na prática de ensino, os alunos do 1º ano teriam como atividade somente a observação e respectivas anotações,

cabendo aos alunos do 2º e 3º anos auxiliarem o professor; o horário de funcionamento ocorria das 8 horas da manhã às 15 horas, em sessão única; os exames finais de cada cadeira constavam somente de prova oral, sendo 20 minutos para cada aluno (MOTTA; NUNES, 2008). A figura 01, de uma sala de aula da Escola Normal, organizada para uma aula de química, nos dá um indicativo das iniciativas para o estabelecimento desta escola em São Luís.

Figura 1 - Aula de química da Escola Normal



Fonte: Cunha (2008)

A Escola Normal entrou em funcionamento em julho de 1890. As primeiras professoras diplomadas pela Escola Normal foram: Margarida de Oliveira Cruz e Genoveva Ribeiro, seguidas, dois anos depois, por Rita de Sousa Lima e Luzia Emiliana Pereira de Castro (MARQUES, 1970). Contudo, muitas foram as dificuldades enfrentadas por alunos e professores. Reflexo desses problemas foi a ínfima frequência que passou a ser apresentada pela Escola Normal. Motta e Nunes (2008) apresentam a Tabela 1 com o fluxo de alunos da Escola Normal de São Luís, no período entre 1890 e 1899, sistematizado a partir de Saldanha (1992).



Tabela 1- Fluxo de alunos e alunas na Escola Normal, entre 1890 e 1899

| ANOS         | ALUNOS (AS)       |                 |
|--------------|-------------------|-----------------|
|              | MATRICULADOS (AS) | DIPLOMADOS (AS) |
| 1890         | 16                | -               |
| 1891         | 29                | -               |
| 1892         | 31                | -               |
| 1893         | 16                | 03              |
| 1894         | 14                | -               |
| 1895         | 08                | 02              |
| 1896         | 16                | -               |
| 1897         | 21                | 04              |
| 1898         | 30                | 01              |
| 1899         | 46                | 02              |
| <b>TOTAL</b> | <b>222</b>        | <b>11</b>       |

Fonte: Mota e Nunes (2008, p. 304), sistematizado a partir de Saldanha (1992)

A Tabela 1 resume a situação da formação de professores em São Luís, e consequentemente no Estado do Maranhão. É perceptível o desinteresse da juventude pela profissão de professor(a), resultado da condução da política de formação de professores que o Estado vivenciava. Cinco anos depois da criação da Escola Normal, Benedito Pereira Leite (ANEXO B), então Senador da República, como aventado preliminarmente, criou a Escola Modelo de São Luís, pela Lei nº 155, de 6 de maio de 1896 (ANEXO C), no governo de Manoel Inácio Belfort Vieira, com o objetivo de complementar a estrutura da Escola Normal e viabilizar pela formação dos professores as mudanças que o ensino primário estava a requerer. Todavia, a mesma entrou em funcionamento somente em 1900, em virtude da alegação pelos governantes da falta de recursos financeiros para o seu funcionamento imediato. Porém, tornou-se a escola pública primária a conquistar melhor conceito junto à sociedade de São Luís. Esta escola passou a funcionar a 15 de março de 1900, obedecendo a Regulamento de 07 de março do mesmo ano. Iniciou seu funcionamento em condições adaptadas em prédio situado à Rua Formosa (atual Afonso Pena). Não conseguimos informações maiores sobre a escolha do local de instalação da Escola Modelo de São Luís, contudo, tratava-se de residência de estilo suntuoso, localizada no Centro da cidade, porém com organização espacial ainda muito provinciana.

São Luís, a exemplo da sua adesão à Independência do Brasil, ocorrida somente em 28 de julho de 1923, procedia ao acolhimento dos direcionamentos de ordem nacional de modo vagaroso. A condução do seu processo histórico denuncia uma relação muito próxima com os padrões europeus, influência ainda do mito de sua fundação pelos franceses. Desse modo, a sua adequação aos rumos indicados para o processo de construção da nação foi seguindo de forma

lenta, mas acontecendo. A instalação da Escola Modelo Benedito Leite, no nosso entendimento, significou, no campo educacional, um dos principais, senão o principal, instrumento de produção da “civilidade” da sociedade de São Luís, embora sob as especificidades do Estado do Maranhão. Importante ressaltar sobre o assunto o trabalho “Igreja Católica e Modernidade no Maranhão (1889-1922)”, de Ribeiro (2003). Em seu estudo, esta autora defende que no Maranhão, após a proclamação da República, Estado e Igreja Católica não estiveram tão distanciados como se pode imaginar. Explica que a perspectiva de civilização social, por exemplo, aconteceu no Maranhão em uma relação de cumplicidade entre o Estado e a Igreja Católica. Por outro lado, evidencia o caráter saudosista desse processo pela preocupação dos intelectuais maranhenses com o soerguimento intelectual e moral do Estado do Maranhão. De acordo com a autora:

Na configuração da modernidade maranhense soma-se ao discurso decadentista o mito francês. [...] A elite maranhense buscava aproximar-se da Modernidade voltando-se para o passado, buscando identificar-se com a França – país símbolo da modernidade – através da fundação de São Luís, antiga capital da malograda França Equinocial (1612-11615). A historiadora Maria de Lourdes Lacroix aprofunda a análise do mito francês, mapeando na produção historiográfica maranhense a origem do galicismo maranhense. E vai encontrá-la exatamente no período da crise do final do século XIX, em que a intelectualidade regional forjou para o Estado uma identidade singular, baseada na origem francesa e na continuação da tradição intelectual da Atenas Brasileira. Decadentismo e mito francês complementam-se para apoiar a tese de que a Modernidade maranhense, a exemplo da Modernidade pernambucana, possuía fortes elementos de ligação, e portanto de valorização com o passado (RIBEIRO, 2003, p. 30-31).

Outros<sup>7</sup> autores destacam, para esse momento, em São Luís, o estabelecimento das fábricas e de alguns serviços de melhoramento urbano, como: saneamento, higiene pública, arborização de praças e disciplinamento da população pobre. Ribeiro (2003) ressalta que esse disciplinamento se deu notadamente pela definição dos espaços da prática do lazer. As praças, mais bem cuidadas, passaram a ser o lugar das festas religiosas organizadas pela Igreja sob a liderança das respeitáveis senhoras da sociedade ludovicense e os festejos dos populares mais pobres – negros e mestiços, especialmente – aconteciam nos bairros mais afastados sob o pedido de licença policial. Foi nesse contexto que se inseriu a Escola Modelo Benedito Leite um instrumento em potencial de civilização da cidade, visto ser a primeira escola pública de São Luís com tal organização. Não obstante, lembramos as advertências de Frago (1995), de que um dos campos da História da educação mais fecundos é a história dos processos de formação da mente humana como produto sócio-histórico. Nesse sentido, quando nos referimos à Escola Modelo Benedito Leite como um instrumento do processo civilizatório republicano, não o fazemos como exclusivamente um instrumento, visto compreendermos as instituições escolares como “organismos vivos”, na acepção de Magalhães (2005).

<sup>7</sup> Sobre o assunto, Cf. VIEIRA FILHO, Domingos. **Breve História das Ruas de São Luís**. São Luís, 1962.

A criação da Escola Modelo garantia a consolidação da Escola Normal, ao passo que o Regulamento da Escola Normal (1890), como anteriormente mencionado, determinava a prática de ensino para a qual ainda não havia local apropriado (MARANHÃO, [1890]). Na opinião de Motta e Nunes (2008, p. 304), a Escola Modelo representou para a cidade de São Luís, e logo para o Estado do Maranhão, a imposição da presença da professora e do professor normalistas, constatando para a cidade de São Luís a possibilidade de “um novo horizonte no período republicano, uma nova elaboração no sentir e pensar do período precedente e com isso a instrução ganha uma nova face e com esta a presença da normalista se impõe”.

A insignificante procura pela Escola Normal levou segmentos políticos contrários a Benedito Leite a pedirem no Congresso Legislativo do Maranhão o fechamento das duas escolas, com a justificativa de que as mesmas somente estariam a gerar encargos para o tesouro estadual, em flagrante caracterização do descaso de avultado número de políticos para com as causas sociais do Estado. Tal circunstância terminou por promover outras iniciativas da parte de Benedito Leite no sentido, agora, de garantir a permanência das duas escolas.

Desse modo, Benedito Leite (Figura 2), líder do Partido Republicano, articulou medidas que estimulassem a procura pela Escola Normal, garantindo “o exercício das(os) normalistas no sistema educacional” (MOTA; NUNES, 2008, p. 304). Dentre as iniciativas efetivadas, destacamos: Plano de carreira e aumento de salário das(os) normalistas, pelas Leis nº 119, de 1895, e 164, de 1896; ocupação das cadeiras do ensino primário por normalistas, tornando os titulares não habilitados auxiliares, sem perda salarial; criação da cadeira de ‘Costura, Bordados e Princípios da Economia Doméstica’, em virtude da demanda do sexo feminino; desligamento da Escola Normal do Liceu, pela Lei nº 207, de 1898, sendo nomeado para a sua direção o médico Almir Parga Nina. Tais medidas até promoveram um aumento da matrícula, mas somente em 1900, quando se efetivou o funcionamento da Escola Modelo, ocorreu um aumento da diplomação.

Figura 2 - Benedito Pereira Leite

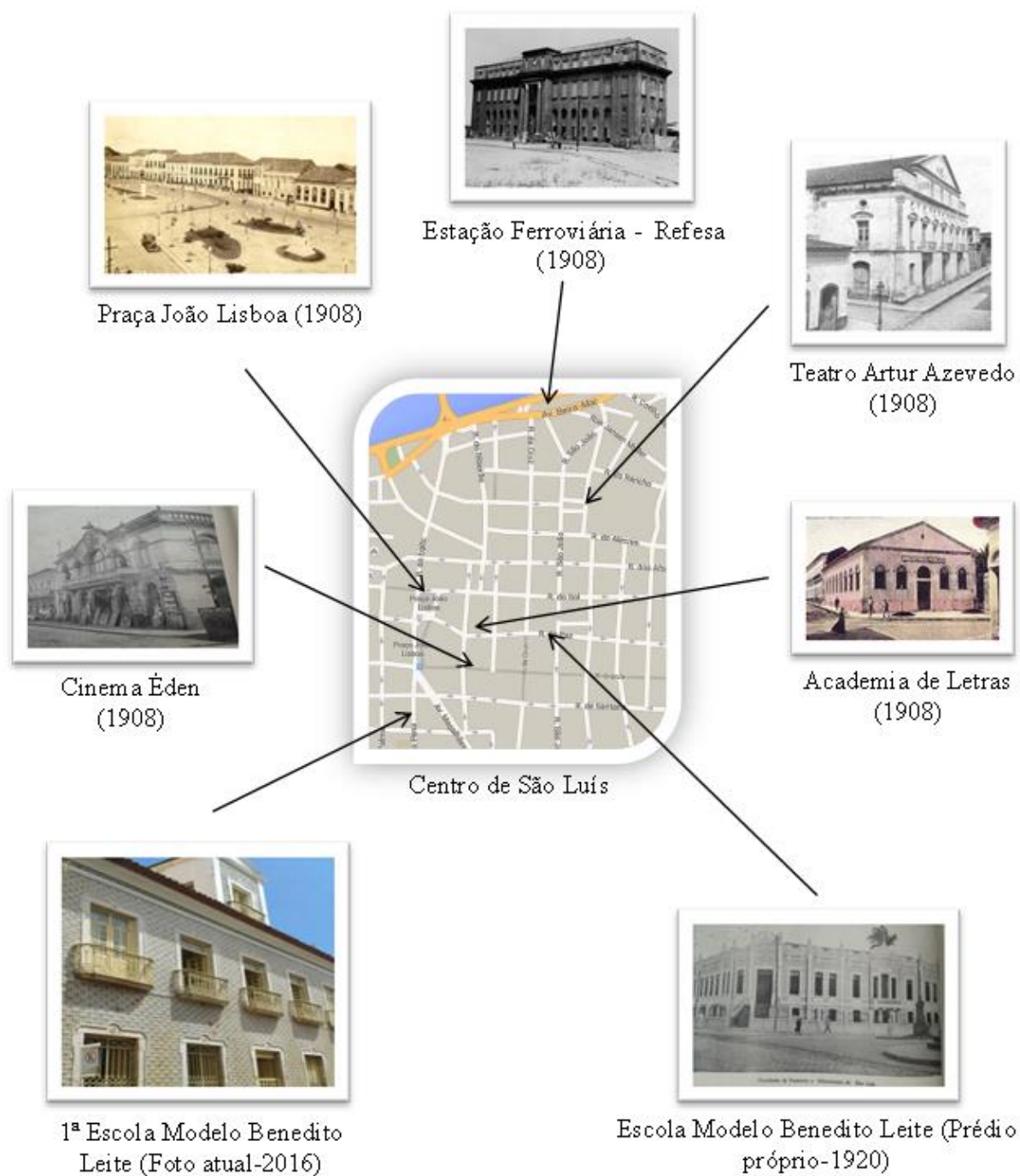


Fonte: Cunha (2008)

A Escola Modelo, pela sua constituição de aspecto moderno, como observaremos mais à frente, tornou-se a instituição pública de ensino mais respeitada no início do século XX em São Luís. Desde a sua fundação, esta escola procurou diferenciar seu ensino das demais escolas públicas primárias da cidade. Organizada a partir de um modelo de educação moderno, anexa à Escola Normal, em 1899 pelo Decreto nº 02, a Escola Modelo passou a se chamar Escola Modelo Benedito Leite em homenagem a Benedito Pereira Leite, seu idealizador, tendo como primeiro diretor o médico Almir Parga Nina, posteriormente substituído por Antonio Baptista Barbosa de Godóis (ANEXO D), intelectual maranhense que, paradoxalmente, mesmo sendo adversário político de Benedito Leite, se destacou pelo empenho na manutenção da Escola Modelo em São Luís. Suas primeiras professoras, segundo Marques (1970), foram Henriqueta Freitas de Belchior e Firmina do Amaral Sobreiro. Essa fase de funcionamento da Escola Modelo em instalações adaptadas perdurou até o início da década de 1920. Nesse período o governador Urbano Santos iniciou a construção de um prédio novo, onde se localizava uma residência conhecida como “Palácio das Lágrimas”, que recebeu tal denominação em função de uma lenda de que fora palco de tristes histórias. O governador Urbano Santos mandou demolir o prédio, determinando que o nome fosse substituído por “Palácio do Riso”, visto ser destinado para a educação da criança maranhense.

Posteriormente, no governo do interventor federal Paulo Martins de Sousa Ramos, na década de 1930, teve início a construção de outro novo prédio para abrigar a Escola Modelo Benedito Leite. Interessante observar que dada a característica urbana das escolas modelo, esses prédios foram todos situados no Centro da cidade de São Luís, sempre a compor o contorno moderno que a cidade ia construindo. Lembramos, porém, que o nosso estudo não alcança o período das novas instalações desta escola, tendo em vista que as construções novas se iniciam na década de 1920, período limite desta pesquisa, dado que o nosso interesse está voltado para o período de implantação da Escola Modelo Benedito Leite, mais especificamente para a constituição de sua cultura interna, no sentido dos novos fazeres instituídos, na perspectiva de compreender sua relação com o ideário educacional em vigência no Brasil. A Figura 3 traz um indicativo da localização espacial da Escola Modelo Benedito Leite nas suas duas primeiras instalações, assim como de instituições que principiaram as mudanças do centro da cidade de São Luís.

Figura 3 - Cenário Centro de São Luís-Ma, com a localização da Escola Modelo Benedito Leite, entre 1900-1920



Fonte: Foto atual de 2016 da autora e montagem a partir de fotos de Cunha (2008)

Com o objetivo de servir como campo de estágio para os formandos da Escola Normal, o programa de ensino da referida escola foi organizado pelo pedagogo fluminense João Köpke, que se compunha de métodos de ensino considerados inovadores para aquele momento. Com essa escola, principiou-se em São Luís o método intuitivo como norte da prática pedagógica. Essa instituição possuía regime de funcionamento misto: o curso primário contemplava alunos de sete a catorze anos, porém a matrícula era realizada somente no primeiro ano, e as crianças passavam de uma classe para a outra até concluir o primário (MARANHÃO, 1900).

O diretor da Escola Normal, a partir de 1900, era o mesmo da Escola Modelo. Entretanto o seu Regulamento, publicado no Jornal O Federalista, de 8 de março de 1900, declarava que a Escola deveria ter um diretor específico, que segundo o mesmo jornal deveria vir do Rio de Janeiro. Esse diretor nunca chegou e Antonio Barbosa de Godóis, diretor da Escola Normal, permaneceu dirigindo as duas instituições (MARANHÃO, 1900).

O corpo docente era formado por professores com o curso normal, uma exigência do padrão de modernidade posto para aqueles quadros. Contudo, a partir do Regulamento de 1905, qualquer cadeira poderia ser ministrada por pessoa de competência verificada, um indicativo das dificuldades de atendimento aos critérios impostos frente à realidade concreta. Dentre as exigências de matrícula dos alunos constava que a criança estivesse devidamente vacinada e não possuísse nenhuma doença contagiosa. Em caso de suspeita, a saúde da criança deveria ser confirmada por meio de atestado médico. Tais exigências faziam parte das concepções higienistas em voga, no quadro da noção de modernidade em expansão no país.

A Escola Modelo Benedito Leite recebeu uma mobília moderna, assim como recursos didáticos sofisticados. Sua mobília foi importada especialmente da França e/ou dos Estados Unidos. Pelo Regulamento de 1900, aulas como as de ciências experimentais deveriam acontecer com os aparelhos exigidos, as coleções de espécies da natureza necessárias e o espaço suficiente para a realização dos trabalhos. A escola possuía recursos didáticos considerados importantes e inovadores para aquele momento, como globos, coleções de esqueletos, mapas, imagens do campo da zoologia e da anatomia, assim como outros materiais didáticos, que faziam parte do universo de ensino da Escola Modelo.

O limite das salas de aula era de 40 alunos, contempladas com carteiras individuais de tipo “americano”. As salas possuíam adornos considerados luxuosos para a realidade maranhense: imagens da história do Brasil, estatuetas dos considerados “grandes homens”, obras de artes, flores, além de objetos confeccionados pelos alunos. Saldanha (2008 p. 127), acerca desse caráter moderno, ressalta:

A Escola Modelo não representava as reais condições do ensino elementar do Maranhão. Dispondo de um corpo docente habilitado, de material didático e recursos sofisticados, de um currículo mais rico e complexo que as demais escolas, constituía uma instituição destinada à educação dos filhos das elites.

Os alunos eram acompanhados por meio do diário de classe e de um livro de notas. No diário eram anotadas as aulas dadas, e no livro as notas de frequência, aproveitamento cognitivo e postura, resultando na média escolar. Ao final do ano letivo, a situação dos alunos era analisada pela congregação de professores e pela direção, observando-se a média anual (MARANHÃO, 1905).

O programa do ano de 1900 da Escola Modelo tinha como base “As Lições de Coisas”, forma de aplicação do método intuitivo, com prioridade para o ensino por meio da intuição sensível, isto é, a defender que a educação deve acontecer primeiro pelas coisas e depois pelas palavras. Tal programa se compunha de conhecimentos que envolviam: Lugar, Tamanho, Forma, Instrução cívica, Geografia, Desenho, Música e ensino de leitura por meio do método analítico (MARANHÃO, 1905). Posteriormente, foram ofertadas aulas de ginástica, piano e francês. Ressaltamos que em São Paulo o francês foi retirado do programa de ensino e em São Luís o ensino dessa língua permaneceu, numa representação do diferencial da modernidade a instituir-se em São Luís, relacionado ao mito de sua fundação, assunto sobre o qual voltaremos a tratar.

A estrutura moderna da Escola Modelo possibilitou à sociedade de São Luís elevada expectativa da parte de muitos pais de ali conseguirem vaga de estudo para os filhos(as). No ano de 1903 o diretor da Escola, em virtude do grande número de pedidos por matrícula, emitiu correspondência ao governo do Estado com sugestão de matrícula para mais dez alunos, elevando-se para setenta o número de matriculados nas duas primeiras aulas ofertadas.

Ao Exm<sup>o</sup>. Snr. Coronel Alexandre C. Moreira Junior, Governador do Estado.

Comunico-vos que nos três primeiros dias para a matrícula do 1<sup>o</sup> anno do curso desta Escola foi o n<sup>o</sup> das mesmas matrículas preenchido, havendo ainda requerimentos a esta directoria solicitando a admissão de creanças na referida classe. Dada essa procura e achando-se montadas ainda 40 carteiras na 1<sup>a</sup> aula do 1<sup>o</sup> anno, poder-se-hia, caso assim entendêsseis, admitir mais 10 alumnos na dita classe, elevando-se por este modo ainda no anno corrente, como por igual motivo aconteceu no anno transacto, a 70 creanças os alumnos das aulas mencionadas. Peço-vos escusa de pedir-vos este alvitre que me é aconselhado pelo interesse da diffusão da instrucção publica nesta cidade onde observo com satisfação que ella vai em escala promissora.

Servindo de Director

Antônio Baptista Barbosa de Godóis (GODÓIS, 1903a, p. 1).

A Escola Modelo Benedito Leite representou a introdução no ensino público do modelo de educação moderna na capital maranhense, a exemplo do estabelecido no Estado de

São Paulo, antes mesmo da implementação da Reforma republicana educacional, que ocorreu somente no ano de 1903. Contudo, tal modelo não se difundiu em São Luís a contento, conforme os ideais de educação moderna propugnados pelo país, respeitando-se as especificidades locais. O quadro educacional de São Luís, mesmo com a inserção da Escola Modelo Benedito Leite, permaneceu difícil. Mas quais teriam sido as condições em que se inseriu a Escola Modelo Benedito Leite no Maranhão? Nesse sentido, analisamos no tópico seguinte o quadro político, social e econômico do Maranhão em que adentrou a política de formação de professores pelas Escolas Normal e Modelo.

## 2.2 O cenário político, econômico e social maranhense

Neste tópico faremos uso de análise acerca do contexto político, econômico e social de São Luís realizada por alguns autores maranhenses preocupados em organizar elementos teóricos, no intuito de compreender o processo de formação sócio-político do Maranhão, que, no nosso entendimento, influenciaram diretamente na conformação dos aspectos culturais do Estado, e, logo assim, da capital, bem como uma breve caracterização da sociedade urbana de São Luís. Desse modo, o nosso objetivo é possibilitar uma compreensão do cenário em que se inseriu a Escola Modelo Benedito Leite em São Luís do Maranhão como instituição de ensino com a responsabilidade de difusão de uma educação de caráter inovador no Estado, num momento de efetivação de um novo regime político no país.

José do Nascimento Moraes, na obra *Vencidos e degenerados* (1915), subintitulada “Romance Crônica Maranhense”, a partir da temática da abolição da escravidão descreveu com acuidade as consequências do fim da escravidão para uma sociedade como a maranhense, construída no cerne do regime extinto. O enredo construído por este autor retrata um Maranhão decadente, preocupado com sua recuperação. Ao tomar como referência o Maranhão pós-abolicionista, deu ênfase à descrição das tensões socioculturais da capital maranhense, que, segundo Martins (2006, p. 64), “são reveladoras do desequilíbrio vigente em todo corpo social constituído pela narrativa, em que pululavam grupos expressivos de vencidos e degenerados empurrados para as franjas da maquinaria social”.

O primeiro autor denuncia a existência de práticas conservadoras e preconceituosas construídas durante o passado escravocrata pela sociedade de São Luís. O tema central gira em torno da abolição, visto ter sido este um dos motivos mais percebidos como a grande causa da decadência econômica do Estado. Acerca desse assunto, Martins (2006, p. 64) assim se refere ao trabalho de Moraes (2000):



A memória do cativo invadia e avassalava a consciência de todos os personagens de que se utilizou Moraes para (com eles, já que um deles) trafegar pelos meandros daquela sociedade periférica, pretensamente em dia com as últimas novidades do Velho mundo, que, entretanto, produzia uma infinidade de sócios miseráveis e nauseabundos, onde vidas cruzadas, historicamente definidas, teimavam em resistir, mesmo que vencidas e degradadas pela crueza da batalha que eram integrantes orgânicos.

O discurso da decadência moral e material do Maranhão é o mote do conjunto da obra de Moraes, na qual expressou a resistência dos grupos sociais de pequenas posses de São Luís em conceder alforria aos seus escravos. Moraes (2000, p. 31) enfatiza: “Esta pobreza fidalga daqui, já ia pegando a moda, e não viria longe o dia em que os escravos, os próprios escravos, procurariam ter escravos”. Apesar do tom também preconceituoso da asserção de Moraes, nos parece estar contida aí uma grande preocupação em tentar compreender o motivo de tanta desordem em função do fim da escravidão, pois, em sua opinião, outras possibilidades de sustentação econômica poderiam ser vislumbradas.

Moraes (2000) realizou descrição da sociedade maranhense pós-abolicionista, destacando as dificuldades de uma sociedade gestada e sustentada pelo regime escravocrata em perceber as mudanças que se impunham a todos. Este autor procurou enfatizar a existência de alternativas à crise, as quais se relacionam às ações da sociedade e do Estado, estes últimos organizados a partir de um modelo oligárquico-conservador acostumado a resolver seus problemas pelo mandonismo e favorecimentos pessoais, e, portanto, muito longe do estabelecimento de uma relação social orgânica, tanto em São Luís como no Estado como um todo. Essa característica se desenvolveu no Maranhão de forma intensa em função, talvez, do seu isolamento em relação constituição de classes sociais intermediárias capazes de exercer maior pressão social sobre a classe política, o que poderia dar alguma organicidade social no Estado. Acrescente-se ainda a demora do Estado no rompimento das relações com o domínio português, portanto, europeu.

Manuel Francisco Pacheco (Fran Paxeco) foi outro intelectual cujo legado contributivo reside nas análises sobre os problemas mais gerais do Maranhão, sempre preocupado em denunciar o estado de carências tão presentes entre todos. Autor da obra *Geografia do Maranhão*, nesta Paxeco (1923) fez descrição e análise de aspectos físicos, econômicos e administrativos do Maranhão. Relativamente aos aspectos econômicos, assim como Moraes (2000), Paxeco (1923) acentuou a ausência da imigração nacional e internacional como um problema para o desenvolvimento geral do Estado. Nesse sentido, Paxeco (1923, p. 16) assim se expressou:

Porque sem o concurso das correntes migratórias, se torna insuportável obter um progresso rápido e duradouro [...] bastando uma higiene assídua, quer na capital, quer

no resto dos centros mais populosos, [...], tornando o Maranhão um ponto de procura, oferecendo segurança profilática a todas as raças do mundo.

Fran Paxeco era português de nascimento, tendo transitado entre São Luís e o Amazonas, mas viveu em São Luís durante bastante tempo. Sua origem certamente explica muito de sua preocupação com a higiene do Estado, um indicativo da introdução das ideias de caráter moderno, já tão comuns no cenário europeu.

Outra crítica de Paxeco (1923) no campo da economia esteve relacionada à utilização de técnicas consideradas primitivas no trato de monoculturas básicas para o Estado, como o açúcar, o algodão e o arroz. O autor considerava difícil estabelecer-se qualquer tipo de comércio de tais produtos no mercado externo sem qualquer modernização dessa produção. No tocante à pecuária, tal atividade não se constituiu uma atividade econômica representativa no Maranhão. O extrativismo foi analisado por Paxeco como uma atividade promissora para o Estado, com maior visibilidade para a extração da amêndoa do babaçu que, até os dias atuais, é razoavelmente aproveitada, em função da ausência de políticas de incentivo.

O transporte no Maranhão daquele momento histórico foi descrito por Paxeco (1923) como impraticável, pois as estradas poderiam ser denominadas veredas, somente auxiliando as vias fluviais, as realmente responsáveis pelos transportes no Estado. Desde a colônia, o autor destaca que os rios faziam a integração entre a capital, São Luís, e o interior, entre o litoral e o sertão, a lavoura e a pecuária, constituindo-se em meio de transporte integrado ao universo econômico regional. Contudo, as deficiências da navegação fluvial obstaculizavam um real desenvolvimento da economia maranhense.

Acerca do campo administrativo, este autor enfatizou aspectos relativos à organização política, estrutura judiciária, organização eclesiástica, finanças, efetivo militar, assuntos educacionais, vida institucional e intelectual. Fran Paxeco em suas análises acentuou o discurso da decadência da região maranhense. Sobre São Luís, Paxeco (1923, p. 537) assim se expressou: “Afasta-se do número de cidades retrógradas, conquanto se conserve estacionária”, identificando o descaso político com o desenvolvimento socioeconômico do Estado.

Em relação aos assuntos educacionais, este autor sugeriu a instalação de escolas voltadas para o ensino vocacional, por considerar não promissor o formato até então esboçado. Apresentou um levantamento estatístico do ano de 1907, capaz de nos proporcionar um perfil escolar do Maranhão no período (Tabela 2), cujos dados foram sistematizados por Martins (2006).

Tabela 2 - Perfil escolar do Maranhão-1907

| ESCOLAS      |            | PROFESSORES | ALUNOS        |             |
|--------------|------------|-------------|---------------|-------------|
| Natureza     | Quantidade |             | Inscritos     | Concluintes |
| Federais     | 02         | 07          | 93            | 19          |
| Estaduais    | 143        | 187         | 8.360         | 124         |
| Municipais   | 54         | 63          | 2.554         | 71          |
| Particulares | 60         | 88          | 3.097         | 46          |
| <b>TOTAL</b> | <b>259</b> | <b>345</b>  | <b>14.404</b> | <b>260</b>  |

Fonte: Sistematizado por Martins (2006), a partir de Paxeco (1923)

Sobre os tipos de cursos, demanda e conclusão, Martins (2006, p. 81) apresenta ainda, de acordo com a Tabela 3:

Tabela 3 - Cursos existentes no Maranhão-1907

| ESCOLA        |            | DOCENTES   | ALUNOS        |             | SEXO       |            |
|---------------|------------|------------|---------------|-------------|------------|------------|
| Categoria     | Quantidade |            | Inscritos     | Concluintes | M          | F          |
| Profissionais | 04         | 24         | 259           | 14          | -          | -          |
| Secundários   | 11         | 42         | 643           | 01          | -          | -          |
| Primários     | 241        | 279        | 13.202        | 245         | -          | -          |
| <b>TOTAL</b>  | <b>261</b> | <b>145</b> | <b>14.104</b> | <b>260</b>  | <b>104</b> | <b>156</b> |

Fonte: Sistematizado por Martins (2006), a partir de Paxeco (1923)

As conclusões de Paxeco (1923) têm base no relatório da Diretoria Geral de Estatística do ano de 1907. Para o autor, esse quadro da educação maranhense não era novo. Sobre o assunto, o autor ressaltou:

Impressiona dolorosamente a toada, que retine mais de um terço de século: quatro escolas por dez mil habitantes. Nesses trinta e cinco anos, ao que parece, descurou-se muito o sério problema pedagógico. Onde está a causa do retardo? Na utopia do ensino universitário, e na pobreza técnica dos institutos de mestres nacionais (PAXECO, 1923, p. 609).

Dentre as informações que extraímos do perfil apresentado por Paxeco (1923), destacamos o número de alunos concluintes em relação ao número de inscritos. Tal aspecto nos chamou a atenção, visto nos levar à indagação dos possíveis motivos de tamanha redução. Estávamos num momento de implementação de um modelo de educação moderna, portador de uma visão de progresso e rearticulação social, no qual a escola colocava-se

como mecanismo desse processo. Assim, por que tantos alunos abandonavam a escola nesse momento?

Acerca da falta de experiência prática da formação para o setor educacional, tomando por base São Luís, Paxeco (1923, p. 539) ressalta: “[...] desola que os alunos maranhenses terminem os cursos sem nunca ter posto os olhos, ao menos, numa fábrica em movimento, havendo tantas adentro dos muros citadinos”. Tal posicionamento, assim como o anterior, revelam a preocupação dos intelectuais maranhenses com o desenvolvimento do ensino técnico, para onde acreditavam deveriam dirigir-se os alunos pobres, acreditando-se dessa forma resolverem-se os problemas de ordem econômica e social.

Paxeco (1923) destacou Luís Domingues como um dos poucos governantes do Estado com maior atenção voltada aos problemas educacionais do Maranhão. Tal destaque estaria no fato de que, em sua gestão, foram criadas a Inspeção Geral do Ensino, algumas novas cadeiras no Liceu Maranhense, dentre outras iniciativas.

Paxeco (1923) defendia a criação de uma Escola de Pedagogia capaz de contribuir com a formação dos futuros mestres, devido à existência do predomínio de um ensino deficiente, decadente e fragmentário. Acerca do interior do Estado, relata: “a população é analfabeta”, enfatizando o declínio do Estado do Maranhão no campo intelectual, quando no período do Império experimentou momentos de efervescência intelectual. Esse autor acreditava na recuperação do Estado do Maranhão do declínio intelectual e conclamava todos ao empenho por um real processo em prol da revitalização.

Acerca do assunto, Paxeco (1923, p. 730) declarava:

Venham braços, capitais, espíritos empreendedores. Congreguem-se para um desiderato coletivo, os organismos corporativos [...], arregimentem-se as classes que se disseminam, em bússolas, cidades, vilas e brenhas em fora, e estas parajens de privilégio, quais a Fênix da fabula, ressurgirão do letargo a que se condenaram. Os 53.000 moradores da comuna mater, como os 875.000 do Estado inteiro, num rebate às suas energias integrais, porfiosas, e não a frações de vontades, nem um caos de realizações devem compreender que soou a hora de restituir à consciência de que, imersas numa longa atonia, se distraíram. Siga-se a divina audaciosa autêntico César: - Alea jacta est!

A convocatória de Paxeco (1923) deixa transparecer a preocupação com a introdução no Estado de elementos da modernidade, até então, em sua opinião, não percebidos pelo conjunto social como uma necessidade comum, numa perspectiva de homogeneização social. Denuncia ainda a permanência de uma estrutura oligárquica de matriz imperial não desejosa de mudanças estruturais, assim como de camadas sociais ainda presas às formas de vida gestadas no auge do regime escravocrata.

Outra análise digna de nota acerca dos aspectos econômico, político e social do Maranhão na Primeira República é a de Reis (2007), intitulada “Grupos políticos e estrutura oligárquica no Maranhão”. Nesse trabalho, o autor possibilita a percepção de interessante perfil de São Luís nesse período.

Reis (2007) explica ser aquele um momento de rearticulação política, e, desse modo, as oligarquias presentes no Maranhão procuraram a todo custo se organizar no sentido de manter a hegemonia política no Estado. Um mecanismo manifestado de forma exponencial no cenário político maranhense descrito pelo autor foi a cooptação política. O autor explica ter se difundido a preocupação com a obtenção de nomes novos aos partidos políticos sem a perda de acesso aos círculos de poder político. Para tanto, assumiu crescente importância a insatisfação dos setores urbanos, elemento até então muito pouco presente na política brasileira e especificamente na maranhense.

Nesse sentido, Reis (2007, p. 15) nos dá pistas acerca da realidade de São Luís no início da República. Para o autor, São Luís, mesmo não se constituindo uma capital de grande expressão no país, também apresentava elementos da denominada ‘questão social’. Percebeu já no início de século XX a existência de arranjos associativos organizados dentro de padrões de contestação política gerados pela crescente insatisfação popular, diretamente relacionada às condições de vida da população: “falta de habitação, carestia dos gêneros alimentícios e deficiência dos serviços públicos básicos”.

Acerca da instrução pública no Maranhão, Reis (2007, p. 154) define esse campo de atribuição do poder público em São Luís como dos serviços públicos em piores condições. Relata ser a Instrução Pública um serviço de “tradicional importância na estrutura dos gastos do Estado [...], mas podendo-se dizer que neste setor de serviço público estavam as piores condições de trabalho, da carência de instalações e material aos baixos salários”. O quadro funcional mudava constantemente, servindo, assim, como “cabide” de emprego, e, portanto, setor propício ao favorecimento pessoal.

Sobre o assunto, menciona crítica de certo inspetor do Tesouro ao avultado número de professores sem qualificação no quadro da instrução pública do Estado, relatando que “o mal intencionado poderia até sugerir a ideia de que a instrução no Maranhão não tem por único objetivo educar a mocidade, mas também ministrar meio de vida a muitos desocupados” (TORREÃO, 1900, p. 2).

Em prosseguimento, Reis (2007) destaca não ser um dos grandes problemas da Instrução Pública no Maranhão a abertura de escolas, mas especialmente a falta de estrutura dessas escolas. Relata que faltava de tudo nas mesmas, desde cômodas instalações até o material didático, praticamente inexistente nestas. Destaca a baixa remuneração dos professores, falta de qualificação de pessoal e inexistência de condições de funcionamento como elementos apontados por parlamentares da época como responsáveis pela ineficiência do sistema de educação. Exemplifica tal situação com declaração do Presidente do Congresso Estadual de 1896, professor do Liceu Maranhense, que chegou a dizer: “dois terços da verba decretada no orçamento para a instrução pública é despendida em pura perda” (TORREÃO, 1900, p. 2).

Reis (2007) informa, além disso, ter a situação se tornado pior no período no qual a crise financeira do Estado ficou mais profunda, ou seja, do ano de 1900 a 1915. Refere-se também às declarações do governador Luís Domingues (1910-1914) de que o ensino no Maranhão estaria circunscrito à capital, São Luís, assim como aos atos de desonestidade das comissões de ensino a assinar atestados falsos de matrículas, como também lista de frequência de professores que nunca compareceram ao trabalho.

Reis (2007) relata, assim, um quadro deficitário no âmbito da educação do Estado. Com relação à declaração do governador Luís Domingues, de que em São Luís a educação estaria melhor, faz-se oportuno ressaltar que esta é uma referência aos trabalhos realizados pelo Liceu Maranhense e à incipiente organização de um ensino moderno na capital protagonizado pela Escola Modelo Benedito Leite e pela institucionalização dos grupos escolares. Logo, se o ensino estava circunscrito no Maranhão a São Luís, o nível secundário do mesmo estava, há décadas, circunscrito a uma única instituição pública, o Liceu Maranhense, e, no nível primário, a expansão acontecia muito lentamente e de modo extremamente precário. A revelar os entraves impostos pela estrutura oligárquica que demarcava as relações sociais no Estado.

Sobre o processo de urbanização de São Luís, Reis (2007) não menciona nada expressivo para o início do século. O autor explica que somente nos anos de 1920 pôde-se perceber alguma ingerência do poder público estadual sobre os problemas da área social, em função, talvez, de maior visibilidade dos mesmos. Nesse período, percebe-se uma preocupação maior com as reformas urbanas, durante o governo de Godofredo Viana (1923-1926), quando surgiram as primeiras iniciativas de melhorias das condições de

higiene dos prédios de São Luís. Não obstante, tornou-se difícil para o Estado a tomada de iniciativas realmente consistentes no campo dos serviços públicos, pois o mesmo não conseguia esboçar qualquer equilíbrio com as despesas.

Nesse sentido, Reis (2007, p. 162) esclarece:

O desequilíbrio nas contas públicas iniciava com as falhas constantes nas previsões do orçamento, pois o governo quase sempre não arrecadava o estipulado e os gastos ultrapassavam o total fixado. Praticamente não havia controle dos pagamentos efetuados pelo Tesouro e pelas coletorias do interior, para o que muito contribuía a ação dos deputados estaduais, autorizando a liquidação de débitos atrasados ou criando novos, sem a preocupação com a existência de recursos.

Reis (2007) ainda relata que no Maranhão o governo não teve uma participação direta na exploração de atividades produtivas no setor de serviços, pelo menos no período compreendido entre a segunda metade do século XIX até a década de 1930. Contudo, ressalta a intervenção indireta desse Estado nesses assuntos pelo mecanismo do favoritismo, tanto em relação a concessões e investimentos quanto ao auxílio nas dificuldades de particulares. Essa relação fez do Estado “uma verdadeira fonte de benefícios”, com o poder de facilitar ou dificultar a ação da iniciativa privada. A relação instituída, portanto, entre Estado e sociedade no Maranhão da Primeira República foi uma relação de favoritismo na qual o Estado terminava relacionando-se muito mais com grupos pequenos, tornando quase nula uma proximidade desse Estado com os setores sociais mais amplos, preservando a relativa independência da oligarquia. Nesse sentido, o autor analisa:

Retroativamente, era como fonte de benefícios particulares que a sociedade se relacionava com a sua representação política, configurando um tipo de vinculação que não facilitava a integração de grupos sociais mais amplos ao sistema de decisões políticas e contribuiu para a preservação da margem de independência da oligarquia (REIS, 2007, p. 172).

Mais adiante, Reis (2007, p. 192) complementa:

Os exemplos até de auxílio para pagamento de frete, da capital para o interior, das máquinas de descaroçar algodão adquiridas por um comerciante. Tudo inscrito no orçamento estadual. Favores particularizados eram comuns, mas podiam suscitar forte oposição quando dirigidos a um setor onde tocariam em interesses de outros grandes comerciantes.

Situação digna de nota é o posicionamento do Estado em relação ao setor agrícola. Reis (2007) destaca ser este excluído pelo Estado dos favorecimentos referentes à isenção de tributos. Conforme o autor, o estabelecido nos orçamentos em relação a tributos passava muito longe de séria execução. De acordo com o autor:

Existia uma manobra do alto comércio através do relacionamento direto com o poder executivo, que podia decretar a redução ou a suspensão de taxas estipuladas. Não deve passar despercebido o fato da proteção oficial praticamente excluir a produção agrícola. Os benefícios realmente dirigiam-se ao âmbito da

comercialização ou das atividades industriais, em ambos os casos confluindo para o mesmo ponto: as grandes casas comerciais (REIS, 2007, p. 196).

Assim, Reis (2007) conclui ressaltando que por uma combinação das atividades agrárias e urbanas, o setor do grande comércio e não o dos proprietários rurais comandava o sistema econômico. Desse modo, o grupo dos proprietários rurais foi o setor econômico que verdadeiramente arcou com o ônus da crise econômica instituída desde o final do período imperial.

Em resumo, sobre o processo de formação dos atores políticos no contexto de construção do Estado Nacional, o autor supracitado ressalta que a disputa política no Maranhão, ainda na segunda metade do século XIX, foi perdendo a característica de simples disputa familiar. Por este pressuposto, um grupo passou a exercer maior controle político no Estado, contudo mais dependente do poder central e submetido às redefinições impostas pelos conflitos internos. Desse modo, conformou-se uma estrutura de mediação entre as esferas do sistema de poder e entre interesses privados e do Estado no qual “os grupos políticos se movimentam, sedimentam interesses próprios e comandam o processo de oligarquização da política” (REIS, 2007, p. 209). Nesse processo, o autor delimitou a proeminência de dois agentes: a oligarquia política e a comunidade empresarial, ressaltando-se a existência de tensões entre esses grupos sociais.

Com a crise econômica do final do século XIX foi fortalecida socialmente a imagem do Estado enquanto “um negócio”, no entanto, observa-se ser o aspecto determinante desse modelo, não a crise econômica, mas o mecanismo de construção dos atores políticos. A oligarquização do Estado fez-se resultante de certa “mediação política, num contexto em que a utilização privada do poder público, o patrimonialismo são características que remontam à ocupação colonial” (REIS, 2007, p. 209).

Em substituição à hegemonia exercida pelos proprietários rurais, no âmbito econômico e político estabeleceu-se uma divisão dos poderes econômicos, com predomínio do empresariado urbano, assim como a conformação de um arcabouço político em que os partidos e o Estado se relacionavam majoritariamente pelos interesses da oligarquia política.

Reis (2007, p. 156) defende que no processo de construção do Estado o poder central estabeleceu ligação com as oligarquias estaduais, interferindo no andamento das políticas locais. Não obstante, tais oligarquias não configuravam simples prolongamentos



do poder central, visto estarem sustentadas pelo uso sem limites de “toda espécie de barganhas, envolvendo os chefes políticos municipais, o empresariado comercial e as próprias instâncias da administração do Estado”.

Estabelecia-se um modelo de atuação política no qual a relação maior era entre os políticos e o Estado e não entre estes e a sociedade, numa perspectiva mais ampliada. Eram estas as formas de relacionamento entre as oligarquias e a população. Uma relação permeada pelo favoritismo, compadrio e autoritarismo, dissuadindo possibilidades de construção de laços de autonomia. A questão a nos inquietar diante do exposto é: onde estariam os setores sociais não presentes explicitamente nesta análise?

O exposto nos sugere destacar a advertência de Chartier (2002b) de que no jogo de equilíbrio entre as diferentes facções sociais nem tudo é invenção de um monarca absoluto. Nesse sentido, Elias, em *Sociedade de corte* (2001), observa a existência de ambivalência entre as facções presentes na formação social. Nessa perspectiva, o Estado absolutista não poderá ser considerado um simples instrumento de uma classe designada como dominante, mas coloca-se em posição de manipular o equilíbrio das tensões que está na origem do seu poder. Ao considerar-se a incapacidade de estabelecer esse equilíbrio e assim proceder à rearticulação da configuração social, o monarca corre o risco da instauração de uma nova configuração social.

Chartier lembra ser essa manipulação de antagonismos um mecanismo não criado pelo rei, mas o próprio espaço deixado pela ação pessoal do monarca, o exercício por onde ele poderá individualizar sua ação. Por essa conjectura, adverte, ainda, sobre a relação entre o cargo exercido e os atributos estruturais, o *habitus* e suas disposições particulares. Portanto, no jogo da configuração social, constitui-se um equívoco a ideia da dominação unilateral. As advertências de Chartier (2002b) e Elias (2001) sugerem a necessidade de cuidado na realização de análises acerca de configurações sociais, no sentido de não se observar os acontecimentos de modo justaposto, considerando a existência de situações rigidamente planejadas por grupos sociais dominantes, mas de se considerar o poder do *habitus* e da existência de tensões entre os grupos sociais.

Por outro lado, sobre as articulações da relação entre as diferentes facções sociais da configuração social, Chartier (2002b, p. 112) adverte sobre a existência da lógica da distinção pela dependência. “Pela etiqueta, a sociedade de corte procede à auto representação, cada um distinguindo-se do outro, e distinguem-se todos em conjunto das

peças estranhas ao grupo”. Por conseguinte, o poder do disciplinamento das classes consideradas inferiores se constitui forma de atuação e reprodução social da parte dos setores dominantes, é claro, com o próprio consentimento das mesmas, na medida em que nesse conjunto tanto se repelem quanto se atraem.

É nesse sentido que mecanismos como o da política eleitoral majoritária do Estado, demarcados pelo exercício eleitoral das oligarquias, explicitado especialmente nas análises de Reis (2007), se sustentam por tanto tempo, suprimindo interesses coletivos.

Caracterizados tais elementos, passaremos a tratar das ocupações econômicas da grande maioria da população de São Luís. Com o deslocamento da importância econômica do país para o eixo Sul e Sudeste, o Estado do Maranhão teve a sua estrutura econômica e social profundamente abalada, entrando em uma condição de decadência da qual não mais voltaria a se recuperar. Tal circunstância teve impacto direto sobre sua constituição social, e, assim, sobre o que poderíamos chamar de suas carências sociais tanto no meio urbano quanto no rural.

Pelos aspectos anteriormente tratados acerca da política maranhense, observamos não ser nenhuma novidade, nesse meio, a forte cooptação também sobre os mais pobres, como suporte dos processos de rearticulação partidária. Cooptação exercida tanto pelos grupos situacionistas quanto pelos opositores, pelo fato de ambos atuarem sobre estes setores: os últimos, com uma política assistencialista mantida apenas no discurso ou com projetos enviados à Câmara dos Deputados Estaduais e, de outro modo, os primeiros usavam uma prática mais concreta devido ao acesso à máquina administrativa, e possuíam mais condições para a realização de ações sobre os mais humildes.

Torna-se relevante destacar sobre o momento histórico desse estudo (1900-1920) que o mesmo não refletia somente uma crise política intraoligárquica, mas, especialmente, aspectos como: insatisfação urbana, necessidade de incorporação de novos atores políticos, surgimento de partidos oligárquicos “moralizadores”, atritos entre empresariado e políticos. Esses aspectos, juntos, contribuíram para o declínio do compromisso oligárquico da Primeira República (REIS, 2007).

Em São Luís ganhou espaço, nesse contexto, a organização de entidades de cunho assistencialista ofertando serviços de assistência judiciária e médica, escolas primárias, auxílio de caixas de socorro e outros. Foi pela utilização das demandas sociais, pela insatisfação popular, que se ampliou o número de associações do povo organizadas ou

a se organizar naquele momento, contudo sem grande expressividade frente ao Estado e às oligarquias.

Nesse contexto, os setores populares urbanos ganhavam certa visibilidade, começando por evidenciar problemas graves como as dificuldades de moradia vivenciadas por estes segmentos sociais. Sobre esse assunto, no ano de 1925 o jornal *O Combate* veiculou extensa publicação acerca da existência de certa polêmica sobre a construção de uma “Vila Operária”, capaz de diminuir as dificuldades de moradia dos proletários em São Luís. Assim noticiou o jornal *O Combate* de 1925:

Villa Operária

O primeiro acto de S. ex., ferindo a nobre classe que tanto respeito mos merece, veio ferir, uma personalidade que é como symbolo da própria classe, excluindo de entre os representantes do povo no Congresso esse seu legítimo representante e o mais lidimo representante do operário maranhense, o Sr. Nilo Pizon. E eis porque não será ainda desta feita a realização de uma medida inadiável qual a criação da Villa Operária, apesar de votada a renda de 200 contos para tal fim, verba proposta pelo nosso director deputado Lino Machado na última reunião do Congresso. As choupanas que reside a maior parte do operariado são verdadeiros meios de culturas dos bacillos de Koch, o micróbio responsável pela peste branca, a tuberculose, são casebres em que não penetra luz solar e de onde se bane toda noção de hygiene por ocasião de suas construções. Outros, em piores condições de vida, habitam os detestáveis baixos de sobrados que, infelizmente, ainda pullulam em nossa cidade. E o Sr. Godofredo, indiferente ao sofrimento que atinge tão fundamente o operariado, cruza os braços e deixará de certo de cumprir o que lhe determinou o Congresso, votando o projeto Lino Machado, que lhe manda abrir um crédito especial para a construção da Villa Operária (VILLA..., 1925, p. 1).

A presente publicação denuncia as condições de vida dos setores proletários em São Luís, no entanto convém destacar o aproveitamento feito pela oposição desta situação, pois o mesmo jornal refere-se a dois membros do grupo oposicionista, Nilo Pizon, então presidente do Centro Artístico Operário, e Lino Machado, irmão de Marcelino Machado, líder da oposição oligárquica moralizadora. Feitas tais observações, ressaltamos a coerência do exposto com o analisado por Reis (2007) anteriormente, ao demonstrar as difíceis condições de vida da população urbana de São Luís.

Outro problema debatido pelos jornais da época que afligia a população de São Luís era a “carestia de vida”, também evidenciado por Reis (2007) precedentemente. As reclamações eram constantes com relação aos salários, por não acompanharem a alta de preços, denunciando o agravamento dos assuntos sociais e urbanos no meio proletário de São Luís. Sobre tal assunto, o jornal *Folha do Povo* de 1923 denuncia:

Carestia de vida

Um dos grandes problemas a resolver-se presentemente na nossa terra é, sem dúvida, o da carestia de vida. Os gêneros de primeira necessidade sobem, e não se

diga que os ordenados acompanhem proporcionalmente na sua vertiginosa ascendência. Vertiginosa e assustadora ascendência porque não foram tomadas medidas, por parte dos poderes competentes, que pusessem termo a esse desequilíbrio que bastante tem perturbado a vida das classes pobres do Maranhão. Dia a dia, as mercadorias, embora em estoque, obedecem às altas anunciadas nas praças municipais do paiz. Basta que por lá se diga vai subir, para que por cá se afirme já subiu. E, numa vez elevados os preços, difícil se tornam as baixas... Aproveite o Sr. Godofredo Viana a ocasião de patentear aos maranhenses que de verdade os estima, não consentindo, com medidas enérgicas de proveito que se dilatam mais as condições difícilimas que a todos atormentam (CARESTIA..., 1923, p. 1).

Considerando-se a situação de precariedade de vida da população pobre de São Luís, o momento político dos anos 1920 suscitava a organização das classes populares para a busca de soluções de seus problemas mais urgentes. Esse cenário de certa forma contribuiu para o surgimento de serviços públicos como iluminação, abastecimento de água e rede de esgoto, embora nas condições insatisfatórias anteriormente descritas por Reis (2007).

A existência em São Luís de setores sociais bem distintos torna-se bastante perceptível. Inicialmente, localizamos o jogo político empreendido entre a classe política e o empresariado urbano, e, neste momento, observamos a presença de grupos trabalhadores que, apesar de apartados da realidade econômica das elites, constituíam a base de sustentação dessa mesma realidade.

Falar de trabalhadores em organização nas primeiras décadas do século XX em São Luís, em comparação a centros como São Paulo, seria incoerente com a realidade ludovicense. Contudo, em pesquisa nos Diários Oficiais do Estado do Maranhão, assim como em jornais de grande circulação do período em estudo, observamos um expressivo número de associações que, conforme estatutos, tinham fim assistencialista.

A fábrica Camboa, inaugurada em 1º de janeiro de 1890, foi a primeira do ramo da produção têxtil a ser instalada em São Luís, somando-se aos serviços e atividades existentes, configurando, assim, características de centro urbano a São Luís, dando origem a uma camada de trabalhadores de categorias diversas. Quando da instalação da fábrica Camboa em São Luís, desde décadas anteriores já havia na cidade casas de comércio, bancos, livrarias, teatro lírico, tipografias a imprimir livros e jornais, iluminação a gás, bondes puxados à tração animal, pequenas fábricas de artigos diversos, oficinas, fundições e outros, conforme Tabela 4.

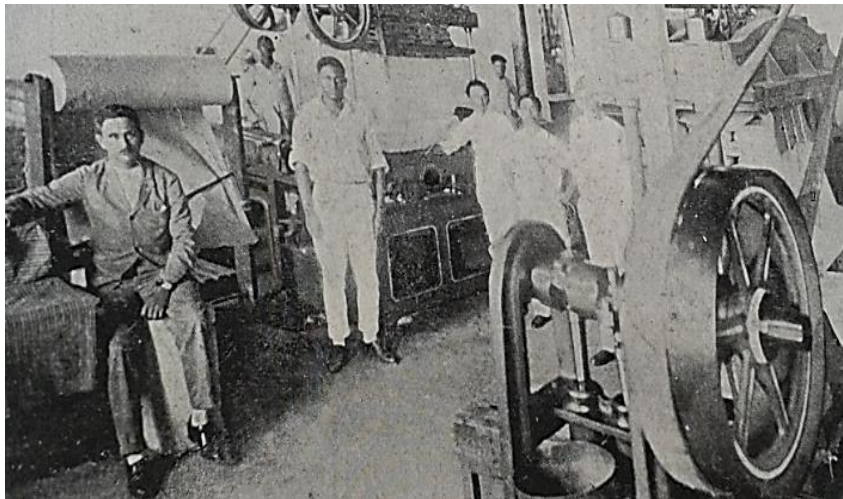
Tabela 4 - Atividades artesanais, industriais e outras existentes no Maranhão – 1858 e 1881

| ESPECIFICAÇÕES                        | ANO E QUANTIDADE |      |
|---------------------------------------|------------------|------|
|                                       | 1858             | 1881 |
| Alfaiates                             | 26               | 23   |
| Barbeiros                             | 02               | -    |
| Calafates                             | 03               | -    |
| Caldeireiros                          | 02               | 02   |
| Carpinas                              | 04               | 04   |
| Colcheiros                            | 03               | 03   |
| Carroceiros e seleiros                | 03               | 03   |
| Encadernadores                        | -                | 03   |
| Entalhadores                          | -                | 01   |
| Estofadores                           | -                | 07   |
| Ferreiros                             | 7                | 06   |
| Funileiros e lampistas                | 7                | 12   |
| Marceneiros                           | 19               | 16   |
| Ourives                               | 06               | 08   |
| Serralheiros                          | 01               | 02   |
| Serrarias                             | -                | 01   |
| Tornoarias                            | 04               | 03   |
| Fábricas de chapéus                   | 04               | 02   |
| Fábricas de chapéus de sol            | 02               | 03   |
| Fábricas de charutos                  | 08               | 02   |
| Fábricas de chocolate                 | 04               | 01   |
| Fábricas de licores                   | 04               | 01   |
| Fábricas de descascar arroz           | 04               | 03   |
| Fábricas de fogo de artifício         | 03               | 03   |
| Fábricas de carroças, carros, etc.    | 02               | 01   |
| Fábrica de gelo                       | -                | 01   |
| Fábrica de rapé                       | 03               | -    |
| Fábrica de sabão                      | 03               | 03   |
| Fábrica de velas                      | -                | 01   |
| Fábrica de vinagre                    | -                | 01   |
| Fábrica de cal                        | -                | 05   |
| Fundições                             | -                | 02   |
| Refinarias de arroz                   | 05               | 10   |
| Tipografias                           | 06               | 09   |
| Armazéns de fazenda, gêneros e louças | 56               | 63   |
| Armazéns de ferragens                 | 08               | 06   |
| Lojas de fazendas                     | 29               | 35   |
| Livrarias                             | 03               | 04   |
| Teatros                               | 01               | 01   |

Fonte: Matos (1958/1968), Almanack (1881) e Caldeira (1988, p. 278-279)

Nesse conjunto foi possível também identificar a existência de sociedades mutualistas de trabalhadores urbanos de diversas categorias, tais como: Associação Tipográfica Maranhense, fundada em 1857; Sociedade Protetora dos Caixeiros, fundada em 1876; e Sociedade dos Maquinistas, fundada em 1888. As fábricas Caxiense, localizada no município de Caxias no Maranhão, e Camboa, em São Luís foram a origem do processo de formação do parque têxtil do Maranhão, iniciado em fins do século XIX. A seguir trazemos uma figura da Fábrica Camboa em atividade da prensa de algodão. Esta fábrica foi para a cidade de São Luís e para o Maranhão importante símbolo de desenvolvimento econômico.

Figura 4 - Fábrica Camboa - Prensa do algodão (Anos 1908)



Fonte: Cunha (2008)

Com as condições favoráveis apresentadas pelas fábricas Camboa e Caxiense, tais como demanda dos mercados consumidores, garantia do fornecimento de matéria-prima e os baixos salários pagos aos operários, muitos comerciantes e outros decidiram arriscar empreendimentos fabris no Maranhão. Assim, uma segunda etapa da criação de fábricas no Maranhão ocorreu nos anos de 1889/1890. Muitas companhias de fábricas foram criadas no ano de 1889, como a Companhia Fabril do Maranhão, empreendimento liderado por grandes comerciantes de São Luís – Apolinário Jansen Ferreira, Crispim Alves dos Santos, Joaquim Francisco dos Santos, José João Alves dos Santos e Carlos Ferreira Coelho – com o objetivo de possibilitar rápida expansão das fábricas de tecidos.

Outras companhias foram instaladas no ano de 1890, como a Companhia Telefônica em São Luís, Companhia de Reboque e Alvarenga, e a de Fiação e Tecido do Rio Anil. Em fins de julho de 1891 foi iniciada a construção da fábrica Santa Isabel, e, mais tarde, a de Fiação e Tecidos de Cânhamo. Esse crescimento, tanto no campo fabril quanto dos melhoramentos urbanos, permitiu um aumento da oferta de empregos em São Luís.

Além do aumento de têxteis em São Luís, outras iniciativas foram propostas como a dos importadores-exportadores desta cidade - João Pereira Martins, Carlos Ferreira Coelho e Apolinário Jansen Ferreira -, fundadores da Companhia Cerâmica de São Luís. No ano de 1892 o parque têxtil de São Luís contava com duas fábricas em funcionamento - Camboa e Progresso Maranhense - e outras em processo de instalação - a Rio Anil, Santa Isabel, Cânhamo e Sanharó. Em julho desse mesmo ano foi criada, por outro grupo de comerciantes, a Companhia de Fiação e Tecelagem São Luís, com 50 teares destinados à produção de domésticos. Por conseguinte, o período de 1890 a 1895 representou o espaço de tempo de instalação de um pequeno parque fabril no Maranhão. No final de 1893, a produção do parque têxtil maranhense apresentava o seguinte cenário, segundo a Tabela 5:

Tabela 5 - Produção do parque têxtil maranhense em finais de 1893, por quantidade

| FÁBRICAS                | Artigos produzidos (por quantidade) |                           |                  |
|-------------------------|-------------------------------------|---------------------------|------------------|
|                         | Punhos de rede<br>(quilos)          | Fios diversos<br>(quilos) | Tecidos (metros) |
| Camboa                  | 21.517                              | 61.958                    | 1.131.186        |
| Santa Isabel            | -                                   | 20.218                    | 1.399.068        |
| Caxiense                | -                                   | -                         | 1.183.761        |
| União Caxiense          | -                                   | -                         | 1.002.361        |
| Rio Anil                | -                                   | 9.561                     | 453.298          |
| Cânhamo                 | -                                   | -                         | 716.259          |
| Cia. Prog. Maranhense   | -                                   | 3.265                     | 422.500          |
| Manuf. e Agrícola- Codó | -                                   | -                         | 36.526           |
| Sanharó                 | -                                   | -                         | 21.128           |
| <b>TOTAL</b>            | <b>21.517</b>                       | <b>95.032</b>             | <b>6.366.087</b> |

Fonte: Caldeira (1988, p. 213)

Os números da Tabela 5 indicam o alcance de uma produção considerável da produção da indústria têxtil no Maranhão, especialmente em São Luís, possibilitando a organização de aglomerados urbanos desejosos de uma vida decente para o âmbito da satisfação do classificado como necessidades básicas, como se pode apreender das reivindicações notificadas anteriormente. Para Reis (2007), com a mudança do sistema produtivo maranhense iniciada na década de 1890, o ritmo da economia do Estado, ainda dependente do setor comercial, apresentou momentos de expansão e retração.

A conjuntura da Primeira Guerra Mundial é apontada como um momento de expansão geral do comércio maranhense. Os produtos como algodão, tecidos, arroz, farinha e

couros receberam rápida valorização, além da entrada de produtos como o babaçu no mercado de óleos vegetais. Houve um crescimento da ordem do comércio internacional da média anual de 19% da produção geral no período de 1911 a 1913 para 43% no período de 1919 a 1923. Porém, em meados da década de 1920, com a volta à normalidade do mercado mundial, o Maranhão retornou à dependência de suas relações interestaduais. A economia maranhense estava se equilibrando por meio da comercialização de diversos produtos, “onde as quedas nas cotações de uns levavam ao aumento de inversões de outros” (REIS, 2007, p. 25).

Percebemos que, economicamente, o Maranhão no espaço de tempo entre o final do século XIX e meados de 1930 teria vivido um longo processo estrutural de integração ao mercado nacional. Tinha-se uma estrutura econômica ainda predominantemente mercantil (REIS, 2007). Apesar do quadro favorável de reequilíbrio econômico em determinados momentos, não houve um crescimento satisfatório da estrutura produtiva do Estado. Desse modo, no início do século XX, o Maranhão não se apresentava tecnicamente evoluído, todavia ocorreu um crescimento social e urbano acentuado, especialmente pelo surgimento das fábricas, casas comerciais e, posteriormente, fábricas de babaçu.

Em níveis populacionais, no ano de 1920 o Maranhão apresentava uma população total de 874.337 habitantes, sendo 52.929 correspondentes à população de São Luís, dos quais 7.034 eram praticantes de atividades ligadas à indústria de modo geral, perfazendo um total de 7.034 operários em São Luís (CALDEIRA, 1981).

Quanto à instalação das fábricas, no ano de 1921 o Maranhão possuía um pequeno parque têxtil formado por 11 fábricas que produziram, naquele ano, 13.974.411 metros de tecidos, cujo valor de produção foi de 11.776.640\$515, pagando um total de salários igual a 2.055.812\$800, significando a existência de um setor popular urbano em São Luís (CALDEIRA, 1988).

Foi no meio das fábricas e do restante da população economicamente ativa de São Luís que cresceu a organização dos trabalhadores em face das dificuldades vivenciadas. Frágil, consciente ou inconscientemente, a classe trabalhadora de São Luís, a exemplo do restante do país, obedecendo às peculiaridades de cada Estado, buscou sua organização, movida por impulsos da oposição à situação.

o, como anteriormente mencionado, em consultas aos Diários Oficiais do Estado do Maranhão e jornais de grande circulação do período em estudo constatamos a presença em São Luís de grande número de associações organizadas ou a se organizar com a finalidade obtenção de melhorias sociais. Na sequência, relacionamos algumas destas associações, segundo a Tabela 6:



Tabela 6 - Associações trabalhistas organizadas entre 1900-1928, em São Luís

| ASSOCIAÇÃO   | PROFISSIONAIS  | FUNDAÇÃO   |
|--|--|------------|
| Sociedade Centro Artístico Operário Maranhense                 | Operários em geral                                   | 23.10.1900 |
| Associação Beneficente dos Empregados do Telegrapho Nacional   | Empregados do Telegrapho                             | 28.07.1914 |
| União Operária Maranhense (c)                                  | Operários em geral                                   | 13.05.1918 |
| Sociedade União Beneficente dos Talhadores                     | Todos que exerçam profissão de talhador              | 03.08.1919 |
| União dos Foguistas  | Foguistas e carvoeiros                               | 15.08.1920 |
| União dos Chauffeurs   | Chauffeurs   | 08.04.1923 |
| Sociedade Beneficente dos Estivadores                          | Profissionais da estiva                              | 12.10.1923 |
| União Marítima Maranhense (a)                                  | Profissionais marítimos                              | 28.07.1924 |
| União Artista Naval Maranhense (a)                             | Artistas navais (profissionais marítimos)            | 15.08.1924 |
| Associação dos Empregados do Comércio                          | Comerciários   | 07.11.1924 |
| Associação dos Empregados do Comércio do Maranhão              | Empregados do comércio                               | 09.11.1924 |
| União dos Operários da Companhia Cânhamo (a)                   | Operários da Companhia Cânhamo                       | 08.1926    |
| União dos Carpinteiros e Classes Correlativas                  | Carpinteiros e profissionais de classes correlativas | 14.10.1926 |
| União dos Remadores  | Remadores  | 23.01.1927 |
| União dos Carroceiros de São Luís                              | Carroceiros  | 10.02.1927 |
| União dos Sapateiros   | Sapateiros   | 15.05.1927 |
| União dos Vendedores de Leite (a)                              | Vendedores de leite                                  | 30.06.1927 |
| União dos Barbeiros  | Barbeiros  | 1927       |
| União dos Auxiliares dos Panificadores de São Luís             | Auxiliares de panificadores                          | 10.02.1928 |
| Electro Associação Maranhense                                  | Eletricistas e profissionais auxiliares              | 08.04.1928 |
| Agremiação Política Proletária Bateria Fraternal da Glória (e) | Qualquer cidadão maior de 18 anos e menor de 50      | 15.10.1928 |
| Conselho Superior dos Proletários (d)                          | Associações trabalhistas diversas                    | 1928       |
| Associação das Enfermeiras do Maranhão*                        | Profissionais de enfermagem                          | ---        |
| Associação Tipográfica Maranhense                              | Tipógrafos   | ---        |
| Bloco Operário de São Luís* (c)                                | Trabalhadores em geral                               | ---        |
| Caixa do Pessoal marítimo da Alfândega do Maranhão* (b)        | Patrões, remeiros e pessoal das lanchas              | ---        |
| União dos Carregadores*  | Carregadores   | ---        |
| União Fabril* (a)  | Funcionários e operários de fábricas                 | ---        |
| União dos Foguistas  | Foguistas e carvoeiros                               | ---        |
| União dos Sapateiros   | Sapateiros   | ---        |
| União dos Pedreiros de São Luís*                               | Pedreiros  | ---        |

\*Associações das quais não foi possível localizar data de fundação; (a) Mais de uma associação para uma só categoria trabalhista; (b) Associações a congregar patrões e empregados; (c) Associações a congregar operários de diversas categorias; (d) Fundado em 1928, o Conselho Superior dos Proletários congregava associações operárias diversas; (e) Congregava operários e não operários.

Fonte: Sistematizado pela autora, a partir de Diários Oficiais do Estado do Maranhão (1900-1928)

As análises de Reis (2007) nos permitiram a localização dos grupos político e empresarial, protagonistas da conjuntura econômica e política do Maranhão, e os vestígios deixados pela incipiente organização dos trabalhadores urbanos nos possibilitaram a identificação de outro universo social em São Luís, o dos trabalhadores urbanos. Não é de nosso interesse compreender esse movimento, mas observar na existência do mesmo certa demanda urbana por educação pública e gratuita como propugnado pelo regime republicano que se consolidava no país. Ademais, verificamos a ausência de políticas de infraestrutura, com as coisas acontecendo ao calor das necessidades oligárquicas, dentro de um quadro de significativa cooptação política.

Assim, além dessas preocupações, localizamos, a partir de levantamento nos diários dos anos de 1900 a 1928, iniciativas especificamente ligadas ao campo cultural, a contemplar o campo da educação, desenvolvidas pelas associações trabalhistas. Entre estas iniciativas estavam as atividades culturais propostas pela Sociedade Centro Artístico Operário Maranhense, tais como a criação de Lyceus de Artes e Ofícios, escolas ambulantes e profissionais, bibliotecas, jornais, revistas, salas de leitura, por exemplo, numa demonstração de cuidado com a instrução dos setores populares.

Observamos, portanto, incipiente organização de profissionais urbanos em São Luís, porém sem visibilidade em função da fragilidade da própria estrutura econômica em que se situavam, e da ação da política local que conseguia controlar as camadas mais amplas, tendo sob domínio os seus representantes. Elementos que consideramos dignos de futuros estudos.

Esse contexto abrangia todas as instâncias sociais do Estado, a exemplo da educação, como bem sintetizou Reis (2007): sem estrutura de funcionamento. Foi nesse cenário contraditório que se instalou a proposta de ensino inovador da Escola Modelo Benedito Leite, estabelecendo uma relação conflituosa diante da estrutura educacional da cidade de São Luís e do Estado como todo. Uma proposta uniforme para uma realidade disforme.

Assim, o movimento brasileiro de renovação de mentalidades avançava, impondo formas de vida que tornavam a educação objeto de desejo especialmente para aqueles mais próximos do perfil de cidadão brasileiro, definido constitucionalmente. Prova disso são os requerimentos de populares com solicitação de matrículas para a Escola Modelo. Não havia tempo para se perguntar para onde se estava indo. A ideia de mudança pela educação, e de existência de um único modelo de vida possível, estava posta. Monarcha (1989, p. 104) nos chama a atenção para a imposição, por meio desse modelo de vida moderno, o qual ele

denomina “empresa de reconstrução dos padrões culturais”, visando impor ao homem pobre uma nova moralidade, corroborada cientificamente. Para este autor:

Médicos, higienistas, pedagogos, alienistas, engenheiros, filantropos, etc., em resumo: a comunidade de homens cultos passou a invadir o mundo do trabalho, emitindo discursos neutros e frios, científicos, com a finalidade de moralizar e regenerar o insubordinado e andrajoso operário urbano, procurando dissuadi-lo de sua autonomia e convencê-lo da infinita superioridade da sociedade do trabalho (MONARCHA, 1989, p. 104).

Portanto, o modelo de educação que funcionou como passaporte para o mundo daquele trabalho era também o moderno, a ser concebido como único e ideal, numa sistematização arbitrária da realidade dos trabalhadores urbanos, especialmente.

A representação de educação moderna instituída durante a Primeira República e validada pela instituição da ciência estava atrelada à ideia de progresso, à instituição de uma nova moralidade, capaz da promoção para uma vida melhor, nesse caso, o modo de vida moderno. Todavia, a realidade educacional na qual esse modelo de vida e de educação iria procurar conformar-se, em São Luís, era difícil. Este será o assunto que passaremos a tratar.

### **2.3 A instrução pública primária maranhense (1900-1920)**

O processo de organização educacional maranhense, considerando suas peculiaridades locais, desenvolveu-se acompanhando os direcionamentos nacionais. A introdução de mudanças no formato da educação ofertada à população fez-se sentir especialmente no âmbito do ensino primário, da educação elementar. Deu-se, assim, pela implementação de reformas que eram instaladas sem as condições básicas de sustentação, caracterizando tal processo como lento e fragmentado. No poder, os governos sucediam-se sempre a postular as mesmas justificativas para a inoperância do Estado no âmbito educacional: as dificuldades financeiras pelas quais passava o Estado.

Contudo, em São Luís, notadamente, as inovações educacionais iam acontecendo. A instalação da Escola Modelo Benedito Leite, nesse caso, configurou-se representativa dessas inovações. Implantada com o objetivo de servir de modelo para as outras escolas primárias do Estado, funcionava como escola de aplicação da Escola Normal. Normativamente a equivalência deveria acontecer, no entanto, a realidade se mostrava diversa, e a condução das propostas de transformações do ensino seguiam entre descontinuidades e continuidades.

Nesse contexto, interessante destacar a concepção de educação prevalente entre políticos e intelectuais do Estado, enfaticamente restrita à ideia de educação como solução para os problemas do real, sendo esta uma concepção ingênua e contraditória à própria prática dos

que estavam no comando da coisa pública. Assim, nas primeiras duas décadas do século XX, a organização da instrução pública maranhense foi conduzida e demarcada pelas condições políticas, econômicas, sociais e culturais que o Estado do Maranhão conformou pela atuação de seus agentes. São esses elementos de que trataremos tópico.

Com o início do regime republicano de governo a educação maranhense movimentava-se de modo moroso. Em nível nacional, foi decretada a Primeira Reforma do Ensino pelo Governo Provisório de 1890. Essa Reforma foi implantada no Maranhão pelo então governador Thomaz de Porciúncula (1890). Com tal reforma, colocou-se fim aos castigos corporais nas escolas, manteve-se o Liceu Maranhense, criou-se a Escola Normal, um Conselho Superior de Instrução Pública e um Instituto Técnico.

No ano de 1893 o Liceu Maranhense foi equiparado ao Gimnasio Nacional do Rio de Janeiro, e, mais tarde, ao Colégio Pedro II. Nesse período foram introduzidas ainda novas cadeiras de ensino. Essa reforma somente foi completar-se no governo do Dr. João Gualberto Torreão da Costa (1898-1902), com a introdução de novas disciplinas no currículo do Liceu, como: as línguas Portuguesa, Latina, Grega, Inglesa, Francesa, Alemã; Matemática, Astronomia, Física, Química; Geografia, Mineralogia, Geologia, Meteorologia; Biologia; História Universal; História da Filosofia; Desenho; Música; Ginástica e Esgrima. Eram os primeiros direcionamentos ao atendimento das orientações nacionais (ANDRADE, 1984).

Em 1896 foi criada, anexa à Escola Normal, a Escola Modelo, depois chamada Escola Modelo Benedito Leite, anteriormente caracterizada.

Para Andrade (1984, p. 54), a instrução pública no Maranhão encontrava-se bem desarticulada, desorganizada, sem base orientadora. “Dispersa, sem homogeneidade de princípios ou de objetivos, que tornava cada vez mais difícil a unidade desejada no ensino elementar, impossível de ser obtida com os tipos de estabelecimentos então em funcionamento”. Estabelecimentos sem estrutura de funcionamento digno.

Importante frisar que neste momento o ensino se encontrava em poder do Estado desde a expulsão dos jesuítas em 1759. A Igreja permaneceu afastada dos assuntos do ensino no Estado, realizando ações isoladas<sup>8</sup>. Entretanto, o legado permanecia, o método de ensino era o jesuítico, daí o esforço para destituir tais noções com a República e a modernidade. A escola, na percepção de Reis (1995), recebia, entre outras instituições, a atribuição de ampliar a

---

<sup>8</sup> Em dissertação de Mestrado, intitulada Igreja e Modernidade no Maranhão (1889-1922), Ribeiro (2003) contesta a ruptura entre Igreja e Estado, no Maranhão, a partir da Proclamação da República, no sentido de que defende que será especialmente pelo trabalho assistencialista educacional que Igreja e Estado se constituirão complementares no processo de “civilização” social, notadamente direcionada aos diferentes.

popularização do ensino. Uma perspectiva de construção do cidadão brasileiro, delimitado pela Constituição de 1891.

Em 1903, o Maranhão reuniu as escolas isoladas estaduais em grupos escolares. Cada grupo escolar era formado por três escolas que deveriam obedecer ao programa de estudos da Escola Modelo. No ano de 1905 foi autorizada a criação dos grupos escolares nos interiores, segundo o modelo da capital.

O governo seguinte, do Dr. Benedito Pereira Leite (1906-1908), foi responsável pela criação da Biblioteca Pública Benedito Leite e da Imprensa oficial, o que significou relevante contribuição para o desenvolvimento cultural do Maranhão. Importante frisar que economicamente o Maranhão continuava enfrentando séria crise. Benedito Leite em suas mensagens ao congresso legislativo reclamava da dificuldade de transporte e da necessidade de mão de obra imigrante para poder fazer mais pelo Estado e pela educação. O transporte não melhorou, nem a imigração chegou.

Sucessor de Benedito Leite, o governador Luiz Domingues (1910-1914) destacou-se no âmbito da educação na tentativa de procurar coibir os abusos de omissão e complacência das Comissões Escolares da época. O então governador designou para compor as comissões escolares o intendente municipal e o promotor público ou adjunto de promotor. Contudo, os resultados não foram satisfatórios, observando-se no governo próximo, do secretário do interior Henrique Couto, em relatório, a seguinte declaração.

Antigamente havia nos municípios as comissões escolares que desapareceram com a reorganização de 1914; hoje são os promotores públicos, os adjuntos e os delegados que exercem a função de inspetor escolar. Mas, não sendo para eles uma missão especial, não se preocupam geralmente com a instrução, a que os professores locais dão a feição que bem lhes parece. D'ahi a diversidade dos métodos de ensino que se nota de localidade para localidade (SILVA, 1911, p. 12).

O próprio governador Luiz Domingues, em pronunciamento, reconheceu a ineficiência das comissões escolares de fiscalização. O problema continuou a arrastar-se no cenário da educação pública maranhense. O governador seguinte, Dr. Herculano Parga (1914-1918), manteve as ações anteriores e criou o Aprendizado Agrícola Cristiano Cruz, em 10 de abril de 1916, enfatizando a divisão social de classes, no sentido do direcionamento da educação profissional para os desvalidos e do ensino propedêutico para os setores sociais mais abastados. Situação semelhante à anteriormente comentada, no Império, com a Casa de Aprendizes Artífices. É o processo de criação da escola pública e gratuita, porém, demarcado pela diferença que acompanhará o desenvolvimento do cenário educacional brasileiro (REIS, 1995).

Sucessor de Herculano Parga, o vice-governador Raul da Cunha Machado foi empossado em 21 de novembro de 1918 e assumiu o governo apontando como dificuldades para o desenvolvimento do ensino do Maranhão o baixo salário dos professores e a rejeição dos professores ao trabalho nos interiores (MACHADO, 1919). Fato interessante desse período foi a criação, por alguns intelectuais do Estado, da primeira escola de ensino superior do Maranhão, a Faculdade de Direito em 1918, iniciativa que ocorreu com atraso em relação a Estados como Pará e Ceará.

Na década de 1920 tomou vulto no Brasil o combate ao analfabetismo, pois o país figurava internacionalmente como líder em analfabetismo no mundo. No Maranhão, o governador Godofredo Viana tomou a iniciativa de implementar a reforma do ensino do governo anterior. Essa reforma estabelecia: três anos para o ensino primário, o elementar (5 a 7 anos), o médio (7 a 12 anos) e o complementar (12 aos 13 anos); criou ainda escolas urbanas e rurais, equiparou o curso primário da Escola Normal Primária, Escola Luiz Gonzaga, Colégio Santa Tereza, Instituto Fernandes e Educandário Maria Auxiliadora ao ensino da Escola Modelo Benedito Leite.

Magalhães de Almeida, em sucessão a Godofredo Viana, assumiu o governo do Estado declarando em suas mensagens preocupação com o desenvolvimento da educação, todavia, assim como todos, ressaltava a escassez de recursos. Os discursos tomavam a educação como a solução para os problemas que afligiam o país (ALMEIDA, 1929). Um reflexo da concepção positivista de ciência que fundamentava o regime nacional. A partir da influência do contexto nacional, o Estado do Maranhão providenciou a criação de mais escolas, entretanto, sem reais condições de funcionamento (ANDRADE, 1984).

Tal iniciativa resultou na formação de expressivo contingente populacional analfabeto ou semianalfabeto, em razão do estado de funcionamento dos estabelecimentos de ensino não oferecerem condições de prover uma formação cultural sólida, capaz de possibilitar a organização de uma sociedade mais autônoma. Essa inconveniência da organização educacional maranhense acabou por produzir a oferta de um ensino sem qualidade tanto na capital quanto no interior. As reclamações sobre o assunto ocorriam constantemente: “O governador do Estado, advertido pelas reclamações que de contínuo recebe de quase todos os municípios contra a falta de instrução primária no interior, procurou indagar a causa do mal [...]” (SILVA, 1911, p. 12).

Em relatório apresentado ao governador do Estado, Raul da Cunha Machado, o secretário do Interior do Estado, Henrique José Couto, sobre a realidade da educação primária no interior do Maranhão, assim se expressou: “Presentemente, não temos grupos

escolares, nem escolas reunidas, cujas vantagens têm sido patenteadas nos mais adiantados Estados da República” (COUTO, 1919, p. 02).

São relatos que ainda não dão conta de expressar a situação de precariedade da educação maranhense do interior do Estado, assim como da capital São Luís, na medida em que o centro de São Luís reunia um aglomerado de cortiços, moradia especialmente dos trabalhadores urbanos, em sua maioria trabalhadores das fábricas, constituída em grande parte por escravos forros e seus descendentes. Além dos bairros denominados subúrbios, que foram se organizando nos arredores do centro da cidade. Caracterizados tais elementos, passaremos a tratar da equivalência entre as escolas públicas de educação primária de São Luís e a Escola Modelo Benedito Leite.

De acordo com o Recenseamento de 1900, a população do Estado do Maranhão era de 499.308 habitantes, sendo 246.751 homens e 252.557 mulheres. Deste total, somente 99.919 eram alfabetizados; 188.175 eram analfabetos e 210.814 não informaram a instrução (BRAZIL, 1905).

Entretanto, com a República, “floresceu” no Estado a possibilidade de melhoria da oferta de instrução pública. Como já destacado, os grupos intelectuais e políticos republicanos incitaram a institucionalização da educação pública no Estado, enaltecendo a instituição escola e introduzindo na sociedade maranhense a representação de escola, como redentora dos problemas da humanidade, viabilidade de promoção social, propulsora do *status quo*. Em 2 de agosto de 1902, podia-se ler no jornal *Diário do Maranhão* a seguinte publicação poética, notabilizando a instituição escolar:

A Escola  
Os astros no firmamento  
Despredem raios à flux...  
Também se desdobra em luz.

A estrella é o pranto d’ alijofar  
Que cai dos olhos de Deus  
A escola é o sol no horizonte  
Que a treva expele dos céus...

Precisa e estrella da noite,  
Para expandir seu clarão;  
A escola é um dia perenne.  
Porque derrama a instrução.

Retirando d’alma a sombra,  
A escola prodígios faz  
E se converte num templo  
Do sacerdócio da paz.  
Pela estrada do futuro  
Ei-la que se estende o fulgor...  
Salve, a tenda do progresso,  
Da liberdade e do amor! (ESCOLA NORMAL, 1902, p. 2).

Era a institucionalização da ideologia do novo regime político, e, com este, no Maranhão, uma tímida mas visível mudança ocorreu no âmbito da educação pública. Contudo, como já destacado, as instituições públicas de ensino existentes eram precárias, o ensino ofertado pelas escolas isoladas e mistas era elementar mesmo.

A partir da instituição do regime político republicano, a instrução pública primária no Brasil passou a ser de responsabilidade dos municípios, medida que, no Maranhão, provocou insatisfação da parte dos mesmos, mas terminou por efetivar-se. Segundo Godóis (1900b), as escolas públicas municipais eram regidas pelo Decreto nº 21, de 15 de abril de 1890, para tratar da reorganização do ensino público no Estado e criação das escolas municipais. No ano de 1901, conforme publicação do *Diário do Maranhão* de 16/08/1901, a cidade de São Luís possuía aproximadamente quatorze escolas municipais.

O funcionamento das escolas municipais era de regime misto, sendo que havia separação entre os sexos pelos turnos: meninas estudavam pela manhã e meninos à tarde. As escolas municipais, desde o início de seu funcionamento, contavam com grande número de alunos (GODÓIS, 1900b). Assim, tais escolas enfrentavam problemas que iam da superlotação à estrutura precária de funcionamento, atuando em casas sem condições de trabalho para o ensino. Acerca do assunto, Saldanha (2008, p. 138) nos traz descrição esclarecedora do inspetor da Instrução Pública, Correa de Leal, do ano de 1900:

[...] a maior parte d'ellas faltam as mais rudimentares condições hygienicas que com relação aos prédios que no interior não passam de quartinhos acanhados e abafados, que com relação à mobília no que se vêem as creanças sacrificadas em bancos com assento de madeira, sem encosto e sem arrimo para os pés, eschololas onde o material thecnico há apenas noticia por tradição, quando assim o reclama e a pratica exige [...].

O programa de estudos dessas escolas deveria ser organizado de acordo com o da Escola Modelo Benedito Leite, mas compunha-se de forma mais reduzida em relação ao desta última. A preocupação recaía sobre o ensinar a ler, escrever, contar, noções de moral e prendas domésticas, para as meninas. Algumas das disciplinas ensinadas eram: Prendas Domésticas, Moral, Gramática, Literatura, História do Brasil e Aritmética.

Godóis (1900a), em seu editorial no jornal *Pacotilha*, intitulado “As escolas municipais”, reclamava da necessidade de reorganização do regulamento das mesmas, em conformidade com as exigências de modernidade do ensino que se impunham naquele momento. Leia-se:

Esse regulamento que correspondia às necessidades do momento em que foi confeccionado necessita de reformas que o accomode ás exigências do ensino na actualidade. O Estado com a instituição da Escola Modelo procurou dar à instituição primaria um methodo novo, rompendo com a rotina, que até então era seguida entre nós em todos os estabelecimentos de ensino d'essa categoria. As



novas escolas estaduais creadas este anno, estão já observando, segundo cremos, o systema de ensino moderno, adaptando-se quanto possível ao programa da Escola Modelo. Dada essa orientação a instrução de primeiras letras, n'aquelles estabelecimentos, é superior sem dúvida, como é ela, à adoptada nas escolas municipais tornando uma necessidade reformar o regulamento das escolas mixtas municipais prescrevendo a adopção dos novos processos de ensino. Está hoje reconhecido que se adiante o caminho e de modo mais attrahente para as inteligências tenras das creanças que cursam as aulas primarias, praticando-se os methodos seguidos nas escolas modelos. Por que, pois não terão elles entrada nas escolas da municipalidade? (GODÓIS, 1900a, p. 2).

Importante observar que o Estado não destinava verbas para as escolas municipais, pois entre os documentos da Instrução Pública do Estado encontram-se somente registros, nesse sentido, em relação ao Liceu, Escola Normal, Escola Modelo, Grupos Escolares e Escolas isoladas estaduais. Assim, certamente os municípios não conseguiam arcar com as despesas requisitadas pelo modelo moderno de educação, agravando a situação do ensino ofertado pela rede municipal.

Quanto à validade do ensino ministrado pelas escolas municipais, este possuía valor igual ao ofertado pelas escolas estaduais. Os alunos passavam por um exame final denominado Prova de Aproveitamento, que ocorria entre os meses de novembro e dezembro do ano de estudo. Tal exame era uma espécie de prestação de contas pelos alunos a uma banca formada pela professora da turma, um professor ou professora visitante, pelo intendente municipal e pelo inspetor da Instrução Pública. O acontecimento tinha proporções de evento, chegando a ser noticiado em jornais da cidade (LICAR, 2010).

Além das escolas municipais, no ano de 1905 a cidade de São Luís contava com quatro escolas isoladas estaduais regidas por normalistas, sendo três no perímetro urbano e uma no bairro do Anil, este último, na época, considerado área rural. Tais escolas eram de responsabilidade do Estado e do diretor das Escolas Normal e Modelo, Antonio Baptista Barbosa de Godóis, regidas pelo Decreto nº 55, de 27 de junho de 1905. Dentre as exigências para efeito de igualar-se às da Escola Modelo Benedito Leite constava a higiene, com revista do asseio, realizada pelas professoras e as penalidades relativas ao descumprimento de atividades.

Havia preocupação da parte de Antonio Barbosa de Godóis com a equiparação do ensino das escolas isoladas com o ensino da Escola Modelo Benedito Leite. No ano de 1901 foi entregue às professoras dessas escolas um exemplar do manual didático Primeiras Lições de Coisas, com o objetivo de promover a uniformização do caráter moderno da educação maranhense (GODÓIS, 1901d). Acerca da orientação didático-pedagógica das escolas estaduais, o Decreto II A, de 20 de fevereiro de 1901, estabeleceu que:

Art. 1º Ficam sob a jurisdição do Director da Escola Normal as escolas públicas do Estado existentes dentro do perímetro desta cidade, com excepção da Escola Modelo Benedicto Leite que continua sob a jurisdição do respectivo Director [...].

Art. 3º O mesmo Director organizará o horário e o roteiro de ensino nessas aulas, aplicando o mais possível os methods adoptos na Escola Modelo.

Art. 4º Para a eficácia da disposição anterior ficam as respectivas professoras obrigadas a assistir pelo menos duas vezes por mez os exercícios da Escola Modelo, em dias que de acordo com o Director deste estabelecimento forem para isso designados pelo Director da Escola Normal.

§ Único. O Director da Escola Modelo dará às professoras todas as explicações de que necessitarem com relação ao systema de ensino praticado nesse estabelecimento (MARANHÃO, [1909b], p. 4-5).

A legislação indicava a equivalência, contudo a realidade se organizou diferente, assumindo as características dos direcionamentos políticos.

O programa de ensino das escolas isoladas estaduais, embora devesse ser o mesmo dos Grupos Escolares, com aspectos da pedagogia moderna, era mais reduzido, em função do espaço físico dessas escolas, com apenas uma sala de aula. As disciplinas trabalhadas, denominadas “exercícios escolares”, continham conhecimentos de: Língua Materna, Exercícios Gráficos, Cálculo, Forma, Tamanho, Lugar, Exercícios orais, Ensino objetivo, Instrução Cívica, Música, Desenho e Canto. O horário era organizado com disciplinas semelhantes, para o professor conduzir a aula aos alunos em diferentes graus de adiantamento, como se pode observar no Quadro 1:

Quadro 1 - Horário das Escolas Estaduais de São Luís-Ma

| <b>HORÁRIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS</b> |                             |                 |                  |                  |
|--------------------------------------|-----------------------------|-----------------|------------------|------------------|
| <b>SEGUNDAS E SEXTAS-FEIRAS</b>      |                             |                 |                  |                  |
| <b>HORAS</b>                         | <b>CLASSE 1</b>             | <b>CLASSE 2</b> | <b>CLASSE 3</b>  | <b>CLASSE 4</b>  |
| 9:00 às 9:15                         | Entrada, inspeção e cântico |                 |                  |                  |
| 9:15 às 9:55                         | Desenho;                    | Desenho;        | Ling. Materna;   | Ling. Materna    |
| 9:55 às 10:15                        | Inst. Cívica;               | Inst. Cívica;   | Inst. Cívica;    | Inst. Cívica;    |
| 10:15 às 10:25                       | Descanso;                   | Descanso;       | Descanso;        | Descanso;        |
| 10:25 às 10:55                       | Ling. Materna;              | Ling. Materna;  | Exerc. Gráficos; | Exerc. Gráficos; |
| 10:55 às 11:05                       | Descanso;                   | Descanso;       | Descanso;        | Descanso;        |
| 11:05 às 11:35                       | Ens. Objetivo               | Ens. Objetivo   | Ens. Objetivo    | Ens. Objetivo    |
| 11:35 às 12:05                       | Recreio                     | Recreio         | Recreio          | Recreio          |
| 12:05 às 12:35                       | Exerc. Gráficos             | Exerc. Gráficos | Logar            | Logar            |
| 12:35 às 12:45                       | Canto                       | Canto           | Canto            | Canto            |
| 12:45 às 13:00                       | Descanso                    | Descanso        | Música           | Música           |
| 13:00 às 13:10                       | Lugar                       | Lugar           | Descanso         | Descanso         |
| 13:10 às 13:20                       | Cântico, despedida          |                 |                  |                  |

Fonte: Licar (2010), sistematizado a partir da Coleção de Leis do Maranhão de 2006, Arquivo Público do Estado.

Em observância ao Decreto nº 27, de 27 de maio de 1903, acerca da obrigatoriedade da Educação Física nos estabelecimentos públicos de ensino de São Luís, o horário das escolas isoladas estaduais determinava a utilização dos tempos para descanso e recreio para a realização de marchas e jogos ginásticos. Na Escola Modelo Benedito Leite havia espaço e professor para tal cumprimento, mas nas escolas isoladas essa determinação deveria ser cumprida por uma professora normalista, ressaltando-se a falta de espaço (LICAR, 2010).

Nas primeiras décadas do regime republicano tomou vulto no Brasil a institucionalização dos grupos escolares. O Maranhão, na tentativa de acompanhar tal processo, procurou organizar seu quadro educacional, sem considerar as dificuldades envolvidas nesse processo. Para Motta (2006), a institucionalização dos Grupos Escolares no Maranhão aconteceu em um momento de completa precarização da manutenção da educação pública do Estado. As escolas isoladas no Maranhão foram convertidas em grupos escolares pela Lei nº 323, de 26 de março de 1903, como inicialmente mencionado. Foram criados, então, dois grupos escolares na capital maranhense, pois esta possuía somente seis escolas isoladas, e, nesse caso, cada grupo ficou constituído de três escolas. Apesar da conversão das escolas isoladas em grupos escolares no ano de 1903, foi apenas pelo Decreto nº 36, de 26 de julho de 1904, que aconteceu a implementação da referida lei.

Os grupos escolares criados em São Luís foram denominados: Primeiro Grupo Escolar e Segundo Grupo Escolar. Como diretor dos referidos grupos foi designado o diretor das Escolas Normal e Modelo Benedito Leite, Antonio Baptista Barbosa de Godóis, responsável pela elaboração do regimento interno dos mesmos. Esse regimento trazia disposições referentes a horários, conteúdos, normas disciplinares, atribuições funcionais e outros. Eis algumas disposições do Decreto nº 36, de 26 de julho de 1904, de implementação dos grupos escolares em São Luís do Maranhão:

Art. 1º-Ficam instituídos nesta cidade dois grupos compondo-se cada um deles de três escolas de instrução primária mantidas pelo Estado dentro daquele perímetro.

Art. 2º- Os grupos escolares são de regime misto e denominar-se-ão Primeiro Grupo Escolar e Segundo Grupo Escolar, funcionando nos edifícios que pelo governo lhes foram designados.

Art. 3º- O programa de ensino que neles será ministrado abrangerá, como na Escola Modelo Benedito Leite, os cursos elementar, médio e superior e será lecionado observando-se os métodos seguidos neste último instituto.

Art. 4º - Além desses cursos, terão os grupos escolares outro especial consagrado ao trabalho manual para as alunas e executarão jogos e exercícios ginásticos próprios a formar e desenvolver a educação física.

Art. 5º - As cadeiras que constituem os grupos escolares denominam-se primeira, segunda e terceira cadeira, correspondendo a primeira ao curso elementar, a segunda ao médio e a terceira ao superior (MARANHÃO, 1904, p. 1).

Como observado no artigo terceiro do referido decreto, os grupos escolares seriam organizados a partir da Escola Modelo Bendito Leite. A Escola Modelo, em funcionamento desde 1900, não recebeu denominação de grupo escolar, permanecendo com a mesma denominação com a qual fora criada. Colégio de aplicação da Escola Normal, a Escola Modelo era uma escola de caráter inovador, símbolo da modernidade educacional no Maranhão, equipada com utensílios escolares sofisticados, sistema de ensino graduado, método de ensino intuitivo, conhecido como Lições de Coisas, e método analítico de alfabetização, situação anteriormente descrita. Os grupos escolares deveriam, assim, ter essa mesma estrutura, refletindo a mudança supostamente introduzida com o advento da República no campo educacional.

Os grupos escolares, para Souza e Faria Filho (2006), faziam circular socialmente uma representação de escola orgânica, moderna e racional. Tais grupos seriam os responsáveis pela institucionalização da ordem e da disciplina sociais, conformadoras das almas, resultantes de uma organização simbólica envolvente da instituição escolar. A considerar-se o momento político vivido pelo país, o simbolismo instituído a partir de então estaria atrelado à noção de nacionalismo imposto gradativamente ao cotidiano das pessoas, mediado pelo ambiente escolar. Tal organização remete-nos às noções de Chartier (2002a) acerca da construção da representação. A construção de uma imagem mental capaz de atribuir um sentido aos elementos da realidade vivida, sentido este que orientaria práticas e posturas definidoras de concepções. A edificação da República carecia de um arsenal simbólico, com competência de conformar corpos e mentes. Os grupos escolares constavam deste arsenal. Para Chartier (2002b, p. 163): “Um duplo sentido, uma dupla função são deste modo atribuídos à representação: tornar presente uma ausência, mas também exibir sua própria presença enquanto imagem e, assim, constituir aquele que olha como sujeito que olha”. Foi nesse sentido que a exuberância arquitetônica dos grupos escolares ganhou proeminência nesse contexto.

A instituição escolar assumiu uma prevalência diferenciada com o regime republicano resultante de todo um processo – que se desenvolvia desde a Europa e Estados Unidos – de fomento à modernização e racionalização do Estado, já presente em muitas das ações imperiais no Brasil. Schueler e Magaldi (2009, p. 36-37) fazem um resumo pertinente dessas ações, indicando não ter sido com a República que se iniciaram as iniciativas acerca de inovação educacional no Brasil.

Esquecer a experiência do Império: este era o sentido da invenção republicana. Para realçar o tempo presente e a modernidade de suas propostas, o novo regime apagava os significados políticos e sociais do estabelecimento do princípio da

gratuidade da instrução primária, aos cidadãos, na Constituição de 1824, e as suas repercussões nas disputas pelos significados, extensão e limites dos direitos de cidadania – disputas que se refletiram na restrição do direito de voto aos analfabetos, transformada em lei pela reforma eleitoral de 1881, que aboliu o voto censitário, mas impôs o critério da alfabetização para o pleno exercício dos direitos políticos, pela primeira vez, no Brasil. Essa norma foi ratificada nos dispositivos da primeira constituição republicana. A simplificação das reformas educacionais ocorridas em vários pontos do Império era uma estratégia que referendava o esquecimento a respeito do legado educacional do século XIX: a difusão de novos métodos simultâneo, intuitivo (as lições de coisas) e de alfabetização (os métodos analíticos, que buscavam conciliar o ensino da leitura e da escrita); a propagação das bibliotecas escolares e a criação do Museu Pedagógico (1883); a expansão da iniciativa privada, dos colégios, escolas, cursos de preparatórios e de jardins de infância; o progressivo incremento da atuação de mulheres no magistério público e particular e o processo tenso de criação das Escolas Normais, como modelo de formação escolarizada de professores, coexistente e concorrente com os mecanismos de formação pela prática; a realização das Conferências Pedagógicas de Professores da Corte, nos anos de 1870 e 1880, e a crescente participação do magistério na imprensa pedagógica e nos movimentos associativos; a transformação da cultura material da escola primária (mobiliários, livros, textos, mapas e globos, lousas e ardósias individuais, caixas econômicas escolares, etc.); a efervescência do mercado editorial de livros didáticos; a constituição de novos espaços e temporalidades escolares, a partir da construção de prédios específicos para o ensino primário e a afirmação de uma arquitetura escolar moderna, com ‘palácios escolares’ da Corte imperial, edificadas nos anos de 1870 e 1880. Estas escolas (oito no total) foram simbolicamente denominadas ‘Escolas do Imperador’.

Assim, com a República, uma das condições de educação moderna impostas pelo modelo de educação a instituir-se era a construção de prédios novos, amplos e imponentes, capazes de ressaltar o poder do conhecimento que supostamente tais edifícios se constituíam guardiões. Acerca dessa característica, Faria Filho et al. (2000) advertem que tal estratégia estaria relacionada à possibilidade de estabelecer parâmetros de contraposição entre as escolas do período imperial, consideradas pocilgas e pardieiros, e as da República, marcadas pela ostentação, como se esse processo tivesse ocorrido de modo justaposto. O fato é que, em São Luís, essa reordenação educacional não aconteceu considerando-se todos esses detalhes. A oferta de espaços físicos para o funcionamento dos grupos escolares, como começamos a especificar anteriormente, foi um problema sério.

Souza (2008) enfatiza que os grupos escolares constituíam organizações de ensino a alterar o perfil de escola existente no Brasil, até fins do século XIX. Tais alterações estão relacionadas às racionalizações administrativa e pedagógica da educação. Em São Luís, apesar de desde 1900 a Escola Modelo Benedito Leite ter dado o tom no referente à prática de uma educação moderna no Estado, os grupos escolares deveriam ser a concretização da multiplicação desse ensino. Porém, não foi bem assim. Primeiro não foram construídos prédios novos nem para os grupos escolares, nem para a Escola Modelo Benedito Leite; segundo, tais grupos não tinham especificamente a mesma estrutura da

Escola Modelo Benedito Leite, a fim de realizar a estruturação da atuação dos mesmos. Tais evidências chamam a atenção para as dificuldades econômicas do Estado, tão alardeadas pelos governos do período em estudo, observadas também em outros Estados do Nordeste, considerando-se as mudanças dos rumos tomados pela economia do país, desde o incremento do cultivo do café no Brasil, assim como para a cultura política do Estado, atrelada a um *habitus* de classe ordenador das práticas sociais, a desconsiderar os interesses da maioria.

Pinheiro (2002, p. 125) sobre o movimento de criação dos grupos escolares em vários Estados brasileiros, explica que a experiência partiu de São Paulo, mas que a dinâmica de expansão do modelo não ocorreu de modo igual, atendendo “necessidades sociais e culturais condicionadas a particularidades políticas e econômicas e ao nível de organização escolar existente em cada estado”. Conclusão que se amolda bem à situação do Maranhão, principalmente no momento de implementação desse tipo de escola, no sentido, especialmente, de que a estrutura educacional existente era realmente precária.

Os grupos escolares, em São Luís, situavam-se em área urbana, com facilidade de serem visualizados, mas funcionavam em prédios alugados e mal conservados. O Primeiro Grupo Escolar localizava-se à Rua do Sol, em prédio adaptado e o Segundo Grupo Escolar, à Rua Grande, em uma escola pública. Dos critérios estabelecidos para o funcionamento de tais escolas, muito pouco foi atendido em São Luís. Esses grupos funcionavam em área urbana e de movimento, apresentavam condições ruins de estrutura física por serem prédios antigos, mal cuidados, com vidraças quebradas, não atendendo aos requisitos que lhes impunham os parâmetros de escola moderna. Entre os requisitos de instalação desses prédios estavam: boa localização, tranquilidade para estudo, salas amplas, boas condições de higiene, espaços para instalação de laboratório e biblioteca. O código sanitário Estadual de 1904 dispôs acerca do funcionamento dessas escolas:

Art. 155 – Deverão ficar longe de hospitais, asilos, cemitérios, hospícios, quartéis, fábricas, prisões...

Art. 116 – Deverão ser construídas nos centros de população condensada, contudo será de rigor escolher ruas ou praças pouco concorridas e onde não haja aglomeração urbana.

Art. 117 – Deverão ficar sempre bem isoladas das casas mais próximas evitando receberem influência.

Art. 118 – Na escolha do local para construção de um edifício escolar deve merecer muito cuidado a corrente dos ventos reinantes.

Art. 119 – O melhor plano para uma escola será aquele que lhe dê um só pavimento. [...].

Art. 132 – Todas as salas de aula, bem como todas as dependências do edifício, deverão possuir escarradeiras higiênicas adaptadas em sustentáculos que fiquem em altura apropriada (MARANHÃO, 1905, p. 4).

Como informado anteriormente, em São Luís essas determinações não foram observadas com rigor, muito ao contrário, pois eram comuns as mensagens de Antonio Barbosa de Godóis ao governo do Estado com solicitações e reclamações acerca da assistência às escolas públicas. No ano de 1908, manuscritos da Instrução Pública do Estado relatam problemas como necessidade de reparos nos prédios pela existência de goteiras, telhado quebrado, paredes desabadas, falta de água e mobília adequada. Além dessa situação, as verbas destinadas à instrução pública estadual passaram cerca de oito anos sem sofrer acréscimo, provocando desinteresse pela profissão do magistério, assim como uma baixa de matrícula nessas escolas, com a retirada dos alunos pelos pais. Em sua mensagem “Manuscritos da Instrução Pública”, Godóis (1908b, p. 1) denunciava esse descaso:

A reunião de diferentes aulas num salão sem divisão alguma e perturbando-se reciprocamente não somente tornava mais difícil a missão dos mestres como influía para que muitos pais, reconhecendo os inconvenientes que desse fato resultavam, fossem retirando seus filhos desses estabelecimentos, cuja freqüência nem sempre foi a desejável.

A Tabela 7 é um demonstrativo do número de alunos matriculados nos grupos escolares em São Luís. Um número que decresceu no decorrer dos anos.

Tabela 7 - Matrícula e frequência dos Grupos Escolares da Capital – 1904

| <b>1º GRUPO ESCOLAR</b> |                  |                   |                  |
|-------------------------|------------------|-------------------|------------------|
|                         | <b>Matrícula</b> | <b>Frequência</b> | <b>Aprovados</b> |
| 1ª cadeira              | 50               | 17 a 25           | 08               |
| 2ª cadeira              | 20               | 01a 15            | 09               |
| 3ª cadeira              | 06               | 03                | 03               |
| <b>2º GRUPO ESCOLAR</b> |                  |                   |                  |
|                         | <b>Matrícula</b> | <b>Frequência</b> | <b>Aprovados</b> |
| 1ª cadeira              | 52               | 14 a 25           | 06               |
| 2ª cadeira              | 13               | 5 a 10            | 05               |
| 3ª cadeira              | 6                | 3                 | 03               |

Fonte: Silva (2011), a partir dos Relatórios de Barbosa de Godóis ao governo do Estado, 1907

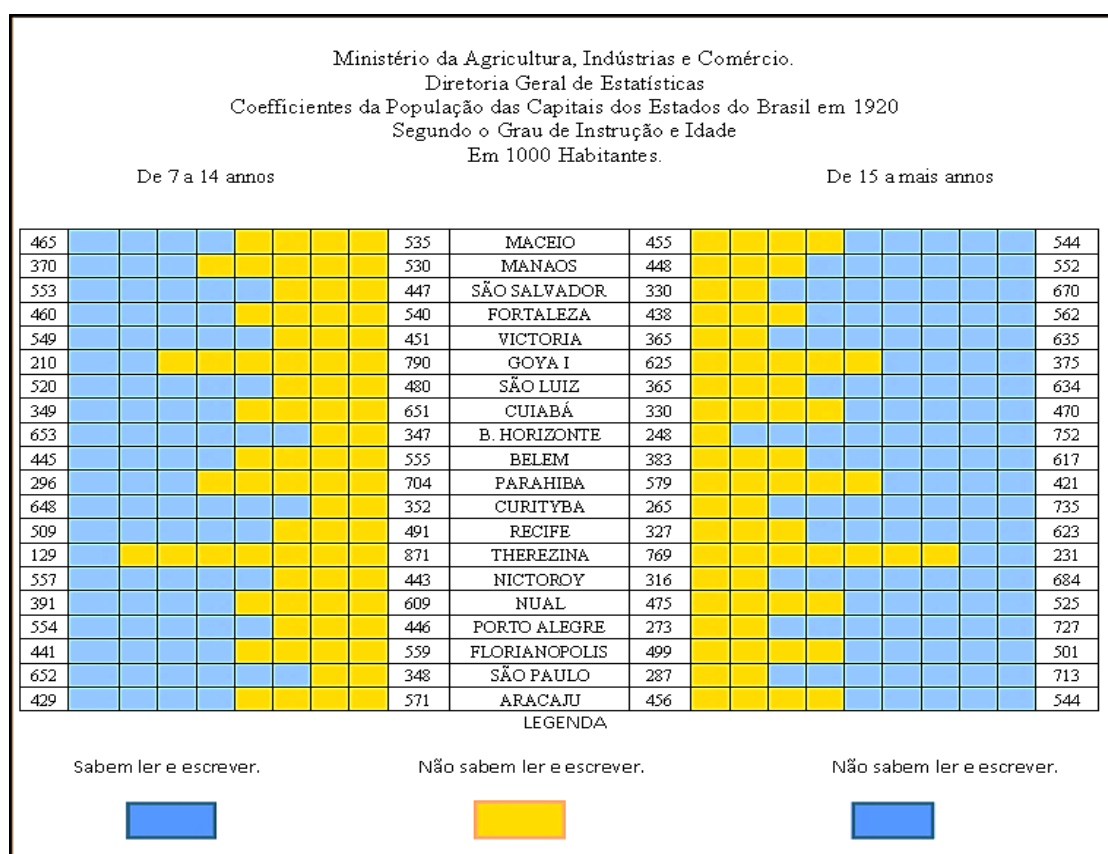
Silva (2011) analisa o histórico dos grupos escolares do período de 1904 a 1909 em São Luís como negativo, em virtude das más condições apresentadas, gerando descrédito na sociedade inicialmente. Nesse sentido, informa a autora:

A queda no número de matriculados entre 1904 a 1909 foi expressiva e representa a imagem de descrédito que a população passou a ter dessas escolas com o passar do tempo. Em relação ao Primeiro Grupo Escolar, comparando os anos de 1904 e 1909, o índice de frequência dos alunos decaiu 35,6%, e no Segundo Grupo Escolar [reativado em 1907], 34,4% (SILVA, 1911, p. 125).

Os dados do Censo de 1920 demonstram ter havido um crescimento do número de alfabetizados em São Luís em relação a Censos anteriores, contudo, deve se considerar o fato de que grande parte do número de habitantes que constavam como alfabetizados, isto é, sabem ler e escrever, eram alfabetizados pelas escolas isoladas e escolas municipais, verdadeiras responsáveis pela oferta do ensino no país, mesmo que em condições precárias (BRAZIL, 1924).

Na Figura 5 verificamos que São Luís se enquadra numa média geral do número de alfabetizados entre as demais capitais brasileiras, um reflexo da atuação das escolas referidas na maior parte do país, e, como advoga Souza (2008), até mesmo no Estado de São Paulo, pioneiro na implantação dos grupos escolares e na multiplicação dessas escolas, multiplicação esta que não ocorreu.

Figura 5 - Coeficientes da população das capitais dos Estados do Brasil em 1920, segundo o grau de instrução e idade





Em dados gerais do Censo de 1920, São Luís apresentava uma população de 52.929 habitantes, dos quais, em consonância com o quadro acima, 28.225 sabiam ler e 24.704 não sabiam ler (BRAZIL, 1924). Levando em conta o fato de São Luís ter sido uma das primeiras capitais do Brasil a aderir ao sistema de ensino dos grupos escolares, era de se esperar um quadro educacional mais satisfatório. Com prédios antigos, adaptados e utilizados para outras atividades além da do ensino, São Luís adentrou ao sistema republicano de ensino com uma estrutura muito aquém do propugnado pelos ideais da República.

Para Souza (2008), houve certa unanimidade referente ao discurso nas diferentes regiões do país, acerca da construção da representação dessas escolas como escolas modernas, bem estruturadas, a exemplo das instituições que se multiplicavam em São Paulo. Representação essa viabilizada pelo conjunto de dispositivos materiais e simbólicos, tais como: prédios, materiais didáticos, periódicos escolares, festas cívicas.

No entanto, a unanimidade do discurso não se fez concretizar em muitos lugares do Brasil, dos quais destacamos São Luís. Um exemplo da lentidão observada na mudança do cenário educacional ludovicense é a própria estrutura física destinada aos grupos escolares de São Luís, na primeira e segunda etapas da implantação destas escolas, como se pode constatar na Figura 6.

Figura 6 - Primeiro e Segundo Grupos Escolares de São Luís



Fonte: Cunha (2008)

O Maranhão, durante o período imperial, em função do apogeu econômico provocado pela cultura do algodão alcançou status importante no cenário do país, momento em que São Luís chegou a figurar como quarta capital em importância no Brasil, obtendo o título de Atenas Brasileira em função da efervescência intelectual vivida pela cidade. Esse não foi um momento facilmente esquecido, promovendo consequências como as de tentativas de recuperação de tal situação. Entretanto, isso não voltou mais a acontecer, e, se as dificuldades

de provimento de serviços sociais decentes foram um problema para as regiões mais avançadas do Brasil, muito maiores o foram para regiões que perderam em importância econômica, como o Estado do Maranhão.

A conversão das escolas isoladas em grupos escolares, logo no ano de 1903, no Maranhão não deixou de ser um reflexo dessa necessidade de recuperação desse status intelectual que, com as representações de escola e educação difundidas pelo regime republicano, fizeram crescer no Estado e especialmente em São Luís expectativas de alteração dos quadros de subdesenvolvimento, pela educação, representações estas descoladas das realidades política, econômica e cultural já estruturadas no Estado.

É perceptível a preocupação e o empenho de intelectuais e políticos, a exemplo de Antonio Baptista Barbosa de Godóis e Benedito Pereira Leite, para com a difusão do sistema moderno de educação no Estado, entretanto, visível também é a abstração com que se pensava o desenvolvimento da educação no Maranhão. A existência de uma situação econômica precária deve ser considerada, como mostramos anteriormente, pelas constantes relações realizadas pelos governadores do Maranhão das dificuldades econômicas do Estado com os impedimentos para poder-se fazer mais pela educação. Contudo, precisamos atentar ao *habitus* instituído, mantenedor das relações sociais por meio da orientação das práticas, inviabilizador de questionamentos, decorrente especialmente da forma de relacionamento entre o governo e o povo, essencialmente coronelística, e, assim, mantenedora da realidade estabelecida; não menos importante foi o posicionamento da união, deixando para os Estados e municípios a responsabilidade pela condução da educação primária no país.

Considerando-se os objetivos pelos quais se empenhavam os diferentes atores da sociedade de São Luís, percebe-se a realização de acordos diferenciados frente aos embates sociais, capazes de imprimir nuances diversas à sociedade de São Luís e do Maranhão. Gradativamente, as sociedades tendem a internalizar posturas e comportamentos resultantes de consensos que se tornam duradouros e inviabilizam o questionamento da ordem estabelecida. Acerca dessa estruturação, Elias (apud CHARTIER, 2002a, p. 110) adverte:

À medida que o *tecido* social vai se diferenciando, o mecanismo sociogenético do autocontrole psíquico [*Sbstkontrollapparatur*] evolui igualmente no sentido de uma diferenciação, uma universalidade e uma estabilidade maiores [...]. A estabilidade particular dos mecanismos de autocondicionamento psíquico [*Selbstzwang-Apparatur*] que constitui o traço típico do *habitus* do homem ‘civilizado’ está estreitamente ligada à monopolização do condicionamento físico e à solidez dos órgãos sociais centrais. É precisamente a formação dos monopólios que permite o estabelecimento de um mecanismo de condicionamento social graças ao qual cada indivíduo é educado no sentido de um autocontrole rigoroso. É aí que se situa a origem do autocontrole individual permanente cujo funcionamento é, em parte, automático.

Com exceção do modo como se desenvolve determinado tecido social, tal mecanismo é inevitável, conduzindo as estruturas sociais, marcadas por especificidades e similitudes. No Maranhão as representações de educação impressas pelos republicanos configuraram outras representações, muitas inalcançáveis, mas que sustentaram processos de longa duração como o de constituição do *habitus* social, responsável pela conformação das massas sociais e, assim, da manutenção das situações vigentes de cada época.

O exposto nos permite concluir pela não equivalência entre a Escola Modelo Benedito Leite e as outras escolas de São Luís, até mesmo os grupos escolares, sem deixar de observar que mesmo a Escola Benedito Leite também apresentava problemas, pois não possuiu prédio próprio até o ano de 1920. Diante disto, passaremos à análise de aspectos da cultura escolar da Escola Modelo Benedito Leite.

## PARTE II – CULTURA ESCOLAR NA ESCOLA MODELO BENEDITO LEITE

Esta imposição de modelos foi responsável pela configuração de uma cultura escolar mediante a qual conceber e praticar o ensino primário movia-se nos contornos das formas estruturantes da organização administrativa e pedagógica, na definição dos saberes a ensinar, na regulação dos códigos e condutas a serem inculcados e na formalização escolar das práticas de transmissão desses saberes e códigos. (ROSA FÁTIMA DE SOUZA, 1998, p. 282).

### 3 MÉTODO, TEMPO E ESPAÇO NA ESCOLA MODELO BENEDITO LEITE

Resultado d'um plano vasto de reforma social, [...] a reforma da Escola Normal e criação da Modelo, do Maranhão, foram effectuadas com uma orientação elevada, conciliando admiravelmente o preparo profissional do professor primário e o preparo da creança para a sociedade, em que tem de expandir a sua atividade (GODÓIS, 1910a, p. 107).

Impossível pensar a estruturação da Escola Modelo em São Luís do Maranhão sem nos referirmos novamente a Antonio Baptista Barbosa de Godóis, levando em conta sua relação e interferência profunda nos assuntos acerca da educação do Estado. Antonio Baptista Barbosa de Godóis, bacharel em Direito pela Faculdade de Recife, destacou-se mesmo como pedagogo no cenário educacional maranhense. Exerceu concomitantemente o cargo de diretor das Escolas Normal e Modelo Benedito Leite e dos Grupos Escolares, assim como a função de docente das duas primeiras escolas. Com relação à Escola Modelo, quase sempre assinava sua documentação com a ressalva “servindo de diretor”, isto porque, como noticiavam os jornais da época, a escola aguardava um diretor do Rio de Janeiro, o qual jamais chegou.

Barbosa de Godóis militou na imprensa e esforçou-se especialmente no sentido de possibilitar à organização do ensino em vigência um caráter moderno, patriótico, cívico, evidenciando princípios, métodos e técnicas em conformidade com as inovações da época. Preocupado com o material didático utilizado, escreveu obras de destaque, tais como *História do Maranhão para alunos da Escola Normal, Escrita Rudimentar* (1908) e *O Mestre e a Escola* (1910). É de sua autoria, ainda, a letra do hino do Maranhão, marcada de destaques às tradições históricas desse Estado (ANEXO E).

Na obra “*Operários da saudade: os novos atenienses e a invenção do Maranhão*”, de Martins (2006), Barbosa de Godóis aparece entre esses novos atenienses de gerações do período de 1890 a 1930, preocupados com o soerguimento moral e intelectual do Estado, que estava abalado desde a implantação do processo de decadência econômica promovido pelas crises nos mercados nacional e internacional de produtos como o açúcar, algodão e arroz, tendo propiciado no Maranhão períodos de próspera situação econômica e cultural. Para o autor:

O discurso da decadência constitui-se uma permanência resistente nas representações produzidas sobre a realidade maranhense nos últimos dois séculos da trajetória regional, outra permanência igualmente potente, que, desde cerca da metade do século XIX, vem modelando os esquemas explicativos dos intelectuais envolvidos com a problematização de questões pertinentes à terra timbira, diz respeito à constituição do mito da Atenas Brasileira, o distintivo da Idade de Ouro da história cultural maranhense. [...] Uma leitura atenta da intervenção projetada e efetivamente procedida pelos intelectuais [...] permite descortinar a emergência de tentativas relativamente vigorosas orientadas para a instituição de um novo perfil identitário para o Maranhão, com o fito de revigorar a tradição ateniense e projetá-la numa continuidade essencial

que ligasse e desse uma ossatura a esse ponderável patrimônio legado pelas gerações precedentes de intelectuais gonçalvinos (MARTINS, 2006, p. 87-135).

O contexto esboçado por Martins (2006) evidencia um diferencial em relação à produção intelectual da primeira geração de intelectuais atenienses destacados por Martins, na medida em que as gerações anteriores foram representantes de um legado bastante universal, ou melhor, deslocado da realidade do Estado do Maranhão. Para o referido autor, a geração na qual se enquadra Godóis foi responsável por uma produção intelectual mais atrelada à realidade regional, e, portanto, no referente a Barbosa de Godóis, veiculadora dos ideais republicanos como expressão de uma realidade moderna, constituidora de uma sociedade civilizada. Nesse contexto, inseriu-se a atuação de Barbosa de Godóis nas Escolas Normal e Modelo Benedito Leite.

Interessante destacar que a relação entre Benedito Pereira Leite, político idealizador da Escola Modelo, e Barbosa de Godóis era de rivalidade, por militarem em partidos políticos opostos. No entanto, quanto aos assuntos educacionais, pôde-se perceber uma trégua e até mesmo uma cumplicidade. Na obra “*O Mestre e a Escola*”, Godóis (1910a, p. 5) deixou clara essa relação:

É o que não tínhamos ainda em 1899 e foi a obra que, toda irradiação do seu esforço infatigável em outros ramos do serviço público, engrandeceu o nome do Dr. Benedito Pereira Leite e hoje maiores homenagens atrae à sua memória veneranda. Foi pouco, não há dúvida, mas, considerando-se o meio em que ele agiu, as resistências com que lutou, as dificuldades de todo gênero que o assediavam e o empenho e grande interesse que elle tomou pela propagação do ensino moderno em nosso Estado, esse pouco toma vulto e basta para pôr-lhe em destaque a individualidade superior.

Entretanto, o jogo político no qual se desenhava tal realidade envolvia interesses diversos. Assim, devemos considerar ser Benedito Leite político bem projetado, defensor dos ideais republicanos e, certamente, preocupado com a projeção do ideal da educação moderna em São Luís, visto a política partidária no Maranhão não ocorrer dissociada da orientação nacional. Prova disto foi o domínio político exercido pelo próprio Benedito Leite quando da instituição do regime republicano no Brasil e da reconfiguração dos partidos políticos do Maranhão representativos das oligarquias existentes. Acerca do poder político exercido por Benedito Leite no Maranhão, especialmente quando governador do Estado (1906-1908), o jornal *Pacotilha* publicou carta aberta do opositorista Costa Rodrigues ao presidente da República, Afonso Pena, quando de sua passagem pelo Maranhão em 1906. Nesse sentido, assim se expressou Rodrigues (1906, p. 5-9):

Por que não suprime logo duma vez o poder legislativo? [...] Um só homem designa e elege todos os legisladores; faz e aprova todas as leis, segundo o seu critério exclusivo, consultando os seus exclusivos interesses; revoga quando os seus interesses o aconselham [...].

Benedito Leite foi político de influência representativa no Estado, como se pode perceber a partir da referida publicação, empreendendo esforço no sentido de dotar a educação do Estado do cunho moderno em voga no país, em função, especialmente, da implementação do regime republicano, a eleger, dentre seus principais instrumentos, o campo educacional para construir a imagem do “novo” a sobrepor-se ao “velho”, decadente e improdutivo, recurso que lhe custou a marca de regime propugnador do progresso. Assim, as Escolas Normal e Modelo tornaram-se, naquele momento, importantes instrumentos de luta política.

A Escola Modelo Benedito Leite é considerada em determinados trabalhos como uma escola para a elite de São Luís, contudo acreditamos que, embora o seu perfil de escola moderna e bem equipada tenha possibilitado a construção dessa representação, essa escola foi, não exclusivamente, o principal instrumento de difusão dos princípios norteadores da República no campo cultural, exercendo o papel civilizador atribuído à educação brasileira no início da República em São Luís.

A proclamação da República, como dito no início deste trabalho, colocou para o novo regime a tarefa de construção da nacionalidade, atribuindo para a educação parcela relevante desse processo. Nesse sentido, os Estados, por meio das reformas educacionais, procederam à implementação das mudanças no âmbito da educação. Tendo como foco desse processo a educação primária, a Escola Modelo Benedito Leite, em São Luís, funcionou como centro irradiador da concepção de educação a instituir-se no Brasil com a República para o Estado como um todo. Contudo, somente uma análise mais detalhada de alguns aspectos da constituição de sua cultura escolar nos permitirá conhecer, de modo ainda aproximado, em que medida esta instituição de ensino, no período 1900-1920, contemplou a concepção de educação brasileira implementada pelo ideário republicano a vigorar no país.

Para tanto, neste capítulo utilizamos para análise, como principal referência, o livro *O mestre e a escola*, de autoria de Godóis (1910a), no qual este autor discorre sobre o processo de institucionalização da concepção de educação escolar difundida no país, detalhando minuciosamente todos os procedimentos do que considera o modelo de educação ideal para o desenvolvimento de um povo. Levando em conta ter sido Antonio Barbosa de Godóis o principal responsável pela constituição da Escola Modelo Benedito Leite, e que nesse livro discorre sobre o que fez na Escola Modelo Benedito Leite, acreditamos conseguir apreender pela exposição por ele realizada elementos reveladores do caráter da cultura ali instituída. Como fontes, usamos os Regulamentos da Escola Modelo Benedito Leite de 1900 e 1905 (MARANHÃO, 1900, 1905); correspondências/ofícios e relatórios da direção da Escola Modelo Benedito Leite aos governadores do Estado do Maranhão.

Quanto aos aspectos escolhidos para procedermos a nossa análise, elegemos: o método; tempos e espaços escolares; conhecimentos privilegiados no currículo; normas disciplinares, comemorações e festas; e por último buscamos identificar alguns aspectos do atendimento da Escola Modelo Benedito Leite por meio de leitura dos relatórios dos anos de 1908, 1910, 1911.

Trazemos para esta análise o enfoque da cultura escolar em que Frago (1995) a define como toda a vida da escola, contudo, conformada por aspectos que assumem preponderância sobre o fazer da instituição escolar, considerados organizadores, definidores desta cultura, a saber: o tempo, o espaço e a linguagem ou modos de comunicação. Delimitamos assim a escolha dos aspectos aqui evidenciados em recorte significativo de Frago (2000, p. 2-3) sobre cultura escolar que diz assim concebê-la:

[...] como un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas – formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos – sedimentadas ao longo do tempo em formas de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puesta en entredicho y que proporcionan estrategias para intregarse em dichas instituciones , para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo e aula, las tareas cotidianas[...] Sus rasgos característicos serían la continuidad y la persistencia en la tiempo [...].

Em tal acepção Frago (2000) transita das normas e princípios às resistências e estratégias como cultura escolar. Ressaltamos direcionarmos nossas análises muito mais à institucionalização dos primeiros aspectos – normas e princípios – que, não sem resistências, iniciarão um processo de mudança cultural, do qual a permanência será conteúdo.

Sobre a institucionalização de normas e teorias, Anne Chartier (2005, p. 22-23), de modo conveniente, coloca a escrita como o ‘paradigma’ do gesto estratégico institucional, ao passo em que “os escritores são fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos lavradores roceiros de antigamente, mas sobre a terra da linguagem”. De sua parte, “a leitura é o paradigma do gesto cultural com seus leitores-viajantes que ‘circulam nas terras do outro, nômades exploradores’ através de campos que eles não escreveram”, em um movimento no qual em cada encontro “marcante, cada um sai assim marcado”. A recepção, não é, portanto simples recepção. Os indivíduos recebem de modos diferentes as mensagens, limitando de modo singular os efeitos e poder do meio.

A maior dificuldade, então, reside em “como a transformação de si, que se efetua num processo de educação imposta, se alimenta das práticas tiradas de solos culturais tão heterogêneos ou conflituais”. Lembra que os antropólogos dizem que “subsistem de modo secreto, certos fragmentos de herança que, como proibições alimentares, as joias de família ou o culto aos mortos, se transmitem de geração a geração”. Desse modo, as culturas não são



capitalizadas em objetos, produtos, “mas somente em memórias e em gestos incorporados, porque não são saberes objetivados, mas *savoirs-faire* consubstanciais aos atores”. São estes os elementos que para a autora definem as identidades, ou seja, as maneiras de agir e estar no mundo (CHARTIER, 2005, p. 23).

Embora o nosso enfoque recaia muito mais sobre o que foi imposto como novos modos de ser e fazer na Escola Modelo Benedito Leite, compreendemos a cultura escolar como expressão do fazer dos diferentes agentes do ambiente escolar, como descrito pela autora, declarados, muitas vezes, pelas ausências e inércias do ambiente escolar. Assim, passamos à análise do método no contexto desta escola.

### 3.1 O método

[...] a escola antiga a velha escola que restringia a leitura, escrita e rudimentos de cálculo toda a aprendizagem do aluno, não pode corresponder às necessidades da cultura escolar do nosso tempo e que se exige no mestre moderno, não somente uma competência que va muito além d'essas materias, como outros métodos de ensino, calcados em base científica (GODÓIS, 1910a, p. 66-67).

A constituição da Escola Modelo de São Luís teve como implementador Antonio Baptista Barbosa de Godóis. Este, como se pode observar na citação acima, demonstrava grande entusiasmo pela cientifização do ensino em São Luís. Na obra *O mestre e a escola* Godóis (1910a) realizou toda uma exposição acerca da constituição de um ensino primário de caráter moderno. Assim, a conformação do ideário de educação proposto para a Escola Modelo de São Luís deveria trazer a perspectiva de modernidade educacional que vinha se instituindo no país como um todo, considerando-se as especificidades.

As escolas modelo surgiram, nesse cenário, imbuídas da missão de funcionar como células difusoras do modelo de educação moderna que se propalava por toda Europa, Estados Unidos e então pelos países da América Latina. Souza (1998), em sua obra *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*, sobre a organização das escolas modelo, comenta ser a noção de método o fundamento da institucionalização do ensino primário pelos grupos escolares, a tomar como referência as escolas modelo.

Souza (2008) adverte que a renovação do ensino público em São Paulo teve a sua organização baseada em dois pilares: a formação de professores e a adoção do método intuitivo. Ressalta estarem esses dois pilares interligados, pois o princípio da formação de professores estava na prática dos novos processos pedagógicos, no caso, a prática do método intuitivo. O método adquiriu tamanha expressão em coerência com a mentalidade do século

XIX, impregnada das noções de ciência, demarcadas pela racionalidade produtiva e da vida social. No Brasil, desde 1870 já se esboçava a preocupação com a renovação do modelo de educação popular, tomada como mote das reformas sociais. O método intuitivo assumiu, assim, a posição de símbolo dessas mudanças.

De acordo com Giolitto (1983), o método intuitivo teve seu surgimento na Alemanha em finais do século XVIII, tendo como principais representantes Basedow, Campe e Pestalozzi, devedor das ideias de pensadores como Bacon, Locke, Hume, Rousseau, Comenius, Froebel, por exemplo. Pestalozzi orientava o ensino com base na psicologia da criança, enfatizando a busca de outros caminhos para o alcance da aprendizagem, em detrimento do modo tradicional, fundamentado na repetição e na memorização. Defendia que o ensino deveria partir do particular para o geral, do simples para o complexo, pressupondo uma abordagem indutiva, em detrimento da dedutiva, largamente praticada. Com base nesses preceitos, Godóis (1910a, p. 93), em São Luís, defendia:

Falar em methodo moderno de ensino primário é lembrar o genial Henrique Pestalozzi, cuja obra perdura e perdurará sempre, na sua parte didactica, como guia seguro nas dificuldades do ensino. Com o bom professor, e como tal compreendemos somente o que sabe a disciplina e a ensina tirando o máximo proveito, no desenvolvimento das forças do alumno ter-se-há um dos elementos de primeira ordem para a educação; com o methodo e os processos de ensino ter-se-hão outros não menos importantes. A materia, o educando e, como quer Siciliani, também a sua qualidade e numero completarão os requisitos para a eficácia do trabalho educativo. Dado o methodo moderno – a intuição, o mestre competente, sob todos os aspectos, e o educando atento, não há materia insuperável à compreensão do alumno, uma vez que se limite à órbita própria da instrução primaria.

Godóis (2010) usa o termo “bom professor” para enfatizar a relação deste com a efetividade do método. Refere-se ao desenvolvimento das forças do aluno, coadunando com os princípios psicológicos em ascensão naquele momento. Por último reafirma a relação entre o modo de trabalhar o conteúdo ensinado e a aprendizagem eficaz do mesmo pelo aluno, reiterando o método intuitivo quanto ao ritmo do ensino. A defesa realizada por Godóis (2010) do método intuitivo é representativa de sua noção de ciência, e, portanto de sociedade, convencido que estava da efetividade obtida pela condução do ensino primário pelo viés científico e pragmático.

O método intuitivo atendia às pretensões de um ensino mais científico, viabilizado pelas *lições de coisas*, denominação pela qual ficou popularizado tal método. De acordo com Pestalozzi, as *lições de coisas* consistiam em proceder no ensino de modo que a criança conseguisse aprender por si mesma, sendo orientada a partir dos aspectos mais simples da matéria a ser ensinada. Souza (1998) resume essa orientação da seguinte forma: respeitar o desenvolvimento das faculdades mentais; iniciar o ensino pelos sentidos; deixar a criança

descobrir por si própria o que lhe for possível; limitar a matéria a seus elementos mais simples; explicar vez após vez as dificuldades da matéria; definir um objetivo determinado para as lições; explanar o sentido do assunto, nunca a palavra; refinar a linguagem; agir do conhecido para o desconhecido; do simples para o composto; da síntese até a análise, obedecendo não a ordem do sujeito, conquanto a da natureza.

A difusão do método intuitivo ocorreu pela Europa durante o século XIX, momento no qual o movimento de reestruturação pedagógica se tornou mais operante, constituindo-se na tendência norteadora do ensino, notadamente do ensino primário. “As exposições escolares organizadas no quadro das Exposições Universais constituíram um dos principais veículos de difusão das ideias e das práticas desse movimento” (GIOLLITO, 1993 apud SOUZA, 1998, p. 160).

O método intuitivo adentrou o Brasil por meio das escolas de âmbito privado, como forma de promoção da qualidade e renovação do ensino. Contudo, foi no âmbito do público que se deu sua difusão, tornando-se o fundamento das reformas educacionais do Estado de fins do século XIX. Essa orientação foi adotada pela primeira vez dez anos antes da República, na reforma do ensino primário e secundário do município da Corte, pelo Decreto nº 7.247, de 19/04/1879, com o então ministro Leôncio de Carvalho. Nos anos 1880, sob a influência dessa reforma, outras províncias procederam à adoção do referido método (SOUZA, 1998).

Nesse sentido, é necessário destacar o posicionamento de Rui Barbosa quando da defesa do método intuitivo, por meio dos conhecidos Pareceres Rui Barbosa. Nos mesmos, as *lições de coisas* aparecem como elemento de suma importância para a reestruturação do ensino primário no Brasil. Para Barbosa (1947), o método intuitivo consistia em único caminho com poder de conseguir êxito sobre as posturas pedagógicas com base na oralidade, presentes no campo do ensino daquela época. Por conseguinte, Rui Barbosa criticou de modo contundente a forma como tal método foi incorporado à reforma proposta por Leôncio de Carvalho, ou seja, como um item do programa e não como orientação geral do ensino, forma defendida pelo autor nestes termos:

A lição de coisas, portanto, segundo a reforma, não acrescenta no plano escolar um estudo adicional; impõe-lhe a aplicação ampla, completa, radical, de um novo método: o método por intuição, o método intuitivo. Entendida assim, não é um ramo particular do programa; é um princípio, que abrange todo ensino (BARBOSA, 1947, p. 215).

As contribuições de Rui Barbosa acerca da difusão do método intuitivo não se limitaram às defesas dos Pareceres, mas especialmente pela tradução do livro de Norman Allison Calkins, sob o título *Primary object lessons*, divulgado no Brasil no ano de 1886, intitulado *Primeiras lições de coisas*. Esse manual passou a ser a principal orientação do ensino

no Brasil, amplamente difundido nas escolas normais e primárias do país, em fins do século XIX e princípio do século XX. O livro de Calkins explana, de modo conciso, os principais fundamentos da renovação pedagógica empreendida desde a Europa até os Estados Unidos (SOUZA, 1998).

O método intuitivo, na opinião de Souza (1998, p. 162), se constituiu mais que uma simples metodologia: uma redefinição cultural no âmbito pedagógico do cenário educacional brasileiro. Representou a institucionalização de outras acepções sobre formas e modos de conceber a aprendizagem e consequente organização do ensino, isto é, a “condensação de algumas mudanças culturais que se consolidaram no século XIX: uma concepção de infância, a generalização da ciência como forma de ‘mentalidade’ e o processo de racionalização do ensino”.

Em relação à criança, esse método ressaltou o respeito ao desenvolvimento de suas faculdades mentais e aos aspectos da natureza infantil: a capacidade de fantasiar, curiosidade, inquietação, e necessidade de brincar. O processo de aprendizagem, no método intuitivo, toma por base o procedimento da observação, sublimando a experiência, orientada pelos sentidos: ensinar de modo natural, partindo “do simples para o complexo; do que se sabe para o que se ignora; dos fatos para as causas; das coisas para os nomes; das ideias para as palavras; dos princípios, para as regras” (CALKINS, 1950, p. 31 apud SOUZA, 1998, p. 162). Estes princípios, que tiveram as escolas modelo como instrumentos de irradiação, terminaram por ficar de modo definitivo na cultura escolar do ensino primário brasileiro.

No Maranhão, especificamente em São Luís, a difusão e implementação desse modelo moderno de ensino teve, no âmbito do ensino público, como centro a Escola Modelo Benedito Leite. Assim, tomamos Godóis (1910a) como referência para a compreensão do formato de ensino construído naquele instituto do qual Barbosa de Godóis foi diretor por mais de uma década. Entre os documentos pesquisados, Barbosa de Godóis aparece como diretor, seguidamente, de 1900 até 1911.

Em *O mestre e a escola*, Godóis (1910a) inicia sua exposição ressaltando a importância do professor no contexto de organização do ensino em qualquer espaço social. Realiza uma reconstrução acerca da história da profissão professor, observando como aconteceu o processo de inserção do mesmo nas realidades sociais, pretendendo associar a necessidade de institucionalização da formação destes às proposições metodológicas daquele momento histórico. O método intuitivo trouxe como um de seus sustentáculos a formação do professor, razão pela qual Godóis tomou como fio condutor de sua obra o mestre “bem

formado”, a atender aos ideais de modernidade propalados e à boa qualidade da escola. A sua compreensão sobre o assunto pode ser observada no relato a seguir. Para ele:

A escola supõe o mestre. E, como ella, por transformações sucessivas, acompanha a evolução da sociedade, a que, por sua vez, esclarece e acelera o movimento progressivo, o mestre, que a representa e em quem ella se reflecte, não pode ficar estacionário. Uma é inseparável do outro. A cultura que a escola proporciona denuncia o preparo de quem a rege. Não sendo, nem podendo ser uma abstracção, ella, sob este ponto de vista, personifica-se na individualidade que a dirige. O mestre, recebendo a influência do meio social em que vive e das idéias da sua epoca, transmite-as ao pequeno grêmio de seus ouvintes, **affeiçãoando, por este modo, o moral de cada um d’elles aos interesses superiores da collectividade** (GODÓIS, 1910a, p. 15, grifo nosso).

Com essas ideias Godóis (1910a) introduziu o primeiro capítulo de seu livro, deixando-nos clara a sua representação de educação moderna. Uma representação de educação vinculada à noção de progresso e evolução, traços característicos da concepção moderna de ciência em voga naquele momento. Faz explícita relação ao poder do professor na “formação das almas”, na construção das concepções morais de seus discípulos, postura representativa das referências científicas do período, que, para o autor, significavam a saída para as insatisfações e idealizações de melhoramento social. O mundo desde os séculos XVII e XVIII se encaminhava para uma mudança de paradigma, tendo o universo da razão como a insígnia do progresso e da transformação. Em São Luís, em virtude das condições econômicas, políticas e sociais, essas ideias foram chegando devagar e se instalando institucionalmente, visto representarem o foco das concepções hegemônicas do país naquela na época.

No capítulo intitulado A Escola Moderna, Godóis (1910a, p. 67, grifo nosso) discorre sobre o método a ser trabalhado nas escolas maranhenses, e assim, especialmente, na Escola Modelo Benedito Leite. Inicia ressaltando justamente a mudança no padrão de escola popular, destaca a transição de um modelo de ensino objetivado para a religião para um modelo a objetivar-se para a pátria. Para o autor, a “Revolução Francesa fez da escola uma instituição social, no pleno rigor da expressão, fazendo sentir ao mesmo tempo a necessidade de **um remodelamento dos processos de ensino**”. Desse modo, ele evidenciava o caráter patriótico que deveria ter a escola, em harmonia com as diretrizes do regime republicano brasileiro. Estes eram preceitos do programa de educação popular propugnados para a nação. Assim, os aspectos defendidos pelos idealizadores do modelo moderno de educação certamente estiveram presentes na conformação das escolas Normal e Modelo em São Luís.

Forquin (1993, p. 85), acerca dos determinantes e dos efeitos das formas de organização e de transmissão dos saberes escolares, informa, citando Bernstein, sobre a necessidade do reconhecimento do currículo, da pedagogia e da avaliação nesse contexto, “também como ‘sistemas de mensagem’ que obedecem a princípios de produção e de regulação

que podem variar segundo os contextos institucionais e sociais e às quais Beenstein dá o nome de ‘códigos dos saberes escolares’”. Embora o autor em prosseguimento às suas análises traga elementos sobre determinada flexibilidade desse mecanismo estrutural da organização e transmissão de saberes, para o momento e ações em análise, a organização/implementação do modelo de educação moderna em São Luís, a ênfase recai sobre a rigidez desse processo, demarcado pela organização de manuais de orientação pedagógica e a obrigação dos professores de receberem orientação em aulas mensais com Antonio Barbosa de Godóis sobre a aplicação da nova sistemática de ensino. Contudo, destacamos a ressalva realizada por Forquin acerca das flexibilizações e resistências a tais processos.

Ao se referir à organização da Escola Modelo de São Luís, quase sempre Godóis (1910a) fez referência à Escola Normal, visto a relação existente entre ambas. Ele situou a criação dessas escolas no que denominou “um plano vasto de reforma social”, destacando a importância das mesmas para a formação do professor primário e da criança. Explicou ser a Escola Modelo um complemento da Escola Normal, pelo fato de possibilitar a expansão da atividade do professor primário “bem formado”. Segundo o autor:

A Escola Normal sem a Modelo, a escola typo, é um estabelecimento manco, de que só pode sahir professores que tropecem ao dar os primeiros passos na prática do ensino e quiçá por muito tempo ainda, por falta dos exercicios de tirocínio, em que fossem concretizando os conhecimentos adqueridos e tomando o habito da direcção de escola. A Escola de applicação, a Escola Modelo, mal seria comprehendida, por sua vez, sem a Escola Normal: seria modelo apenas em nome, porque lhe faltaria o mestre, tal como ella exige e que só lhe poderia ser dado por aquelle instituto (GODÓIS, 1910a, p. 107).

A Escola Modelo foi organizada com praticamente o mesmo programa da Escola Normal. Godóis (1910a, p. 116) classificou tal programa como concêntrico, ao passo que procurou evitar excessos. Relaciona como matérias do programa as seguintes disciplinas: “Língua Materna, Escripta, Calculo, Geometria, Geographia geral, do Brasil e do Maranhão, noções de História da Pátria, d’America e do Maranhão, Instrucção Cívica, noções de Sciencias phisicas e naturaes, Musica, Gynastica”. Inicialmente tal escola tinha um curso de sete anos, sendo reduzido para seis pelo regulamento de 1905. Percebemos que havia um programa com formato de educação científica e utilitária presentes nas propostas de inovação pedagógica a difundir-se nacionalmente. Nesse sentido, convém perguntar: a quem interessava esse modelo de educação formatado em um movimento de reorganização política, de solidificação de um novo paradigma de ciência, em meio a realidades sociais tão diversas, como no caso de São Luís?

Na verdade, este era o momento de institucionalização da forma escolar de socialização no Maranhão. Antonio Barbosa de Godóis e a Escola Modelo Benedito Leite

constituíam-se vetores desse processo, aliados a outras situações de interações constitutivas de subjetividades coletivas que se concretizavam nas posturas e práticas construtoras do novo fazer pedagógico em cena. Vicent, Lahire e Thin (2001, p. 28), sobre a relevância da forma escolar acerca da formação do indivíduo, explicam que a escola é um lugar de aprendizagem da linguagem, preconizadora da retomada da reflexão, por um domínio “explícito e consciente conduzido, às vezes, por metalinguagens, regras e definições”. Uma forma escolar de relações sociais, a forma social, “constitutiva do que se pode chamar uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo”. Na prática, as escolas modelo realizavam a difusão desse mecanismo, reconhecendo-se as resistências, conformadoras das culturas escolares. Contudo, Godóis (1910, p. 123, grifo nosso) era enfático sobre as mudanças no método do ensino para o Estado, no que detalhava:

Para que o ensino integral seja eficaz, é necessário que seja pausado, lento, dado aos poucos, sem sofreguidão, frequentemente revisto, em ligeiras sabinas parciais, por ocasião do leccionamento das respectivas disciplinas, sendo, a propósito, utilizados sempre os aparelhos correspondentes. D’outro modo, quando muito, sobrecarregar-se-ia a memória do aluno, com preterição da inteligência, o que não pode conciliar-se com o ensino moderno, que, antes de tudo, **visa fazer da criança uma força social no futuro, educando-lhe harmonicamente as faculdades** e tratando-a como um ser inteligente, a quem é preciso fazer conhecer o próprio valor e dar a consciência da própria personalidade, consciência que ella só adquirirá, compenetrando-se gradualmente do que sabe, pela convicção de estar de posse da matéria ensinada.

Godóis (1910) enfatizava a educação da criança pelo fazer cadenciado, característica do método intuitivo. Deixa evidente a sua preocupação com o papel social da criança no futuro, permitindo observar o seu envolvimento com as necessidades impostas pelo regime político do país, o que inclui preparar o cidadão republicano pelo direcionamento do fazer institucional escolar.

Acerca do método, Godóis (1910a, p. 113) reafirma sua importância para a identificação de uma instituição de ensino como a Escola Modelo com as proposições dos campos político e pedagógico daquele momento. “N’estabelecimento dessa natureza é, porém, o método, a questão principal, desde que ele se ache regularmente organizado. Só assim ele poderá ter o caráter prático de instituição que habilite a criança para a sociedade”. Ressalta, portanto, resultar da organização do método o êxito da instituição acerca do caráter utilitário capaz de preparar a criança para a sociedade. O autor, no nosso entendimento, compreende bem o caráter civilizatório do empreendimento educativo a se engendrar, porém, considerando o que Rocha (2004) irá denominar minoridade política do povo, Godóis (2010) julgava ser essa a melhor opção de avanço das condições de vida do Estado.

A preocupação de Godóis (1910a) com o método é bem explícita ao ressaltar serem duas as coisas essenciais na consideração sobre ensino – a matéria do ensino e o método a aplicar.

Quanto à matéria, ele reafirma ser a tendência moderna conceder maior amplitude ao âmbito da ciência em escolas como a Escola Modelo, especialmente às ciências experimentais, consideradas as que melhor preparam para a vida. No tópico seguinte, trataremos com mais detalhes o programa de estudos da Escola Modelo. Acerca do método, corrobora as asserções sobre a primazia da experiência, consubstanciada pela observação, a privilegiar o desenvolvimento mental da criança. Em defesa do método intuitivo, Compayré, citado por Godóis, destaca:

E entrando na questão do methodo: os espíritos eminentes que redigiram os programmas do ensino primário desejaram utilizar o valor educativo das sciencias experimentaes, como methodo de cultura da observação; é assim que os programmas exigem que em todo ensino o mestre, para começar, se sirva de objectos sensiveis, faça ver e tocar as couzas, ponha as creanças em presença de realidades concretas. É pois por um appello incessante à atenção, ao juízo, à espontaneidade intelectual do alumno, que o ensino primário pode se sustentar. Elle é essencialmente intuitivo e pratico (GODÓIS, 1910a, p. 115).

Vemos nesta citação uma descrição precisa do método intuitivo, considerado por Godóis (1910a) o símbolo da educação moderna. Em prosseguimento, Godóis (1910a, p. 16) ressalta que a Escola Modelo atende aos padrões de modernização do ensino no que se refere à delineação do método. “Uma leitura, por mais rápida, do programa da nossa Escola Modelo”, a identifica em atendimento “ao ideal moderno” de esclarecimento das faculdades do aluno. “Basta ler em que elle se ocupa do calculo, tamanho, forma e ensino objectivo para se formar uma idea precisa do seu valor pedagógico e de quanto elle atende às necessidades do tempo”. Reafirmamos, assim, a preocupação de Barbosa de Godóis, com a adequação da mesma ao ideal de ensino moderno. A atenção de Godóis, nesse sentido, pode ser percebida de modo institucionalizado nas disposições do Regulamento da Escola Modelo do ano de 1905, Capítulo IV, nos artigos seguintes:

Art. 13. Para o ensino das sciencias experimentaes, terá a Escola Modelo os necessários apparatus, assim como abundancia de specimens para o estudo de tudo quanto se referir a natureza, limitado, porém, ao que é indispensável para a aquisição dos principios geraes, e, sempre que possível, com recurso à natureza no meio escolar.

Art. 14. Para ministração dos conhecimentos que melhor se fixam pela imagem visual recorrer-se-há às projeções, no que for possível mostrar em realidade, como por exemplo os aspectos da terra, os costumes e movimentos dos povos, os fhenomenos meteorologicos das auroras, etc.

Art. 15. As aulas simples e hygienicamente dispostas, com capacidade para a lotação máxima de 40 alumnos, serão mobiliadas com bancos carteiras individuaes de typo americano ou outro que mais convenha (MARANHÃO, 1905, p. 41).

Neste aspecto, Barbosa de Godóis, na condição de autor do referido regulamento e diretor da Escola Modelo, procurou cumprir com tal determinação por meio de frequentes correspondências ao governo do Estado com solicitação ou informação de compra de materiais, a exemplo do que se segue:

Escola Modelo Benedito Leite  
Maranhão, 31 de julho de 1901



Ao Exmo. Sr. Dr. Governador do Estado

Comunico-vos que, usando da auctorização que me concedeste, encommendei para esta Escola aos neociantes C. Lehman & C<sup>a</sup>, de Paris, por intermédio do negociante desta praça, Roberto Majoli, o pequeno gabinete de “Historia Natural”, de preço de 150 francos, descripto no catalão deste anno da casa de Emilio Dyrrolle daquela cidade.

Servindo de Director

Antonio Baptista Barbosa de Godóis (GODÓIS, 1901a, p. 1).

Acerca da aquisição de materiais escolares para a Escola Modelo Benedito Leite, no sentido de se articular com o caráter moderno da educação que os direcionamentos do país suscitavam requeria, Castro (2012, p. 592), no artigo intitulado “A Flor que Viceja em São Luís do Maranhão: os artefatos culturais na Escola Modelo Benedito Leite” nos traz boa contribuição para a compreensão do funcionamento deste mecanismo. Este autor nos informa do avultado número de pedidos de materiais realizados por Barbosa de Godóis ao governo do Estado, e adquiridos por este último – conforme constatamos em farta documentação verificada junto ao Arquivo Público do Estado durante nossa pesquisa –, identificando a existência de uma “indústria escolar” em São Luís. Quanto ao destino dos materiais solicitados, constavam, inicialmente, os materiais destinados à administração e expediente, tais como: “papel diplomata para correspondência do diretor com as famílias, livros de frequência, de controle de ponto dos professores e servidores, livros de matrículas e outros”; em seguida vinham os materiais destinados à limpeza e conservação da escola; posteriormente relacionavam-se os materiais de caráter pedagógico, obedecendo à exigência das disciplinas, o curso para o qual seriam empregados e o gênero dos alunos.

Ao se tratar de materiais existentes no comércio de São Luís, os mesmos eram comprados diretamente pelo diretor em casas como “Cunha Santos, Sobrinho Marinho, Franco de Sá”, entre outras. Com relação às compras de outros Estados e do exterior, havia a mediação do “representante comercial no Maranhão ou Rio de Janeiro, o diretor da Escola Modelo e o governo do Estado, tendo como principal negociante C. Lehman & C<sup>a</sup>, de Paris e J. Francisco de Sá H<sup>o</sup>”. Os principais fornecedores eram dos Estados Unidos e França, tais como: Casa de Fils de Emille Dyrrole e a Chandler Adjustable Chair and Desk Compan (CASTRO, 2012). Como mencionado, localizamos muitos destes pedidos nas correspondências da direção da Escola Modelo Benedito Leite ao governo do Estado (1900 a 1914). No Quadro 2 transcrevemos alguns desses pedidos de materiais e outras situações, Colocamos aqui o teor somente dos dois primeiros anos dessas correspondências. No Apêndice A, colocamos a informação do período de 1900 a 1914.

Quadro 2 - Correspondências da diretoria da Escola Modelo Benedito Leite para os governadores do Estado do Maranhão (1900-1902)

| DATA       | ASSUNTO   |
|------------|---|
| 02/1900    | Pedido de material de ensino.   |
| 17/03/1900 | Pedido de admissão de uma criada para a escola.   |
| 09/02/1901 | Envio de proposta de fornecimento de materiais de ensino e expediente.                    |
| 25/02/1901 | Pedido de material de expediente.   |
| 12/04/1901 | Pedido de carteiras e mesas importadas dos Estados Unidos.                                |
| 15/05/1901 | Envio de conta referente à aquisição de 1 dúzia de cadeiras.                              |
| 14/06/1901 | Envio de conta referente a aquisição de oito cordas para salto, valor oito mil réis.      |
| 27/06/1901 | Envio de conta para pagamento de serviços realizados na escola.                           |
| 08/07/1901 | Relação com pedidos de materiais para a escola.   |
| 31/07/1901 | Comunicação de pedido de objetos de ensino, vindos da França.                             |
| 01/08/1901 | Pedido de material para expediente.   |
| 16/09/1901 | Comunicação de substituição de professora.  |
| 11/10/1901 | Pagamento de serviço prestado à escola.   |
| 16/12/1901 | Solicitação de material de expediente para escola.  |
| 05/02/1902 | Pedido de objetos de trabalho para a escola.  |
| 26/02/1902 | Pedido de autorização para realizar assinatura permanente de revista pedagógica francesa. |
| 05/03/1902 | Pedido de pagamento de serviços prestados à escola.                                       |
| 13/03/1902 | Solicita pagamento de serviços fotográficos.  |
| 14/03/1902 | Solicitação de pagamento de serviços artísticos realizados na escola.                     |
| 18/03/1902 | Relação de objetos necessários para trabalhos na escola.                                  |
| 07/04/1902 | Relação de pedidos de objetos para o funcionamento da escola.                             |
| 01/05/1902 | Pedido de objetos para ensino.  |
| 05/05/1902 | Pagamento da aquisição de filtros para a escola.  |
| 05/05/1902 | Pedido de recurso para aquisição de material de ensino vindo do Rio de Janeiro.           |
| 10/05/1902 | Solicitação de material para expediente.  |
| 06/1902    | Pedido de material para expediente.   |
| 18/06/1902 | Solicitação de pagamento de serviços prestados.   |
| 21/06/1902 | Solicitação de pagamento de serviço prestado.   |
| 09/08/1902 | Solicitação de material de expediente.  |
| 30/08/1902 | Solicitação de material de expediente.  |
| 03/09/1902 | Pedido de material de ensino.   |
| 29/09/1902 | Pedido de material de ensino.   |
| 06/10/1902 | Pagamento de serviço prestado para a escola.  |
| 24/10/1902 | Pedido de material de expediente.   |
| 24/11/1902 | Pedido de material para expediente.   |
| 27/11/1902 | Pedido de férias para professora.   |
| 09/12/1902 | Pedido de material para expediente.   |

Fonte: Elaborado a partir das correspondências da direção da Escola Modelo Benedito Leite localizadas no Arquivo Público do Estado do Maranhão

O teor dessas correspondências corrobora as afirmações de Castro (2012), explicitando a diligência de Barbosa de Godóis para instrumentalizar a Escola Modelo Benedito Leite do padrão moderno de ensino, assim como caracteriza o processo de institucionalização do ensino em São Luís e no Maranhão pela escola citada. Contudo, a realidade das demais escolas como demonstrado em capítulo anterior não correspondia ao esforço empreendido pela Escola Modelo Benedito Leite. A introdução do método existia, porém conformado pelas condições dos estabelecimentos de ensino, produzindo fazeres diferenciados entrelaçados às normas, certamente.

No entanto, a Escola Modelo Benedito Leite prosseguia esforçando-se no sentido de prover um modelo de ensino inovador. Da Maison de Dyrrolle eram obtidos quadros parietais e várias espécies para o gabinete de História Natural, como pedras, mamíferos, aves montadas, ou conservadas em álcool, que pode se observar na relação seguinte localizada no setor de documentos avulsos do Arquivo Público do Maranhão. Correspondência de 27 de setembro de 1908, sistematizada por Castro (2012, p. 594):

- 1 Gabinete de física de 325 francos, compreendendo 60 aparelhos característicos (Catálogos de 1898 da casa - Les fils d' Emile Dyrrolle, pag. 4)
- 1 Hemisfério de Magdebourg de 25 fr.
- 1 Anel de L'gravesand de 10 fr.
- 1 Pirômetro de 40 fr.
- 1 Coleção de quadros murais de física, de 0,80m de altura e 0,60m de largura com 186 desenhos e 14 aparelhos, tudo por 58 fr. (o mesmo catálogo, pág. 2).
- 6 Globos Andrews, sendo 2 de 8'm 6"; 2 de nº 22 e 2 de nº 47.
- 24 Barras de extremos esféricos.
- 58 Alteres de 2 Kilogramos.

Apesar do empenho existente no sentido de instrumentalizar a Escola modelo Benedito Leite, verificamos, ainda, a existência de problemas na mesma escola, como se pode perceber no conteúdo da correspondência de 18 de março de 1905, do diretor da Escola Modelo Benedito Leite ao governador do Estado, Alexandre Colares Moreira Junior:

São Luiz, 18 de março de 1905

Exmº Snr. Coronel Alexandre Colares Moreira Junior

Sentindo-se nesta Escola a falta de cadeiras para os visitantes e alunos da Escola Normal que vêm fazer a observação e pratica de ensino nas aulas deste instituto e achando-se no Segundo Grupo Escolar alguns daqueles móveis, que pertenciam à Escola de Música, peço-vos autorização para mandá-los transportar para este estabelecimento, onde conquanto já não estejam todas em boas condições de conservação, poderão prestar serviços, mediante ligeiros reparos nos que as necessitem e que, a ser elas concedidas, solicito permissão para mandar efetuar. Existindo igualmente naquele instituto duas lousas para música e para piano, as primeiras danificadas e a segunda em qualidade inferior e necessitando afinação, e podendo também tanto as lousas quanto o piano, ser utilizados nos exercícios de música desta Escola, depois de consertadas as primeiras e afinado o segundo, rogo-vos, outrossim, que me permitas do mesmo modo que os faço conduzir para esta Escola e mande proceder o serviços que neles são necessários.

Servindo de Director

Antonio Baptista Barbosa de Godóis (GODÓIS, 1905, p. 1).

Outra informação nesse sentido, encontra-se em Godóis (1910a, p. 124 -129):

Nada lhe falta, a não ser um edifício mais amplo e apropriado, onde se exponham mais comodamente suas numerosas coleções de zoologia, mineralogia e botânica e onde se arrumem, com mais fácil acesso, seus engenhosos aparelhos destinados a concretizar o ensino de desenho, das mathematicas e da astronomia.

Entre as queixas observadas por Godóis a maior incidência está em relação ao espaço físico da Escola Modelo Benedito Leite e, às dificuldades de funcionamento dos grupos escolares. Sobre os grupos escolares, assim se expressou Antonio Lobo, Inspetor da Instrução Pública:

E para provar dessa última assertiva basta lembrar-vos a criação dos pseudos grupos escolares, cada um deles amontoados numa sala única, de capacidade seis vezes inferiores à estritamente requerida e confiado a professores em número de 3, 4 e 5 vezes [...] além do que lhe competia. E tudo isso, porque se não pode ver ou não se quis ver, o Estado faleciam por inteiro os recursos precisos para adaptar, na organização das suas escolas primárias, o sistema dos grupos alias excelentes, uma vez que seja praticado com obediência rigorosa aos preceitos pedagógicos [...] felizmente, porém, vem em breve experiência revelar-vos o desacerto com que havíamos operado, indicando-vos ao mesmo tempo, a trilha exata a seguir, o que vem a ser que ides adotar da manutenção de escolas inovertas, de acordo com as nossas necessidades e os nossos recursos e alheia dos por completo à preocupação estéril da encenação e do alarde em penúria absoluta de fundamentos reais que os permitam e justifiquem (LOBO, 1911, não paginado).

Antonio Lobo, Inspetor da Instrução Pública, referia-se na presente declaração ao fracasso dos grupos escolares em São Luís, em sua primeira fase de institucionalização. O Segundo Grupo Escolar, criado em 1904, funcionou somente de agosto deste ano até dezembro do mesmo ano. Sendo os alunos transferidos para o Primeiro Grupo Escolar, nas condições descritas por Lobo. Importante destacar as referências de Lobo ao modismo, “escolas inovertas”, e especialmente aos poucos recursos para adequação das mesmas. Assim, a equivalência entre a Escola Modelo Benedito Leite e os grupos escolares realmente não acontecia.

A atenção de Godóis (1910a, p. 13) ao atendimento dos imperativos do ensino de ordem moderna, em relação à Escola Modelo, considerou, evidentemente, a condução da matéria que seria lecionada pelo professor, tão bem evidenciada no seu livro *O mestre e a escola*. Ressalta estar a eficácia do ensino primário na sua condução de forma lenta e graduada, sendo necessário que este seja “pausado, lento, dado aos poucos, sem soffreguidão, frequentemente revisto, em ligeiras sabbatinas parciaes, por ocasião do lecionamento das respectivas disciplinas.” Reafirma a conveniência de não se sobrecarregar a memória do aluno, preservando-lhe a inteligência como forma de respeito ao desenvolvimento cognitivo da criança.

Percebemos o esforço da direção da Escola Modelo Benedito Leite no sentido da configuração de um ideário de educação moderna que compreendesse todas as dimensões e aspectos institucionais, que possibilitasse a construção de um conceito de progresso o mais comum possível. Situação compatível com o desejo de soerguimento intelectual e moral do Estado evidenciado pelos intelectuais do grupo do qual Godóis fizera parte.

Monarcha (1989), sobre a atuação dos pioneiros da educação no processo de organização do ensino brasileiro, nos adverte acerca do processo de “redução da política à ciência”. Em relevante conclusão, ressalta o perigo da despolitização da sociedade, aqui percebida na imposição de um modelo de educação que não pensou o sujeito agente, por exemplo, ou, o sujeito das táticas - De Certeau (1998) -, tão presentes no quotidiano dos homens comuns. Nessa direção, Monarcha (1989, p. 128) acentua bem o modo como o mundo real é transformado em simulacro. Entretanto, segundo ele, “o mundo é palavra e texto, onde o conteúdo escapa à forma”.

Ainda assim, no que se relaciona à institucionalização da Escola Modelo Benedito Leite, sob os preceitos da educação moderna no que se refere aos métodos de ensino, Antonio Barbosa de Godóis procurou estruturar essa escola do melhor modo possível. Além do pedido de recursos para auxílio nas aulas, eram comuns pedidos de revistas pedagógicas no sentido de prover-se a atualização dos docentes. Entre esses pedidos, destacamos o seguinte:

Directoria da Escola Modelo Benedito Leite

Maranhão, 26 de fevereiro de 1902

Ao Exmº Sr. Dr. Governador do Estado

Tem de conveniência para este estabelecimento possuir de uma assinatura permanente das revistas pedagógicas L' Ecole nouvelle e La lecture em classe, de Paris, peço-vos que vos digneis de autorisar-me a tomá-las por intermédio de qualquer das livrarias ou casas comerciaes d'esta cidade, cessando a despesa pelo expediente d'esta Escola.

Servindo de Director

Antonio Baptista Barbosa de Godóis (GODÓIS, 1902b, p. 1).

A preocupação de Barbosa de Godóis quanto à adequação da Escola Modelo Benedito Leite à modernidade educacional pode ser percebida pela própria forma como destacava suas referências, sempre modelos europeus ou norte-americanos. Nesse sentido, Godóis (1910a, p. 48, grifo nosso) assim se expressa:

O departamento de Pedagogia da Universidade de Michigan, por exemplo, oferece à escolha de seus estudantes um curso sobre a arte e um sobre a sciencia de ensinar, um sobre a inspecção das escolas, um sobre a psychologia da infância, um sobre o aspecto sociológico do ensino. Muitas Universidades tem anexas **escolas de aplicação e experimentação, que correspondem à nossa Escola Modelo.**

Em um trecho Godóis (1910a, p. 87) ressalta:

O concreto, as cousas, de que Rousseau e, antes d'le, Locke e Bacon tanto falaram, como fundamento racional de todo o conhecimento, é a inspiração superior do instituto primário, núm ensino desprezioso, sem exageros de doutrina, nem preocupações philosophicas de seguir, como Rousseau, as últimas consequências dum princípio. Pestalozzi, systematizando a intuição, abriu largo campo racional: não há mais que trilhá-lo, sem a preocupação do *numero, forma e som*, em que via os elementos essenciais da aquisição de todo conhecimento. A questão do methodo, questão que Jules Simon considerava principal e vital no ensino, surge naturalmente, imperiosamente, desde que se procura não mais conservar autômatos, mas formar consciências

As referências teóricas de Godóis explicitam a sua confiança no poder da ciência e a sua posição de mediador cultural, articulando conhecimentos de países como França e Estados Unidos da América com a cidade de São Luís. São muitas as alusões de Godóis (1910a, p. 11-17) em seu livro *O mestre e a escola* às experiências internacionais, com o fim de enfatizar a conformação da escola primária maranhense aos ditames da ordem moderna de ensino. Godóis possuía clara convicção da importância do lugar escola como palco dessa nova realidade educacional que se impunha. Assim como Caetano de Campos, no caso de São Paulo, Barbosa de Godóis definiu muito bem para quem se destinava esse modelo educacional e onde deveria ocorrer, colocando assim “a instrução do povo” como uma questão “de interesse colectivo, presa diretamente ao bem estar público e à ordem política”, e, assunto a afetar “diretamente o Estado”. Desse modo, colocava sobre o Estado a responsabilidade pela oferta dessa educação, com local e público determinados. Convencido da importância de oferta de um ensino que atendesse às necessidades daquele momento, discorria sobre tornar-se “mister contrapor uma instrução que correspondesse” a época vivida, “missão a que se deveriam destinar os estabelecimentos de ensino na “sociedade culta e moderna”, referindo-se à sua época. Não se cansava assim de ressaltar a importância do mestre bem preparado. Assim, explicava o autor:

O Maranhão tem uma grande dívida [...], é a de honrar o seu passado. E é na instrução popular, largamente espalhada e no mestre escola que ele vê a segurança d'sse pagamento, preparando gerações que continue a obra dos nossos conterrâneos que tanto ilustraram a sua terra nos diferentes domínios da inteligência humana (GODÓIS, 1910a, p. 11).

Mais à frente, Godóis (1910a, p. 88) advoga:

O mestre é tudo no terreno do método: é ele que o aplica, apreciando a matéria e o alumno; é o seu preparar, e o conhecimento que ele tem das disciplinas que lecciona e a sua penetração no estado mental e o valor do alumno o que o norteia, para colher o máximo resultado dos esforços de que é obrigado empregar.

Essa preocupação de Godóis (1910a) se refletiu em sua prática quando, informando em suas correspondências circunstâncias a envolver professores(as), fazia acompanhar, sempre, o substantivo professor(a) do adjetivo normalista. Tal informação pode ser verificada nos documentos mencionados, no Setor de documentos avulsos do Arquivo público do Maranhão, caixa da Escola Modelo Benedito Leite, período 1900 a 1914. Outro momento em que essa

preocupação é percebida ocorre quando Godóis (1900a) contestou publicamente pelo jornal *Pacotilha* a nomeação de professores na rede municipal sem a qualificação do curso normal.

Posteriormente, mais especificamente sobre a atuação do professor quanto a introdução do conteúdo programático, Godóis (1910a, p. 155) explica:

A dosagem escrupulosa e methodica da matéria, nas lições quotidianas, ligadas entre si, de sorte que vão constituindo partes d'um todo, que se prendem, caminhando para uma unidade orgânica, e uma dicção clara e fácil ao alcance da compreensão do alumno, são condições que se impõem ao professor e que implicitamente se achão contidas na expressão de Seneca de regular o ensino pelas forças do educando.

As proposições de Godóis (1910a) de instruir o professor sobre o desenvolvimento da matéria são elementos peculiares do método intuitivo anteriormente caracterizado. Orienta sobre a disposição do conteúdo de modo gradual, partindo-se do mais simples para o complexo, respeitando-se a natureza do aluno. Ele evidencia, em referências a Pestalozzi, o seu embasamento teórico, também, neste último. Segundo Reis Filho (2005), Pestalozzi aponta que a criança principia seu desenvolvimento cognitivo pela experiência sensorial. Nesse sentido, o processo educacional deve se iniciar pela observação direta, a completar-se com a linguagem. Assim, qualquer processo de educação deve ter duas fases. A primeira, correspondente ao período de experimentação, momento de observação para a conformação de ideias claras, partindo-se para a segunda fase, de organização e sistematização do pensamento por meio da instrução oral da parte do mestre. O cerne do método está na junção das coisas, permitindo o desenvolvimento da intuição, e, assim, da estrutura cognitiva do aluno.

Souza (1998, p. 157) considerou tal processo verdadeiro projeto civilizador, no qual a criança deveria ser preparada para a vida em sociedade, referindo-se ao conteúdo ensinado como “o pão do espírito” e ao método como o meio para semear-se tal pão.

Sobre o assunto, Carvalho (1989, p. 28), acerca da Escola Modelo paulista, declara:

Na Escola modelo, instituição que deveria ser o ‘coração do Estado’, revelar-se-ia ‘aos olhos dos futuros professores, o mundo, novo para eles, do ensino intuitivo’. Os processos intuitivos, que estariam em constante aperfeiçoamento na Alemanha, na Suíça e nos Estados Unidos, eram a base do ensino moderno. Seu mérito, ‘a cultura intensiva do espírito, o aproveitamento de todos os detalhes, cada coisa em cada hora, o alimento intelectual mais completo, dado na proporção da receptividade psicológica’.

No transcrito, Carvalho (1989) discorre sobre as utilidades cívicas do método intuitivo, ideal à conformação do cidadão brasileiro, homem ordeiro e disciplinado, amante da ciência e da pátria.

No Maranhão, Antonio Barbosa de Godóis, como professor de Pedagogia da Escola Normal de São Luís, foi, em 1904, encaminhado para São Paulo para observar o trabalho com o método intuitivo naquele Estado. Ao voltar, disse Godóis que o Maranhão não deixava a

desejar quanto ao conhecimento sobre tal método (VIVEIROS, 1936). Uma referência, acreditamos, somente à Escola Modelo Benedito Leite.

O poder central colocou o assunto educação primária como condição para todos os Estados. Nesse sentido, o Maranhão procurava fazer a sua parte. Godóis, à frente da organização desse ensino trazia para os professores, especialmente, a tarefa da implementação pedagógica. Para tanto, o Regulamento da Escola Modelo Benedito Leite determinava no capítulo VIII, Artigo 43, o seguinte: Compete aos professores: a) a observância **rigorosa** do método, programa e horário das respectivas aulas; b) a adoção dos livros e material de ensino **indicados** ou **auctorisados** pelo Director (MARANHÃO, 1905).

O Artigo oitavo do Regimento Interno dos Grupos Escolares do Maranhão do ano de 1904 trazia a determinação de que as professoras deveriam duas vezes ao mês assistir aula ministrada por Antonio Barbosa de Godóis, para aprenderem a trabalhar o método intuitivo, executado na Escola Modelo, e procederem ao ensino de seus alunos (MARANHÃO, 1904).

Outra determinação legal do uso do método intuitivo foi o Decreto nº 23, de 28 de janeiro de 1903, que prescrevia o procedimento de ensino do Francês para a Escola Normal. Eis o conteúdo:

Art. 6 – O programa dessa disciplina se dará: 1º ano – método intuitivo, associando diretamente os sons estrangeiros a objetos realmente vistos, a ações realmente executadas ou em imagem; conversação, leitura e interpretação de pequenos trechos franceses. O professor exporá em língua materna o assunto e em seguida lerá e fará ler pelos alunos lenta e distinctamente os trechos, explicando o sentido das frases e vocábulos. Feito isso, abandonará a partir do entendimento as explicações gerais para só então especificar o conteúdo (MARANHÃO, [1909a], p. 3).

Legalmente, estava definida a introdução do novo método do ensino primário para São Luís e para o Estado. Contudo, a imposição não daria conta da efetivação do prescrito. Sobre as dificuldades na execução do método intuitivo de ensino pelos professores, Godóis (1910a, p. 134) argumentava:

[...] acompanhar as nações mais adiantadas do globo que, a exemplo da Alemanha, já adotaram o ensino intuitivo ou da observação como o mais racional. Desejo que todos os professores maranhenses abandonassem completamente o abominável methodo que só procurava desenvolver a memória do aluno, sobrecarregando-a de definições abstratas e nomenclaturas extensas; condenem este sistema como inteiramente improdutivo, elimine-o das nossas escolas com a mesma perseverança com que procederam acerca do uso da férola. [...] Resvalar para a rotina, contando com a complascência e mesmo aplauso dos pais dos alunos, que ainda hoje em número crescido, não resignam de bom grado a um ensino sem memorização de regras e um ferracho de livros, que a criança leva horas inteiras estudando, sem nada compreender. Em muitas localidades, os professores passam por um verdadeiro suplício, suportando frequentemente as reclamações e exigências que a ignorância lhes apresenta, insistindo para que ponha de lado os novos métodos no processo e entre na vida escolar antiga, a começar pela aplicação das palmatórias.

Posteriormente, Godóis (1910a, p. 133-134) adverte:



Por mais competente, porém, que seja o mestre e por mais que ele seja esforçado no cumprimento do dever, é imprudente deixá-lo inteiramente sobre si, sem uma fiscalização, que lhe impeça a possível transgressão d'essa norma e o contenha nos devidos limites, quando lhe, pelo hábito de não ser fiscalizado, se deixe levar pelos ímpetos do momento.

No primeiro pronunciamento, Godóis (1910a) expõe sobre a dificuldade dos professores perante a resistência de familiares quanto às mudanças sobre o ensino. Em outro trecho, ressalta os problemas com os professores na aplicação do novo método de ensino, sugerindo necessidade de fiscalização do trabalho dos docentes. Os dois pronunciamentos, consecutivos, do autor exaltam o novo método de ensino e explicitam a ingênua concepção da uniformidade de ideias e ideais, evidências de que nem tudo decorreria como imposto na legislação e retórica dos políticos. Talvez para a Escola Modelo Benedito Leite – símbolo da mudança educacional em São Luís e dirigida pelo implementador dessas ideias – executar o modelo educacional moderno o mais próximo possível do proposto tornava-se mais viável. Porém para os professores mais afastados desse centro executor essa não deve ter sido tarefa fácil, e nem possível.

Outra dificuldade comum quanto aos processos de direcionamentos políticos são as divergências por poder. Exemplo dessa situação foi o desentendimento público, no ano de 1911, entre Barbosa de Godóis e Antonio Lobo, inspetor da Instrução Pública, em virtude de uma cartilha elaborada por Barbosa de Godóis para o ensino da leitura e escrita pelo método intuitivo, que, na opinião de Antonio Lobo, não contemplava as orientações pedagógicas do referido método. Godóis, por sentir-se ofendido com as observações de Antonio Lobo, reagiu publicamente, pelos jornais, iniciando-se uma série de ofensas que perdurou por longo tempo. Enquanto isso, os alunos continuavam sem o material didático alvo do conflito (LICAR, 2010).

Nesse sentido, convém ressaltar a proximidade, estabelecida por Frago (2000), entre cultura escolar e continuidade, concebendo continuidade não em uma aceção de conformismo e passividade, mas em uma perspectiva de resistência, considerando as práticas interiores de cada instituição escolar, corroborando a aceção da existência de culturas escolares.

O quadro educacional do Maranhão, especificando-se a realidade de São Luís, anteriormente delineado neste trabalho permite-nos tal compreensão. É bem verdade que as realidades não mudam de modo repentino e as teorias da História mais recentes têm procurado desconstruir essas conclusões simplistas. Frago (2000) nos fala de estratégias de integração construídas pelos agentes do contexto, que, certamente, no momento da execução das tarefas, alteram regras e normas, e que, no contexto escolar, tornam representativa a cultura específica

dos ambientes escolares. Nesse direcionamento, convém ressaltar o pensamento de Palhano de Jesus, publicado no jornal *Pacotilha*, em 19 de julho de 1904:

Ultimamente temos tido reformas sobre reformas, o resultado temo-lo ahi presente. É que não bastam as reformas no papel e os pomposos programas de ensino. [...] Tudo isto é próprio desta época de exterioridade, de rotulo. [...] Os resultados práticos são incontestavelmente mesquinhos, quase nulos na maioria dos casos.

[...] Si bem que eu reconheça a possibilidade de muito se poder obter, havendo seriedade mesmo com a permanência de regulamentos que actualmente regem a instrucção official, não deixo, entretanto, de admitir a necessidade de uma reforma que melhor attenda às necessidades da instrucção verdadeira (JESUS, 1904, p. 1).

O posicionamento de Jesus (1904) evidencia duas situações inerentes àquele contexto. Primeiro, expôs a nulidade das reformas frente aos resultados, seguramente em relação à população mais ampla. Segundo, destacou a possibilidade de melhoramento do ensino frente às reformas em pauta, enfatizando a necessidade de seriedade, possivelmente referindo-se à atuação dos administradores, e de adequação das novas medidas educacionais à realidade presente, o que chamou de instrução verdadeira.

Assim, a enfática preocupação de Barbosa de Godóis frente à implementação de metodologia inovadora procede, entretanto, quanto à uniformidade e difusão dessas inovações, e a própria dinâmica do social nos permite dizer não ter sido exatamente desse modo. A lentidão dos governantes mais preocupados com a redefinição dos quadros políticos do Estado, associando-se às táticas dos diferentes grupos sociais presentes no quadro do momento, foram fatores decisivos para o desenvolvimento daquela ordem de coisas. Sobre a situação educacional do Estado, Paxeco (1904, p. 1) assim se posicionava:

Se disséssemos que o Maranhão cristalizou nas velhas fórmulas mentiríamos. Mas propalar que as aulas estão transformadas, que o magistério se adaptou aos moldes modernos, que o Estado, enfim, modificou a sua intelectualidade seria falsear descaradamente a verdade.

Com mais sensatez, Paxeco (1904) reconheceu a existência de mudanças na educação, mas que ainda não se faziam sentir com expressividade. Elemento positivo quanto à introdução de novos métodos de ensino nesse período corresponde à relação professor e aluno, assunto que pode ser observado pela crítica veemente de Tasso Fragoso frente aos métodos experimentados em sua infância. Eis o conteúdo disposto por Fragoso<sup>9</sup> (1958, p. 18):

Subindo naquele dia a Rua do Sol, em direção ao colégio, senti a alma presa de estranha inquietude, o coração abalado, batia-me pressago. Que ira acontecer-me? Sofreria novos e indementes castigos como nos dias anteriores? [...] Tomara todas as precauções para evitar as palmatoadas com que o Pires, no auge do seu delírio repressivo, tentava formar as nossas almas para o saber e para a virtude.

---

<sup>9</sup> Augusto Tasso Fragoso (1876-1945) - Maranhense de São Luís, engenheiro militar, historiador. Pertencia à Academia Maranhense de Letras, sócio hemérito do Instituto de Geografia e História Militar do Brasil. Autor de diversos livros.

Sobre os rumos da educação moderna em São Luís, implicando a relação professor e aluno, mais opiniões se levantaram. Nesse sentido, *A Revista do Norte*, de 16 de janeiro de 1903 publicou um artigo intitulado: A Escola Velha e a Escola Nova, talvez editado por Antonio Lobo<sup>10</sup>, sob o pseudônimo de Rabelais Junior. Segue a informação:

Mestre e discípulos numa intimidade respeitosa. A criança não é mais o saco que se enche de conhecimentos mais ou menos sãos. O papagaio que repete sem compreender, mas sim o organismo cuja espontaneidade se respeita, cuja afetividade se dirige e encaminha; e finalmente quanto à meta a alcançar - não mais o menino prodígio, sabichão e rachítico, letrado e myope, mas, ao em vez, o organismo harmonioso e integralmente desenvolvido, o futuro cidadão, cultivado no gérmen, a obra social da escola completa e inteira. Programas pedagogicamente organizados, onde se alternam as disciplinas que exigem maior esforço intelectual com as que demandavam mais trabalho físico; a ginástica e o canto desenvolvendo o corpo e alegrando a aula, a moral em exemplo (RABELAIS JUNIOR, 1903, p. 94-95).

Expressões de necessidade de aceitação da mudança eram comuns, contudo a mudança foi acontecendo devagar, subsistindo nas formas que a cultura existente lhe permitiu conformar-se.

Acerca das mudanças na implementação de novo método, a figura feminina assumiu posição de destaque no desenvolvimento da educação primária do Brasil e do Maranhão. O Regimento Interno dos Grupos Escolares traz no Capítulo IX, a entrada: **Das Professoras**. Tal entrada se configura sintomática, na medida em que indica o espaço que a mulher passara a assumir no contexto de constituição dos rumos da educação maranhense e brasileira (MARANHÃO, 1904).

Evidentemente, no que se refere à implementação do método intuitivo em São Luís, as regras foram postas, contudo a realidade dinâmica insistia em se mostrar. A seguir, passamos a tratar acerca dos elementos tempo e espaço como aspectos da constituição da cultura escolar da Escola Modelo Benedito Leite.

### 3.2 Tempo e espaço escolares

Elemento de necessário destaque no processo de constituição da cultura escolar da Escola Modelo Benedito Leite, diz respeito às disposições relacionadas ao tempo escolar. Esse, já não mais pensado ao critério do professor, deveria agora subjugar-se à cultura da fábrica. O seguinte poema de Drumond de Andrade (1974, p. 99) resume bem essas mudanças:

Rosa trouxe costumes elegantes da Capital,

<sup>10</sup> Antonio Francisco Leal Lobo (1870-1916) nasceu em São Luís. Foi professor da Escola Normal e do Seminário das Mercês. Dirigiu o Liceu Maranhense e a Biblioteca Pública, exerceu o cargo de inspetor da Instrução Pública. Foi redator e colaborador de jornais como Pacotilha, O Federalista, Diário do Maranhão e das Revistas do Norte e Elegante. Foi um dos fundadores da Academia Maranhense de Letras.

já não se almoça às 9 da manhã  
 e não se janta às 4.  
 (O resto, o dia imenso, todo meu.)  
 Tudo é mais tarde, lento,  
 e há uma fome! uma fome!  
 Rosa trouxe a moda, com requintes  
 de enfeites e maneiras. Há um silêncio  
 de colégio francês no mastigar.  
 Certas comidas surgem transformadas,  
 muda a vida.  
 Azulou a divina liberdade.

No aspecto tempo, Souza (1998) enfatiza a perda do domínio do mesmo pelas pessoas. A escola, acostumada a fazer o seu tempo, teria à sua frente a tarefa de aprender a adequar-se ao mesmo. O tempo escolar se harmonizava ao tempo social. A autora ressalta mudanças de hábito na sociedade paulista, tais como os horários das refeições. Lembra que até 1870 era denominada almoço a refeição das 7 horas da manhã, jantar a refeição das 11 horas da manhã e ceia entre 3 e 4 horas da tarde. No início do século XX, o adiantamento dos horários exigiu adequações a um estilo de vida urbano e o jantar, última refeição do dia, ficou entre 7 e oito horas da noite. O tempo que se impôs, foi o tempo do relógio, do capital.

O regulamento da Escola Modelo Benedito Leite do ano de 1905 considerou o aspecto tempo delineando todo o funcionamento da mesma, como se pode observar em alguns de seus artigos:

Art. 10. As aulas funcionarão entre 9 horas da manhã e 1 da tarde, podendo estender-se até às duas, nos dias em que a conveniência do ensino exigir essa alteração no horário.  
 Parágrafo único. Os exercícios escolares far-se-ão em duas secções, separadas por um intervalo de 30 a 40 minutos, destinados ao recreio.  
 Art. 11. Entre as diferentes disciplinas haverá intervallos de recreio, durante 10 minutos sempre que qualquer d'ellas tiver a duração de mais de uma hora.  
 Parágrafo único. Em hypotese alguma, o trabalho mental dos alumnos irá alem d'uma hora, sem a interrupção d'quelle intervallo.  
 Art. 12. Os 50 minutos de occupção serão nos annos inferiores applicados a duas matérias diversas, sempre que for possível, separados por cantos escolares com movimento, durante cinco minutos.  
 [...] Art.25. Na hora designada para o começo e fim do recreio, será dado o annuncio por uma das vigilantes por meio de um toque de sineta.  
 [...] Art. 28. As férias na Escola Modelo irão de 25 de Novembro a 31 de Janeiro.  
 Art. 29. Serão tambem feriados os domingos, dias de festa nacional e estadual, podendo o Director, na ocorrência de motivos justos, dispensar em outros dias o funcionamento da Escola (MARANHÃO, 1905, p. 41).

Verificamos que pela imposição de normas institucionais a vida dos agentes da escola ia sendo ordenada: o início do ano letivo, os horários do dia, o movimento das aulas, o recreio, as férias. Todos os momentos da vida estavam amarrados sob condições sociais produzidas.

Souza (1998) assinala que o calendário escolar condicionou-se às cronologias religiosa e cívica, como podemos verificar no disposto no Artigo 29 do Regulamento citado.

Nesse contexto, tinha-se o domingo, com função religiosa específica, e as datas cívicas, tais como Descobrimento e Independência do Brasil, Proclamação da República, Abolição da Escravatura, enfim, um conjunto de práticas voltado à construção da memória nacional em que o ser percebido indivíduo-cidadão associava à ideia de progresso a sua *performance* nesse cenário. Quanto mais ajustado, mais produtivo. Sobre a importância de que a escola acompanhasse as mudanças, Godóis (1910a, p. 11-12) assim expressou-se:

Com essas transformações, novos horizontes surgem, novas exigências aparecem, reclamando um novo ideal de cultura. Não é de balde que passam os anos: eles trazem consigo, n'uma elaboração lenta, a modificação no sentir e pensar das épocas precedentes e a escola tem de acompanhar, *pari-passu*, a essa remodelação social, tem de aparecer comum a face nova, para poder continuar a ser o termómetro da civilização d'um povo.

As referências feitas por Godóis (1910a) à necessidade de acompanhamento pela escola das mudanças sociais, como um novo ideal de cultura incluem, certamente, a racionalidade do tempo escolar tão bem observada no estabelecimento dos horários de aulas, recreio, entrada, saída, férias e outros, definidos por ele mesmo. Utiliza expressões como “remodelação social, face nova, termómetro da civilização”, num indicativo de sua confiança nos preceitos da educação moderna para São Luís.

Frago (1995, p. 69) concebe o tempo como um elemento de relevância superior na conformação da cultura escolar. Coloca o tempo e o espaço como componentes que conformam e definem a cultura de uma escola. Explica que o tempo escolar é um tempo prescrito e definido, condicionante e condicionado por outros tempos sociais. É um tempo aprendido, uma construção cultural e pedagógica.

Por outro lado, Souza (1998) relembra que o ritmo do calendário sofria constantes quebras com as epidemias de varíolas e outras doenças que assolavam as populações em geral, a exemplo da de São Luís, como observamos pelas declarações de Barbosa de Godóis no Relatório da Escola Modelo do ano de 1908, no qual atribuiu a causa do baixo número de alunos aprovados às “epidemias de varíola que durante meses flagelaram São Luís [...] diminuindo visivelmente a frequência escolar” (ESCOLA MODELO BENEDICTO LEITE, 1909, p. 4).

Em continuidade ao Relatório da Escola Modelo de 1908, Barbosa de Godóis, acerca do quadro geral dessa Escola, comentou que, além das epidemias vivenciadas por São Luís, outros motivos levavam os alunos a abandonar os estudos; entre vários, citou a mudança de residência pelos pais e o descontentamento dos pais com o rendimento dos filhos. Declarou também que este fato ocorria ainda de outro modo, pois muitos dos alunos promovidos no ano de 1907 deixaram de frequentar a Escola, não se matriculando no ano

de 1908, voltando-se, talvez, para outras atividades, como nos informa: “nem todos os alunos que haviam sido promovidos nas classes superiores em 1907 continuaram a frequentar a Escola: alguns delles foram retirados pelos pais para diversos misteres, satisfazendo-se com a cultura já adquirida” (GODÓIS, 1909a, p. 1-4).

Tais circunstâncias nos permitem observar os conflitos silenciosos, existentes, também, na Escola Modelo Benedito Leite, estabelecidos com a nova ordem da vida, ou seja, com as mudanças advindas da hegemonia do modo de produção capitalista. Para Souza (1998), o trabalho infantil foi fator determinante para o abandono da escola também naquele período, evidenciando a incoerência entre os modelos de vida dos diferentes agentes do contexto social.

Era a hegemonia do modelo de vida do sistema capitalista a impor-se. Os alunos deixavam a escola para outras atividades. Embora Godóis (1909) não diga quais atividades, e não possamos aferir tais elementos nesse momento, as colocações do diretor nos permitem inferir sobre a existência de abandono escolar. Para quem institucionaliza a mudança, parece natural a rejeição do “diferente” ao que se impõe como a melhor forma de vida. Frago (1993), acerca da inversão do enfoque dos estudos históricos sobre o analfabetismo para a alfabetização, ressalta a necessidade de se identificar no processo de alfabetização imposto com a modernidade interesses e procedimentos que subjazem a este mesmo processo, na perspectiva de que se perceba a mutação antropológica que esse processo viabilizou.

Na escola moderna, o recreio, as férias, os exames escolares, o final do ano letivo constituíam-se tempos não mensuráveis, mas demarcadores da vida. Acerca do assunto, Souza (1998, p. 219) esclarece:

Além do ritmo cadenciado pelo exercício e pelo trabalho, a escola primária, especialmente o grupo escolar, era abrigo de outras dimensões temporais não mensuráveis, porém, implicados nos ritos e nas percepções do vivido – o recreio, as festividades, os exames, o encerramento das aulas, as férias. Tempos de dimensão imensurável, tempos recortados, fragmentados, aproveitados, lembrados e esquecidos.

A Escola Modelo Benedito Leite não fugiu a essa regra, instituiu os seus tempos, esquecendo o que precisava ser esquecido, a exemplo do abandono escolar, e demarcando o que fora eleito para ser lembrado, como podemos perceber nos frequentes anúncios das solenidades de entrega dos diplomas aos iniciados, que conseguiam decifrar o código de entrada para a civilização, como podemos verificar em correspondência de Godóis ao governo do Estado. Eis o conteúdo:

São Luís, 16 de novembro de 1909  
Ao Exmº Governador do Estado

Comunico-vos que em **comemoração à data da adesão do Estado à Proclamação da República no país**, effectuar-se-há no próximo dia 18 do mez corrente e em **sessão solene** da Congregação do corpo docente desta Escola e do curso a ella anexo a entrega de **diploma aos alunos** desses dois institutos que terminaram os seus estudos neste anno. A solenidade será ao meio dia. Saúdo-vos.

O Director

Antonio Baptista Barbosa de Godóis (GODÓIS, 1909b, p. 1, grifo nosso).

Não são poucas, nos jornais de grande circulação e correspondências da Escola Modelo Benedito Leite para o governo do Estado, as notas referentes às solenidades de diplomação dos alunos concludentes dos diversos institutos educacionais de São Luís. Entretanto, dirigindo a nossa atenção à comunicação transcrita, observamos claras alusões de teor patriótico, especialmente pela determinação do governo em associar a adesão do Estado à Proclamação da República à entrega de diploma aos promovidos, assim como de reafirmação do poder da educação. Construía-se assim a representação acerca da educação como a de redentora, a solução para todos os problemas que afligiam a humanidade. Um exemplo pode ser o posicionamento seguinte do intelectual maranhense Oliveira (1874, p. 55), em sua obra *O ensino público*:

Ninguém mais ignora que da instrução é que nascem os bons costumes, o amor ao trabalho e todas as virtudes, que fazem a felicidade das nações. Que os povos contam seus progressos pela destruição das barreiras da ignorância ou pelos elementos novos, que as conquistas do espirito offerecem ao desenvolvimento da civilização. Consultai o economista, o político, o moralista, o homem que quizerdes, todos vos responderão que a instrução é o bem mais estimável que existe.

Esse conteúdo salvacionista acerca da educação era constantemente reforçado por Barbosa de Godóis (1910, p. 173), que advogava:

Tudo indica que o impulso vigoroso, dado à instrucção primária, está produzindo fructos beneficos; e si pela instrucção do povo, modelada nos novos methodos, que teremos de chegar ao ideal da reforma social, projectada com o nosso movimento escolar, podemos lisonjear-nos de que a reforma vae tendo de converter em brilhante realidade.

No transcrito Godóis atribui à educação o poder da reforma da sociedade, notadamente, pelo poder do método. Essas eram representações que se difundiam, pelos eventos da escola, no ideário social, divulgando as peças de construção das representações que, doravante, permeariam a realidade de São Luís, também.

Tal conteúdo harmoniza-se ao projeto de construção da nação brasileira, ao carácter regenerador atribuído à educação. Esse constructo é bem evidenciado por Chartier (2002a) em seu trabalho *O mundo como representação*, quando explica que as formas de teatralização da vida social no Antigo Regime exemplificam bem a perversão da relação de

representação. Adverte, portanto, que todas procuram fazer crer que a coisa não existe fora da existência que a imagem lhe imprime. Assim, as festividades escolares conseguiam, pela pujança de suas apresentações, construir a ideia da existência da grandeza do ser unicamente pelo viés do saber científico. Chartier (2002a, p. 75) esclarece:

A relação de representação é assim turvada pela fragilidade da imaginação, que faz com que se tome o engodo pela verdade, que considera os sinais visíveis como indícios seguros de uma realidade que não existe. Assim desviada, a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão, em um instrumento que produz uma imposição interiorizada, necessária lá onde falta o possível recurso à força bruta.

Uma imposição interiorizada, pensamos ser esta a melhor expressão para resumir o sentido das encenações, especialmente das formaturas, na vida de pessoas de realidades tão diferentes como no caso de São Luís do Maranhão, demonstrado anteriormente, onde procuramos fornecer um quadro da realidade política, econômica e social desta cidade, visivelmente dividida entre: grupos sociais que disputavam o poder político e econômico; população inserida economicamente no mercado de trabalho, organizada em frágeis associações; e aqueles que não aparecem nem nas análises de cunho acadêmico.

A escola, a partir do contexto histórico no qual se insere, tem a sua parcela de influência na sociedade, capaz da produção do que Chartier (2002b) classifica como “frustrações indelévelis”.

Outro aspecto a ser destacado acerca da imposição do tempo social sobre o tempo escolar é o da elaboração dos horários, aspecto considerado por Souza (1998) como uma arquitetura temporal escolar de caráter regulador, educativo e disciplinador. Aparentemente benfazejo, o horário carrega consigo ampla potencialidade quanto à construção de subjetividades. A atenção à organização do horário escolar tomou corpo com a introdução do ensino simultâneo, da racionalização do trabalho escolar e da execução dos programas escolares extensos e abrangentes.

Os horários na Escola Modelo Benedito Leite e Grupos Escolares, estabelecidos pela direção, deveriam ser cumpridos com rigor. Segue-se, como exemplo, o horário da primeira cadeira dos grupos escolares, segundo o Quadro 3:



Quadro 3 - Horário das aulas da Primeira Cadeira dos Grupos Escolares

| Horas          | 2ª e 4ª feiras                | Horas          | 3ª e 5ª feiras<br>sábado | Horas          | 6ª feiras                        |
|----------------|-------------------------------|----------------|--------------------------|----------------|----------------------------------|
| 9:00 às 9:15   | Entrada, Inspeção,<br>Cântico | 9:00 às 10:00  | Educação Physica         | 9:00 às 9:15   | Entrada,<br>Inspeção,<br>Cântico |
| 9:15 às 10:15  | Língua Materna                | 10:00 às 10:25 | Trânsito/descanso        | 9:15 às 10:15  | Língua<br>Materna                |
| 10:15 às 10:25 | Descanso                      | 10:25 às 10:55 | Língua Materna           | 10:15 às 10:25 | Descanso                         |
| 10:25 às 10:40 | Instrução Cívica              | 10:55 às 11:05 | Descanso                 | 10:25 às 10:40 | Cálculo                          |
| 10:40 às 10:55 | Exercícios orais              | 11:05 às 11:25 | Cálculo                  | 10:40 às 11:00 | Desenho                          |
| 10:55 às 11:05 | Descanso                      | 11:25 às 11:55 | Recreio                  | 11:00 às 11:10 | Descanso                         |
| 11:05 às 11:25 | Lugar                         | 11:55 às 12:25 | Exercícios<br>gráficos   | 11:10 às 11:25 | Tamanho                          |
| 11:25 às 11:55 | Recreio                       | 12:25 às 12:35 | Canto                    | 11:25 às 11:55 | Recreio                          |
| 11:55 às 12:25 | Exercícios<br>gráficos        | 12:35 às 12:50 | Forma                    | 11:55 às 12:25 | Exercícios<br>gráficos           |
| 12:25 às 12:35 | Canto                         | 12:50 às 13:00 | Cântico                  | 12:25 às 12:35 | Canto                            |
| 12:35 às 12:50 | Forma                         | 13:00          | Despedida                | 12:35 às 12:50 | Ensino<br>Objetivo               |
| 12:50 às 13:00 | Cântico e<br>despedida        |                |                          |                | Cântico e<br>despedida           |

Fonte: Maranhão (1904)

O horário sequencialmente organizado instituíra o movimento da mente e dos corpos. Ao que se pode notar, a Escola Modelo Benedito Leite, grupos escolares, escolas estaduais e municipais atendiam a esses preceitos, porém, condicionados à realidade vigente.

Souza (1998, p. 222) enfatiza ainda a introdução pelo horário escolar de dualidades disciplinadoras como: “tempo de trabalho e tempo de descanso, tempo ocupado e tempo livre, tempo de aprender e tempo de brincar, tempo de atividade e tempo de ócio, tempo de silêncio e tempo de falar [...], além de uma fragmentação do saber”, que indicava o quanto se poderia aprender de cada matéria, assim como uma “hierarquia de valores” delimitada pelo tempo destinado às matérias. O tempo escolar, na opinião dessa autora, serviria à estruturação da vida humana, “correspondendo à contenção dos impulsos, à obediência, à sincronia dos ritmos, aos hábitos de ordem e trabalho”.

Sobre a disposição do tempo escolar, o Regulamento das Escolas Normal e Modelo e Grupos Escolares, determinado pelo Decreto nº 55<sup>11</sup>, de 27 de junho de 1905, para citar alguns exemplos, estabelecia que:

### CAPÍTULO III

Art. 26. Terminado o **prazo** para a matrícula, o secretário da Escola organizará para cada aula um livro com lista nominal dos alunos matriculados.

Art. 27. As aulas da Escola Normal abrir-se-hão no **dia 1º de fevereiro de cada ano, ou no seguinte, quando aquelle for impedido, e encerrar-se-hão no dia 15 de outubro.**

Art. 28. Os trabalhos **quotidianos** efectuar-se-hão dentro dos limites de **8 horas e 4 horas da tarde**, em duas secções, reservando um intervalo regular para as refeições.

Art. 29. As lições deverão durar de **15 minutos a uma hora, podendo o quarto de hora de diferença poder ser guardado pelas professoras**, antes da entrada das aulas, e sendo obrigatório, quando houver duas aulas consecutivas para os mesmos alunos.

### CAPÍTULO V

#### Dos Exames

Art. 42. Os Exames da Escola Normal **começarão dentro dos 15 dias** que se seguirem ao encerramento das aulas e durarão o tempo necessário para serem julgados os alunos de todas as disciplinas.

Art. 42. Os Exames

### CAPÍTULO VIII

Art. 43. Compete aos professores:

a) A observância **rigorosa** do programa e **horários** das respectivas aulas.

#### Dos vigilantes

Art. 47. Incube-lhes, outrossim:

a) Dar o **sinal** para a entrada das aulas e guiar os alunos até os compartimentos respectivos.

§Único. As vigilantes devem estar no estabelecimento **meia hora**, pelo menos, antes da hora designada para o começo dos trabalhos.

### CAPÍTULO X

#### Dos Alumnos

Art. 53. Os alunos deverão achar-se na Escola **na hora marcada no horário das classes para o trabalho** (MARANHÃO, 1905, p. 9-10).

As orientações que normatizavam o horário das Escolas Normal, Modelo e Grupos Escolares descreviam em detalhes as ações dos agentes desse processo: professores, vigilantes, secretários, alunos(as), todos(as) passavam a ter suas vidas organizadas em função da instituição dos deveres que deveriam ser cumpridos com diligência. Eram elementos pequenos, mas passaram a construir sentimentos como o de pertencimento à escola, à cidade, ao Estado e ao país. Criava-se um conjunto de ideias significativas a envolver cada um harmonicamente. Os artigos que destacamos do Regulamento nos passam essa ideia de harmonia. Não obstante, essa harmonia se quebrava, como mencionado anteriormente, pelas epidemias de varíola, como expõe o diretor da Escola Modelo, Barbosa de Godóis no relatório de 1908. Eis a informação:

[...] Não obstante a multiplicidade de factos que nesse período de tempo embaraçaram a marcha regular dos trabalhos escolares, conseguimos no fim do anno lectivo um resultado que si numericamente ficou aquém um pouco do desejável não deixou, todavia, a corresponder às exigências do respectivo Regulamento.

As epidemias de varíola que durante meses flagelaram a esta Capital arredaram das aulas, durante algum tempo, a um crescido número de alunos, tornando-se em varias classes muito reduzida a frequência. [...] Em tais circunstâncias o numero de

<sup>11</sup> O Decreto nº 55, de 27 de junho de 1905, era correspondente ao Regulamento das Escolas Normal, Modelo e Grupos Escolares, motivo de nossas referências à Escola Normal e aos Grupos Escolares.

promoções nas classes em que as faltas mais se prolongaram, teve de ser inferior ao que fora de desejar em condições normais (ESCOLA MODELO BENEDICTO LEITE, 1909, p. 1).

Diante dessa informação, verificamos que a relação matrícula/aprovação foi realmente preocupante na Escola Modelo Benedito Leite no ano de 1908, como se pode observar na Tabela 8. O relatório não informa o número de reprovados como o faz nos anos subsequentes, certamente pelo número elevado de abandono.

Tabela 8 - Matrícula e aprovação por cadeira, Escola Modelo Benedito Leite, 1908

| <b>Matrícula - Quantidade alunos</b> | <b>Aprovação</b> |
|--------------------------------------|------------------|
| 1ª aula do 1º ano – 48               | 14               |
| 2ª aula do 1º ano – 42               | 23               |
| 1ª aula do 2º ano – 24               | 07               |
| 2ª aula do 2º ano – 24               | 03               |
| 1ª aula do 3º ano – 27               | 08               |
| 2ª aula do 3º ano – 27               | 09               |

Fonte: Elaborado a partir de Escola Modelo Benedito Leite (1909)

Com a finalidade de observarmos a relação matrícula e aprovação em anos posteriores a 1908, apresentamos os resultados dos anos 1910 e 1911, segundo as Tabelas 9 e 10.

Tabela 9 - Matrícula, aprovação e reprovação por cadeira, Escola Modelo Benedito Leite, 1910

| <b>Matrícula</b>              | <b>Aprovação</b> | <b>Reprovação</b> |
|-------------------------------|------------------|-------------------|
| 1ª aula do 1º ano - 51 alunos | 37               | 14                |
| 2ª aula do 1º ano - 48 alunos | 22               | 26                |
| 1ª aula do 2º ano - 30 alunos | 24               | 01                |
| 2ª aula do 2º ano - 29 alunos | 22               | 01                |
| 1ª aula do 3º ano - 25 alunos | 18               | 03                |
| 2ª aula do 3º ano - 26 alunos | 15               | 07                |

Fonte: Elaborado a partir de Escola Modelo Benedito Leite (1910)

Tabela10 - Matrícula, aprovação e reprovação por cadeira, Escola Modelo Benedito Leite, 1911

| <b>Matrícula</b>              | <b>Aprovação</b> | <b>Reprovação</b> |
|-------------------------------|------------------|-------------------|
| 1ª aula do 1º ano - 52 alunos | 34               | 13                |
| 2ª aula do 1º ano - 46 alunos | 28               | 18                |
| 1ª aula do 2º ano - 29 alunos | 20               | 06                |
| 2ª aula do 2º ano - 30 alunos | 26               | 01                |
| 1ª aula do 3º ano - 29 alunos | 20               | 09                |
| 2ª aula do 3º ano - 29 alunos | 15               | 14                |

Fonte: Elaborado a partir da Escola Modelo Benedito Leite (1911)

Pelos dados transcritos podemos verificar que realmente o ano de 1908 apresentou um resultado, com relação à aprovação, negativo se comparado aos anos de 1910 e 1911. Certamente a epidemia de varíola que acometeu São Luís nesse período deve ter, entre outros motivos, contribuído para esse quadro. Contudo, os anos subsequentes (1910, 1911) apresentam um quadro bem melhor, mas ainda com número de reprovação elevado em algumas aulas, a exemplo da 2ª aula do 1º ano, com matrícula de 48 alunos e reprovação de 26 alunos, em 1910. Em 1911, a mesma aula matriculou 46 alunos e reprovou 18.

Apesar de não ser nosso objetivo nesse tópico a verificação de dados estatísticos da Escola Modelo Benedito Leite, trouxemos alguns, no sentido de atentarmos para as relações possíveis entre elementos da cultura da escola como o tempo, que passa completamente despercebido nas práticas, e os resultados finais, alvo das atenções.

Sobre o tempo escolar, são significativas, ainda, as análises de Escolano (1998). Este autor explica que o tempo não é em princípio um domínio ‘natural’ das pessoas, “mas sim uma ordem que tem de ser aprendida, uma forma cultural que deve ser experimentada”. Nesse sentido, a partir das análises de Elias (1989, p. 154), Escolano (1998, p. 44), comenta: “a criança das sociedades industriais necessita de sete a nove anos para ‘aprender o tempo’, isto é para chegar a ‘entender e ler’ o complicado ‘sistema de relógios e calendários’. Os relógios escolares [...] organizam as primeiras percepções cognitivas da temporalidade”. A importância dada à aprendizagem do tempo é tão ampla que o “estudo do relógio” se tornou matéria escolar.

Esse planejamento do tempo demonstra, igualmente, os processos de ritualização e teatralização do ambiente escolar, instaurando ritmos e gestos, fazendo do funcionamento da escola, um ofício com significado. As formalidades, tais como: “entrada, intervalos, preparação para o recreio, mudança de atividade/aula, distribuição de prêmios de comportamento,

preparação e saída” são práticas simbólicas asseguradoras da identidade da escola como “instituição especial dotada de normas e códigos próprios”. Esse conjunto de gestos e costumes instituía significados sociais e culturais que impunham a internalização da corporeidade requerida de todos (SOUZA, 1998, p. 222-223).

A Escola Modelo Benedito Leite demarcava todos os acontecimentos julgados importantes pela ordem a impor-se. Nos relatórios anuais que analisamos, Barbosa de Godóis enfatizava bem o início e término das aulas, as férias, assim como as solenidades que marcavam esses momentos. Descreveremos melhor esses eventos quando tratarmos sobre as normas e comemorações.

O relógio se transformou em artefato tão importante quanto significativo para o ambiente escolar que entre as correspondências/ofícios encaminhadas aos governadores, na que consta do dia 20 de setembro de 1910 Antonio Barbosa de Godóis solicitava o seu conserto, com urgência. Eis a informação (grifos nossos):

Escola Modelo Benedito Leite  
São Luís, 20 de setembro de 1910

Ao Exmº Snr. Governador do Estado

Necessitando de conserto o relógio destinado a **regular os trabalhos desta Escola**, solicito-vos as providências necessárias, a fim de que o Almojarife do Estado mande nele proceder com a **precisa brevidade** ao serviço necessário, para que possa funcionar.

Saúdo-vos

O Director

Antonio Baptista Barbosa de Godóis (GODÓIS, 1910b, p. 1).

O relógio, como anteriormente mencionado, assumiu lugar privilegiado entre os artefatos da escola moderna, passando a regular, como indicado por Antonio Barbosa de Godóis na correspondência descrita, o ritmo das atividades, o cálculo dos rituais; organiza o ciclo da existência. Tal mecanização introduziu nova percepção da temporalidade. Possibilitou a contagem das horas, revolucionando a autorregulação das atividades humanas e da organização social. A igreja, a prefeitura, a escola, as principais edificações integraram o relógio de modo visível, sempre destacado em fachadas exteriores. Os sinos, as sinetas com seus sons “irreversíveis em sua fugacidade e reversíveis em sua repetição diária, serviram de pauta para ritmar a vida das sociedades laicas e acomodar a cronobiologia, os biorritmos circadianos, os códigos naturais que informam os calendários e os relógios” (POMIAN, K, p. 355-358, apud ESCOLANO, 1998, p. 43). A São Luís do início do século XX já apresentava esses traços em suas fachadas, a exemplo da Catedral da Sé (Figura 7) desta cidade, no ano de 1908.

Figura 7 - Catedral da Sé (1908)



Fonte: Cunha (2008)

O tempo constitui-se, portanto, uma propriedade construída, aprendida, experimentada. O relógio assumiu a função de regular a vida da infância; é também uma presença, um artefato cultural, parte do programa arquitetônico da escola (ESCOLANO, 1998).

Frago (1995) compreende o tempo como um aspecto mais da construção social que da realidade, construção essa que é consequência e implica no estabelecimento de determinadas relações entre o passado, o futuro e o presente. Nesse sentido, o tempo é uma relação, não um fluxo, uma faculdade humana específica ou ato de representação, que coloca à vista de modo conjunto e relacionado o que acontece mais cedo, mais tarde, antes, ou depois. Uma faculdade de síntese e relação que, junto com a memória, cria e conecta o espaço da experiência e o horizonte de expectativa. Quanto ao tempo escolar, compreendê-lo como pessoal, institucional, organizativo, considerando-o um dos mais poderosos instrumentos para o processo de naturalização e concepção da vivência do tempo mensurável, fragmentado, sequenciado, linear e objetivo, como a única forma a levar às ideias de meta e futuro.

Os documentos mostram a forma pela qual a Escola Modelo Benedito Leite foi instituindo o tempo de suas práticas, foi realizando a mudança necessária para a institucionalização de ideias maiores e efetivando a mutação antropológica da qual nos fala Frago (1995). Tinha-se uma forma social hegemônica sobrepondo-se a uma realidade diversa, que, certamente, se mostraria nas tensões presentes, com maior ou menor intensidade, em qualquer realidade.

Por compreendermos tempo e espaço escolares somente metodologicamente dissociados do ideário escolar, optamos por discorrer sobre os mesmos separando-os. Nesse sentido, passamos a tratar, então, das noções de espaço escolar delineadas com a constituição da cultura escolar da Escola Modelo Benedito Leite.

Acerca do espaço escolar, tomamos novamente como referência algumas das asserções de Godóis (1910a) em *O mestre e a escola*. Nessa obra, Barbosa de Godóis explica como deve ser a localização da escola. Esta deve ser construída em local salubre, não próxima a pântanos ou qualquer outro indício de infecção, deve estar afastada de hospitais, em locais altos, com boa ventilação, e bem iluminada, afastada de quartéis, fábricas, mercados e de tudo o quanto possa perturbar a atenção dos alunos; deve estar fora da projeção de sombra de prédios altos; dispor no local de funcionamento de todo o necessário para as suas necessidades; possuir pátio, sala de espera espaçosa para os alunos, salão para jogos, jardim em condições de higiene e uso para botânica, salão para trabalho manual, gabinete ou sala para a recepção de visitas e das autoridades.

Desse modo, quanto ao espaço físico, a Escola Modelo Benedito Leite não recebeu prédio novo e nem próprio. Em 1900, quando entrou em funcionamento, instalou-se em um casarão situado à Rua Formosa, atualmente Afonso Pena, onde funciona o Hotel Colonial. Trata-se de um prédio com aparência luxuosa, mas não edificado com o fim de funcionamento de uma escola. Não conseguimos imagem antiga desse prédio e nem maiores informações sobre a infraestrutura do espaço físico, visto hoje nesse prédio funcionar um hotel em plena atividade, porém conservando a arquitetura original (Foto 1).

Foto 1 - Primeiro local de funcionamento Escola Modelo Benedito Leite (Atual Hotel Colonial)



Fonte: Foto da autora

As instalações da Escola Modelo Benedito Leite somente estiveram mais próximas desse ideal na década de 1920, quando da construção de um prédio próprio para a Escola Modelo de São Luís. Diante disto, apesar da preocupação demonstrada em atender às novas orientações educacionais, Godóis (1910a) reconhecia as dificuldades geradas pela falta de espaço físico adequado. Eis o conteúdo:

Como fez sentir, porém, o autor da ‘Impressão de Viagem’, si a Escola Modelo preenche as condições hygienicas indispensaveis, **faltam-lhes acomodações** para o seu material e, mais do que isso, o terreno preciso para uma extensa cultura de botânica, de forma a poder-se proporcionar aos alunos um estudo, na natureza, das famílias mais importantes das classificações que se ocupa aquelle ramo das sciencias naturaes. Pela mesma razão, não se pode iniciar e manter uma secção de trabalho manual de jardinagem e horticultura e para a verificação da propriedade de plantas próprias para o vestuário, nutrição, construção, indústria e medicina (GODÓIS, 1910a, p. 119, grifo nosso).

Em continuidade, Godóis (1910a, p. 161-162) prescreve aspectos indispensáveis para uma sala de aula. De acordo com o autor, esta deveria comportar somente a quantidade de alunos que lhe fora atribuída, e estar de acordo “com as prescrições científicas”, determinando o seguinte:

A capacidade da sala não deve exceder em extensão a 10 metros, para que todos os alumnos possam ler sem esforço o que o mestre escrever no quadro negro, ouvir



distinctamente as explicações e ser por elle ouvidos, sem haver necessidade de alteração, de parte, no metal de voz ordinário, nem de apurar a audição. [...] A forma da sala deve-se approximar à de um retângulo, tendo ângulos ligeiramente arredondados, para que o ar circule mais facilmente; as paredes não devem ser alvas, mas sim cor de rosa ou amareladas, sem todavia ser esta cor carregada. [...] Na pintura a que se tiver de proceder nas paredes, portas, janelas, etc, será imprudência empregarem-se tintas impregnadas de tóxico. [...] O forro da sala deve ser preparado de régua, em pequenas distancias, de modo que auxilie a ventilação. [...] O asseio da casa, por meio de objectos apropriados, que humedecidos em desinfectantes, rocem pelo pavimento e moveis, retirando a poeira, é uma prescrição de hygiene, de muita valia, embora muito pouco observada. [...] A desinfecção do edificio e suas dependências e o asseio nas vasilhas de uso dos alumnos, será um serviço, cuidadosamente feito, antes da hora dos exercícos escolares, cumprindo ao mestre fiscalisa-lo com o máximo interesse.

Desse modo, no que se refere à organização interna da Escola Modelo Benedito Leite, as correspondências da direção desta escola ao governo do Estado demonstram ter existido um direcionamento ao atendimento das orientações vigentes acerca do ensino primário. As salas de aula eram organizadas com material, geralmente importados dos Estados Unidos e/ou França. Nas Figuras 8 e 9 podemos observar duas salas de aula da Escola Modelo de aproximadamente 1908:

Figura 8 – Sala de Aula do Segundo Ano da Escola Modelo



Fonte: Cunha (2008)

A sala de aula da foto acima, 2º ano da Escola Modelo, parece disposta atendendo aos indicativos de modernização escolar. Percebemos a mesa da professora, o quadro, a

disposição das cadeiras, a decoração das paredes, enfim, toda uma organização a contemplar as orientações de educação moderna.

Figura 9 – Sala de Aula do Sexto Ano da Escola Modelo Benedito Leite



Fonte: Cunha (2008)

Esta segunda sala, 6º ano da Escola Modelo, acompanha a organização da primeira, acrescentando-se a presença do relógio de modo visível, logo à entrada. Ressaltando-se ser esta uma sala de aula para alunos com maior nível de adiantamento e, assim, com capacidade cognitiva para a leitura de relógios.

Frago (1998, p. 121-131), sobre o espaço da sala de aula, explica existir uma relação entre a disposição das pessoas e objetos da sala de aula e “o sistema ou método a ser seguido”. Quanto ao aspecto arquitetônico desse espaço, este autor relaciona as recomendações mais amplas ou mesmo as pormenorizadas, como na descrição de Godóis, ao caráter higiênico-pedagógico em implementação. Contudo, é sobre o primeiro aspecto que recai sua ênfase. Vinão Frago, em suas análises em relação à disposição das pessoas e objetos na sala de aula, considera o formato imposto e praticado “um dispositivo mecânico com toda precisão de um relógio, aplicado a seres vivos num espaço fechado e reduzido”. Considera que o termo certo para denominar essa prática deva ser “mecanismo”.

Frago (1998, p. 131-132) prossegue sua argumentação explicando que tal modelo se tratava de determinado mecanismo de aspiração mais abrangente, “a escala da educação das classes trabalhadoras e populares, na primeira fase da industrialização”. Admite que, com o fim do modelo de disciplinarização da antiga ordem, se fez necessário a institucionalização de novos. Nesse caso, o modelo em vigência representava a viabilidade da introdução de “ordem e previsão, certeza e racionalidade, regulação e uniformidade”. Uma existência ritmada.

Verificamos quanto à Escola Modelo Benedito Leite que tais instruções procuravam ser cumpridas. Entretanto, nos Grupos Escolares, para os quais esta escola deveria ser o protótipo, isso não chegou a acontecer a contento, como foi explanado em capítulo anterior deste trabalho. Somente no segundo momento de (re)institucionalização dos grupos escolares no Maranhão algumas melhorias foram verificadas. Nesse período, foram construídos prédios novos para os grupos escolares e Escola Modelo Benedito Leite. O prédio em que a Escola Modelo Benedito Leite passou a funcionar, no início da década de 1920, realmente procurou atender às disposições do ideário escolar moderno, difundido pelo Brasil. Esse prédio localiza-se à Rua da Paz, Praça de São João, em frente à Igreja do mesmo nome, até hoje chamando a atenção pela sua beleza arquitetônica, como pode ser visto na Figura 10.

Figura 10 - Escola Modelo Benedito Leite (Anos 1920) - Instalação própria



Fonte: Cunha (2008)

Souza (1998, p. 122), ao dar início às suas discussões sobre o espaço escolar, no contexto da Primeira República, utiliza a expressão “retórica arquitetônica”, bem pertinente às proposições significantes dos prédios escolares do período em estudo. Análise significativa

acerca da instituída especialmente com os grupos escolares é a de Faria Filho (2000), na obra intitulada *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Nesse trabalho, o autor realiza, como o próprio título indica, uma reconstrução da institucionalização da cultura escolar mineira, no período da Primeira República. Ao tomar o grupo escolar como foco de suas análises, procurou evidenciar toda a simbologia construída a partir das imagens produzidas por estes últimos, no ideário social mineiro daquele momento histórico.

O grupo escolar, segundo Faria Filho (2000), adotou o protótipo de moderno, em oposição ao arcaico, os pardieiros, como foram classificadas as antigas escolas isoladas. Com uma lógica própria, os grupos escolares manifestaram no seu ordenamento espacial e temporal – responsáveis pela implementação de toda uma racionalidade institucional escolar, atrelada ao processo de urbanização social – a construção de subjetividades motivadoras de um (re)ordenamento identitário no meio educacional escolar.

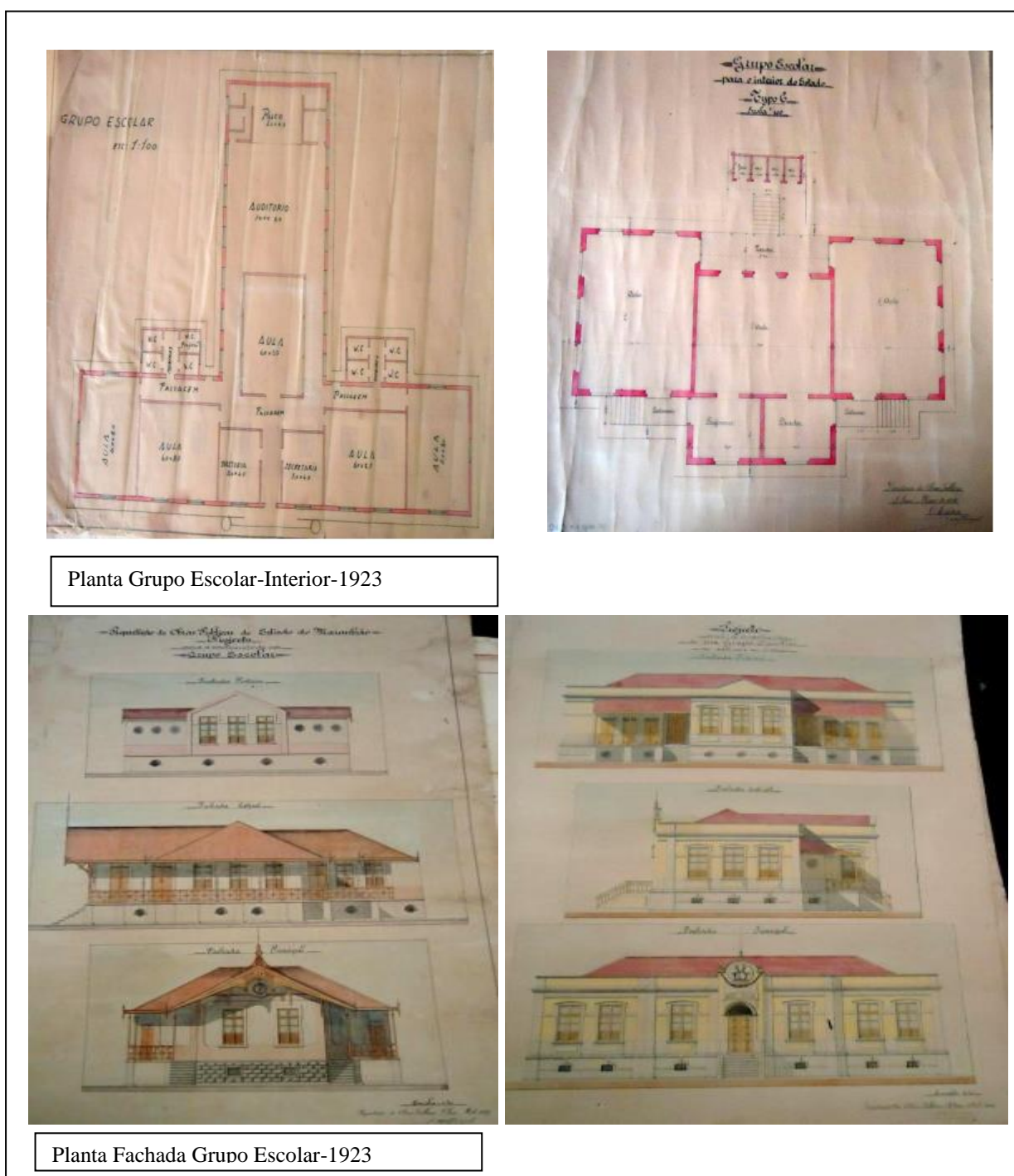
Escolano (1998, p. 23-27), em suas considerações sobre a arquitetura dos prédios escolares como programa de ensino, declara que a arquitetura como escrita no espaço se constituía expressão de discurso inovador, todavia “punha em risco também os desenvolvimentos posteriores da educação formal”, visto que, mesmo sendo um fator de modernização, se constituía “condicionado por diversas variáveis econômicas, políticas e culturais, em rígidas formas de conservadorismo quanto à ordenação do território e do processo escolares”. Em prosseguimento, o autor comenta: “os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto”, exercendo eficiente poder disciplinar sobre as pessoas do ambiente escolar.

A instalação predial dos grupos escolares no Maranhão obedeceu a duas etapas. A primeira remonta ao período inicial da institucionalização dos mesmos, no ano de 1903. Assim, foi somente a partir de 1920, início da segunda etapa desse processo, que os governos no Maranhão voltaram maior atenção ao âmbito da educação. Silva (2011), em trabalho sobre a institucionalização dos grupos escolares no Maranhão, explica não ter encontrado em sua pesquisa menção à construção de prédios para a instalação de grupos escolares no período anterior a 1920.

Ao analisar algumas plantas de Grupos Escolares construídos em São Luís na década de 20, a referida autora destaca a presença de uma organização espacial condizente com as orientações de caráter higiênico e pedagógico do ideário educacional em institucionalização. Ou seja, uma arquitetura que atendia às condições institucionalizadoras de uma nova

moralidade social. Sua análise ressalta a presença de janelas, com o objetivo de prevenir doenças, pela possibilidade de penetrar mais iluminação e ventilação naturais. As plantas, consideradas simples, estruturavam-se em três salas de aula espaçosas, sendo uma para cada cadeira; corredores amplos e três banheiros com distinção de sexos, como podemos perceber nos desenhos seguintes (SILVA, 2011). Tais informações podem ser visualizadas na Figura 11:

Figura 11 - Plantas dos Grupos Escolares de São Luís (1923)



Planta Grupo Escolar-Interior-1923

Planta Fachada Grupo Escolar-1923

Em prosseguimento, Silva (2011) evidencia a localização marcante da diretoria e da sala de professores, a difundir uma representação de poder, elemento característico desse modelo de escola moderna. Um modelo cingido pela fragmentação e especialização. Na visão de Souza (1998, p. 138), “por detrás dos muros, dos portões, paredes e jardins, a disposição e a distribuição do espaço escolar refletem um projeto cultural”. Um projeto com a finalidade de promover a disciplinarização de alunos e familiares, numa perspectiva de extensão social. Para esta autora, configurou-se, assim, uma nova gramática espacial, uma “geometria da inclusão e da exclusão”. Excludente, no sentido de que se constituía, então, uma lógica educacional, sob o discurso da igualdade, mas que, ao desconsiderar as realidades culturais presentes nos cenários maranhense e brasileiro, atropelava essa diversidade, promovendo a segregação e dificultando, paradoxalmente, a construção da alvejada nacionalidade. Contudo, sob o direcionamento dos implementadores locais, a exemplo de Benedito Leite e Antonio Barbosa de Godóis no Maranhão, o pensamento educacional defendido pelo ideário republicano brasileiro do início do século prosseguia instituindo sua forma sobre um conteúdo diverso.

Acerca da Escola Modelo Benedito Leite, Silva (2011, p. 139) ressalta: “Desde seu nascedouro, a Escola Modelo Benedito Leite representava símbolo de eficiência, e, com a construção de seu edifício, a imagem se consagrou, perdurando no imaginário societal”. No ano de 1928, pelo Decreto nº 176, de 29/01/1928, o segundo turno da Escola Modelo Benedito Leite passou a funcionar como Grupo Escolar Barbosa de Godóis.

A Escola Modelo Benedito Leite, hoje, encontra-se em prédio situado no Largo de Santo Antonio, centro de São Luís, com o prédio conservando ainda a mesma arquitetura inicial, tendo passado por reformas somente com fim de reparo. Escola de Educação Básica atende aos setores sociais populares, sem aproximar-se da importância e prestígio do período deste estudo.

Dando prosseguimento, no governo Urbano Santos foram disponibilizados recursos para a construção de prédios escolares, com as disposições espaciais conforme o conceito de modernidade estabelecia: pátio, laboratório, salas espaçosas, refeitório, banheiros adequados, cadeiras, além de recursos pedagógicos, tais como lousas, mapas geográficos, globos terrestres, mapas do corpo humano, material para aula de desenho. O edifício do Grupo Escolar Sotero dos Reis, localizado ainda na Rua de São Pantaleão, Centro de São Luís, passou por grande reforma estrutural, mas manteve as mesmas características arquitetônicas da planta original (SILVA, 2011).

Para Silva (2011), o atraso do Maranhão na construção desses prédios teria se dado, especialmente, em função das dificuldades econômicas vivenciadas pelo Estado no início do



século XX. Contudo, acreditamos, ainda, que além das dificuldades econômicas pelas quais passava o Estado, aquele era também um momento de reestruturação das oligarquias políticas do Maranhão, que se preocupavam mais em refazer os seus quadros partidários e deixavam de lado aspectos políticos e sociais como o campo da educação, por exemplo. Além do que o Maranhão e conseqüentemente São Luís, com um quadro político instável e situação econômica precária, não possuíam um setor social urbano com condições de pleitear a implementação de um sistema educacional realmente eficaz. Tanto é que durante mais de cinquenta anos o ensino secundário esteve circunscrito ao Liceu Maranhense, com capacidade suficiente de atendimento à pequena classe média local. Quanto ao ensino primário, a Escola Modelo Benedito Leite vinha dando conta desse atendimento. Outro aspecto a justificar esse atraso relaciona-se ao próprio atraso histórico do Maranhão no que se refere ao acompanhamento dos direcionamentos nacionais, haja vista a sua adesão à Independência do Brasil ter ocorrido tardiamente; além do isolamento dos Estados em relação à União quanto à organização de seus sistemas de ensino.

Todavia, num momento em que as circunstâncias nacionais já eram de sedimentação do modelo de educação moderna em discussão e que as camadas sociais intermediárias cresciam nos centros urbanos mais desenvolvidos, o Estado brasileiro colocava a necessidade da criação de escolas para que o povo fosse educado, concedendo ao país a feição de “nação” moderna e atualizada. Nesse sentido, seria no mínimo prudente ao poder público maranhense voltar maior atenção aos assuntos educacionais no Estado, dado que no Maranhão, nesse período, pôde-se observar o surgimento de instituições importantes como as Faculdades de Direito, Farmácia e Odontologia. Além de ser um momento, também, como demonstramos no tópico sobre o cenário político, econômico e social do Maranhão, de alguma organização associativa, por profissões, na cidade de São Luís. Acreditamos, dessa forma, que tal conjunto viabilizou sensível mudança na postura do poder público, com relação aos assuntos educacionais do Estado, mesmo não produzindo mudanças de grande expressividade social.

Nacionalmente, observava-se desde aproximadamente os anos 1900, preocupação com a implementação de um modelo educacional de caráter patriótico e disciplinador. Sabemos bem que no Império já aconteciam iniciativas com esse direcionamento. Um processo intensificado com o rompimento do modelo político de sustentação do Império, que promoveu uma reorganização social dos grupos políticos, em face do poder. Portanto, a ideia foi abraçar a institucionalização também da educação no país como instrumento de disciplinarização e moralização do povo.

Tal modelo a institucionalizar-se não seria menos que o modelo de educação burguesa na construção de espaços condizentes com os grupos econômico, político e intelectual do país. Nessa direção, Rago (1985, p. 12) observa:

Percebidos como selvagens e ignorantes, incivilizados, rudes, feios e grevistas, sobre os trabalhadores urbanos que compõem a classe operária em formação nos inícios da industrialização no Brasil constitui-se paulatinamente uma vasta empresa de moralização. Seu eixo principal: formação de uma nova figura do trabalhador, dócil, submisso, mas economicamente produtivo; a imposição de uma identidade social ao proletariado emergente, se assim podemos chamá-lo. Conjuração do mal, contenção das convulsões futuras da história, a tentativa de domesticação do operariado passa pela construção de um novo modelo de comportamento e vida, que se tenta impor aos dominados.

Tais assertivas têm um direcionamento nacional. Entretanto, resguardando-se as peculiaridades, esse foi o protótipo a difundir-se no país majoritariamente, mesmo em cenários como o de São Luís. Nas análises de Ribeiro (2003), essa autora observa situações de completa preocupação dos poderes públicos com a disciplinarização dos grupos sociais populares.

Ribeiro (2003) consegue identificar uma ação colaborativa entre Estado e Igreja no Maranhão no referente à educação das camadas sociais mais pobres, em especial. Diz ter a Igreja Católica colaborado com o Estado, especialmente nos campos da assistência social e da educação, colaboração esta, na visão da autora, maciçamente disciplinadora. Segundo a autora:

[...] ponto em que a Igreja colaborou com o Estado foi através das tarefas de assistência social e de educação. Todas as casas religiosas femininas estabelecidas no Maranhão ocupavam-se de tarefas de assistência social. As irmãs Dorotéias dirigiam um colégio, um orfanato e um externato; as Irmãs Sta. Ana trabalhavam em um hospital e na Casa dos Expostos, ambas pertencentes à Santa Casa de Misericórdia, além de manterem um externato para crianças pobres; as irmãs Catarinasin, cuja casa localizava-se na Cidade de Caxias, mantinham um colégio interno e externo; e as Terceiras Capuchinhas mantinham um orfanato em São Luís e trabalhavam no Colégio dos Capuchinhos Lombardos na cidade de Barra do Corda. E dos quatro institutos masculinos (Capuchinhos Lombardos, Barnabitas, Lazaristas e Maristas), dois eram responsáveis por colégios: os Maristas, cuja escola funcionou em São Luís entre 1907 e 1922 nas dependências do Palácio Episcopal, e os Capuchinhos Lombardos com o colégio, já citado, na cidade de Barra do Corda (RIBEIRO, 2003, p. 91-92).

Não é nosso propósito adentrar em questões do âmbito da religião neste trabalho; nesse sentido, a referência realizada visa apenas mostrar alguns dos diversos mecanismos de disciplinarização do povo pelo Estado durante a Primeira República em São Luís. O trabalho educacional em São Luís, como bem nos aponta Ribeiro (2003), foi realizado tanto pelo Estado em si quanto por setores de colaboração como a Igreja Católica, detentora de escolas voltadas para a elite e para os setores populares, no âmbito do assistencialismo.

Ribeiro (2003) destaca, de modo bastante perspicaz, a forma como se difundiu o ideal de modernidade em São Luís, mesmo entre aqueles não preocupados com modernidade. Lembra a forma sutil como a cidade foi se modificando, com o surgimento dos largos, teatros,



cafés, a modificar, também, o linguajar. Em meio a essas mudanças, surgiu ainda o disciplinamento dos espaços. Os lugares não são mais de todos, há uma nova tendência nos modos, formas, modelos de ser e estar nos lugares e no mundo. Para a autora, são dois os elementos mais plausíveis da modernidade brasileira: o disciplinamento das camadas mais pobres e o progresso material.

Assim, foram estes os dois aspectos que as pessoas conseguiram observar mais facilmente no seu cotidiano. Perceberam avanços no desenvolvimento da imprensa, o surgimento do automóvel, novos estilos residenciais, mudanças no modo de conversar, dentre outras modificações. Junto a isso, “em algum momento de suas vidas, perceberam o esforço da sociedade fina e culta para afastar do seu convívio as pessoas ditas não civilizadas”. Entre estas estavam os supersticiosos, sem higiene, desempregados, afastados, “fosse através da pura e simples repreensão, feita pelos policiais e agentes de saúde, fosse através da profunda discriminação racial e do controle socioeconômico” (RIBEIRO, 2003, p. 106-107).

No âmbito da escola, a dimensão semântica produzida pelos prédios escolares pode ser percebida logo em suas fachadas, em contraste com as casas menores e de porte mais simples a conformar o seu entorno, produzindo representações diversas em grupos sociais distintos.

Ribeiro (2003), sobre a relação entre os grupos elitistas e os populares em São Luís, explica ter o parque fabril maranhense se constituído em sua maioria por “negros, mulatos, ex-escravos e seus descendentes”, ao contrário de grandes centros como São Paulo. Para ela:

O parque fabril recém-instalado, mormente na capital, ensejou o surgimento de uma grande massa de trabalhadores assalariados. Na maioria negros, mulatos, ex-escravos e seus descendentes, os operários concentravam-se nas imediações das fábricas; nas vilas operárias ou aglomerando-se em barracos nos bairros recém surgidos devido à proximidade com o local de trabalho: Madre Deus/São Pantaleão, Camboa, Anil, Lira, Caminho Grande, Matadouro, Apeadouro. Nestes bairros é que aconteciam os sambas infernais e desenfreados que incomodavam tanto os católicos ultramontanos quanto os livres pensadores. Eram os moradores desses bairros que iam à Secretaria de Polícia pedir licença para fazerem as suas brincadeiras: tambor de preto, tambor de crioula, tambor de mina, festa do Divino Espírito Santo; e era nestes bairros que funcionavam as irmandades afro-brasileiras (RIBEIRO, 2003, p. 122).

Outra peculiaridade do Estado do Maranhão foi a concepção de modernidade preconizada especialmente pelos grupos intelectuais, como bem percebemos no trabalho de Martins (2006), já referido. O Maranhão possuía um sentido de modernidade um tanto diferenciado de Estados como Rio de Janeiro e São Paulo, por exemplo. Enquanto para São Paulo a ideia de modernidade comungava com todo tipo de corte de laços com o passado, no Maranhão essa ideia estaria voltada ao retorno aos tempos áureos da economia e da cultura

maranhenses, numa fixação pelo modo de vida francês, alimentado pelo mito da fundação da cidade pelos franceses.

Acerca de tal mito, a pesquisadora Lacroix (2002) identificou a conformação do mesmo num momento de preocupação com o soerguimento intelectual do Estado, fins do século XIX, em que a intelectualidade local, com base no discurso da decadência e do mito da fundação incitava a todos pela volta aos tempos de pujança acerca da vida intelectual de São Luís, especialmente. Não conseguimos perceber, contudo, a indicação das bases para tal alcance.

Cabe observar, ainda, sobre a arquitetura das escolas, que as mesmas difundiram e de certa forma eternizaram um significado de direito. Souza (1998) adverte que inscrições como o próprio nome “Grupo Escolar”, o nome do patrono, a localização, enfim, a indumentária espacial e arquitetônica a compor o conjunto no qual se inseriu a escola moderna reflete uma representação distorcida de direito social, vinculando à entrega de edifícios, como o da Escola Modelo Benedito Leite, à ideia de dádiva. O direito converte-se em presente, tornando o indivíduo a recebê-lo grato a quem o fornece: o Estado, personificado nas figuras ilustres dos políticos. Os enunciados seguintes exemplificam o caráter patriótico assumido pelo ensino primário em São Luís. Eis as informações:

Declaração de Godóis (1910a, p. 67, grifo nosso):

A escola popular que já existia, arrastando uma existência explorada pelas seitas religiosas e com um ideal estranho inteiramente às necessidades da vida civil, mudou de aspecto, sendo-lhe atribuída **a missão eminentemente patriótica de preparar espíritos para a defesa das instituições liberais, conquistadas pela revolução.**

Segue correspondência de Antonio Barbosa de Godóis ao governo do Estado:

Escola Modelo Benedito Leite  
São Luiz, 15 de maio de 1906

Ao Exmo<sup>o</sup> Snr. Dr. Governador do Estado

Solicito-vos o fornecimento dos artigos constantes do pedido junto, necessários para o preparo das pequenas tarephas, bandeiras nacionaes e do Estado circundando o busto da República, nas diferentes aulas d’este estabelecimento os quaes fazem parte do **ensino cívico que n’elle se ministra.**

O Director Antonio Baptista Barbosa de Godóis (GODÓIS, 1906b, grifo nosso).

Tais referências, certamente, exemplificam a institucionalização da reverência às personalidades políticas do regime republicano. Uma nova cultura escolar institucionalizava-se, representativa dos desígnios da sociedade republicana, a ensinar o amor à Pátria como condição de cidadania, e, portanto de cidadão livre. Nesse sentido, pensar a cultura escolar da Escola Modelo Benedito Leite representa pensar todo esse ideário educacional e pedagógico que

esteve no âmbito de sua constituição, numa relação com o seu contexto político, econômico e social, constitutivos de representações perenes, pelas mais diferentes camadas sociais.

Chartier (2002a), acerca da noção de representação em Marin, mais precisamente sobre a compreensão da representação como representação de alguma coisa, chama a atenção para o entendimento sobre os modos e as modalidades, os meios e os procedimentos da apresentação. De tal modo, evidencia a observação da relação da forma com a significação, a preocupação com a análise do conteúdo do quadro, da moldura, do cenário, da arquitetura representada, ressaltando um cuidado com os efeitos de sentido das formas. Segundo Chartier (2002a, p. 16), o conceito de representação compreendido e empregado por Marin:

[...] foi um apoio precioso para que pudessem ser determinados e articulados, sem dúvida melhor do que permitia a noção de mentalidade, as diversas relações que os indivíduos ou grupos mantêm com o mundo social: primeiramente as operações de recorte e de classificação que produzem as configurações múltiplas graças às quais a realidade é percebida, construída, representada; em seguida, os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exhibir uma maneira própria de estar no mundo, a significar simbolicamente um estatuto, uma ordem, um poder; enfim, as formas institucionalizadas através das quais ‘representantes’ encarnam de modo visível, ‘presentificam’ a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade, ou a permanência de um poder.

A permanência de nenhuma forma de poder seria possível sem o engenho da articulação da representação. Fazer representar-se era a ideia do regime republicano, como seria a de qualquer outro regime político a institucionalizar-se. A luta era essencialmente simbólica, pois se fazia necessário destituir o Império da memória social, e, para isto, não bastava se proclamar a República: seria preciso alicerçá-la na mente e no coração de cada brasileiro. A arquitetura espacial escolar necessitaria estar vinculada ao novo, configurar uma nova e melhor maneira de ser humano, atrelado a um estatuto de progresso, desvinculando-se da ideia do velho, atrasado e negativo.

Frago (1995), sobre o espaço, explica que o espaço físico é, para o ser humano, espaço apropriado – território – e espaço disposto e habitado – lugar. Nesse sentido, o espaço é uma construção social e o espaço escolar é uma modalidade dessa conversão em território e lugar. Assim, o espaço não pode ser neutro, mas um signo, símbolo e marca da condição e das relações dos que o habitam. O espaço fala e comunica. Educa. Mostra para quem sabe ler a ocupação que o ser humano lhe dá. Uma função que pode variar de cultura para cultura; produto cultural específico que não afeta somente o eu social, as relações interpessoais – distâncias, território pessoal, comunicação, contatos, conflitos... – mas também a liturgia e ritos sociais, a simbologia das disposições dos corpos, localização, posturas, até dos objetos, a sua hierarquia e relações.

A dimensão espacial da atividade educativa não é um aspecto tangencial ou anedótico da mesma. Igualmente à dimensão temporal ou a comunicativo-linguística, a dimensão espacial é uma característica parte de sua própria natureza. Parte integrante dela mesma. É educação. Não é um recipiente, nem um cenário, porém uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, marcos para a aprendizagem sensorial e motora, toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e ainda ideológicos. É uma forma silenciosa do ensino. Qualquer mudança em sua disposição, como lugar ou como território, modifica sua natureza cultural e educativa (FRAGO, 1995).

Historicamente, a escola, a partir da noção de espaço, pode ser analisada em dois aspectos. Em um primeiro enfoque, sob a necessidade de conquista de um espaço próprio, construído como lugar, com determinado fim, território independente de qualquer outro de índole eclesiástica, estatal ou municipal. Nesse sentido, o espaço escolar seria um lugar que tende a ser reconhecido como tal, fragmentando-se internamente em uma variedade de usos e funções de caráter produtivo, simbólico e disciplinador. Um espaço em cujo desdobramento interno pelejam o oculto e o vedado com a abertura e a transparência. O segundo enfoque tem relação com complementariedade, um complemento ao interior escolar. Envolve a relação do lugar escola com o seu entorno, com outros lugares distintos do determinado como escola, a sua área de atração e influência. A representação que o edifício escolar impõe sobre o espaço não escolar. O edifício como símbolo, signo a refletir de modo mais ou menos explícito a concepção que se tem da instituição escolar em geral, e de modo particular ao que ela se destina (FRAGO, 1995).

Relevante ainda seria atentar para o que Frago (1995) denomina espaços pessoais do espaço escolar: a secretaria, as mesas de atendimento, os armários. A configuração física das pessoas e dos objetos nas dependências concretas da escola. E, entre tais tem-se a sala de aula. Aquele ambiente disposto de modo específico para o ensino, cuja disposição das pessoas e objetos mostra sua relação com o sistema pedagógico ou método seguidos. Para ele, o espaço da sala de aula denuncia a concepção de mundo e de sociedade adotada. Explica que a configuração do espaço escolar denuncia a natureza negentrópica da educação, constituindo a escola um espaço frio, mecânico, sem vida. Um espaço dominado pela necessidade de ordem, contrário ao da biologia, ao dos seres vivos.

A Escola Modelo Benedito Leite, pela preocupação em atender aos ditames higienistas do momento, acolheu muitas das características dispostas por Frago (1995). Seus espaços foram especificados por Godóis (1910a). Dispôs sobre o lugar para construção do prédio, sobre o espaço da sala de aula e distribuição dos objetos escolares. Como

implementador da nova ordem, as noções de higiene eram preocupações evidentes em Godóis (1910, p. 178). Eis o conteúdo:

A função do inspetor escolar abrange, desde a organização do material da Escola e organização pedagógica, até os alumnos doentes e aos próprios alumnos sãos. Vae dos requisitos do local e edificio da Escola, sua forma, paredes, divisão, orientação, ventilação, cubagem, iluminação, pavimento, vestuário, refeitório, deposito e vasilhas d'águas, lavatórios, dejectórios, mobília, sua disposição e armação e o material didactico, prevenindo as enfermidades que comumente se originão na Escola mal montada ou não inspecionada. [...] Diversos outros meios postos em practica, em favor dos alumnos sãos.

Importante ressaltar que no momento em que Godóis (1910) escreveu tais prescrições a Escola Modelo Benedito Leite ainda funcionava em prédio adaptado, mas procurando implementar essa realidade a coadunar o espaço escolar às condições do que considerava atualidade.

Não obstante, todo esse simulacro exigiu, além do conjunto simbólico expresso nas novas formas de organizar o método, o tempo e os espaços escolares, um corpo de conhecimentos mais específicos, conformadores do currículo prescrito. No próximo tópico, tal assunto será abordado.

## **4 PROGRAMAS DE ENSINO, NORMAS DISCIPLINARES E O ATENDIMENTO NA ESCOLA MODELO BENEDITO LEITE**

O presente capítulo tem por objetivo apresentar e analisar aspectos dos programas de ensino, normas disciplinares e do atendimento da Escola Modelo Benedito Leite no período em estudo. Esta escola, assim como as demais escolas modelo organizadas com a institucionalização da República brasileira, procurou determinar programas de estudos ancorados no modelo de educação moderna difundidos pelos países europeus e Estados Unidos, além do conteúdo pátrio vinculado ao regime republicano de governo em voga no Brasil.

Esse foi um momento em que o ambiente escolar instituído pelas Escolas Modelos constituía-se expressão do modelo de vida configurado pela sociedade nacional e internacional. Um ambiente definidor das formas e condutas humanas, sutilmente estabelecidas pelas normas disciplinares determinadas pelas autoridades escolares. Nesse sentido a Escola Modelo Benedito Leite definiu legislações, critérios e modos de ser e estar no mundo, imprimindo modelos e formas de vida à sociedade maranhense.

### **4.1 Conhecimentos privilegiados nos programas de ensino**

É geral a corrente de novas idéas e novas exigências em materia de instrucção popular, tanto no velho, como no novo mundo (GODÓIS, 1910a, p. 101).

[...] fenomenologicamente, para aquele que, aqui e agora, realiza a experiência da transformação do mundo, o que conta é o próprio fato da mudança, esta aceleração, esta dinâmica de extravasamento, de esgotamento e de impaciência que parece tornar a adaptação cada dia mais improvável e a memória cultural cada dia mais saturada (FORQUIN, 1993, p. 19).

A ideia das escolas modelo como escolas populares era uma noção bastante clara, no sentido da conformação desses institutos para a difusão de uma nova moralidade a instituir-se. A grande tônica das ações dos setores elitistas girava em torno de “calar as dissonâncias e tecer a uniformidade, fazendo refluir as resistências sob o látigo da razão. [...] Era preciso produzir uma direção para a evolução, não apenas de uma classe, mas para o todo social” (MONARCHA, 1989, p. 111). Assim, o que ensinar nas escolas do povo? As críticas acerca de um currículo centrado no ensino da leitura e da escrita abriam espaço para a organização de programas de ensino primário abrangentes.

No Maranhão, Antonio Barbosa de Godóis foi o responsável pela montagem dos programas de ensino da Escola Normal e da Escola Modelo. Godóis (1910a, p. 116) faz enfática defesa do emprego do ensino de base científica nas escolas primárias de São Luís. Esse

autor ressalta a importância do ensino das disciplinas científicas ao aluno, a funcionar “como um esboço do methodo a seguir”. A preocupação desse autor esteve na conformação de uma escola que atendesse às necessidades de seu tempo, enfatizando a adoção de ensino prático e utilitário. Assim, embora considerando uma informação extensa, optamos por transcrever parte do programa organizado por Antonio Barbosa de Godóis para a Escola Modelo, programa este de caráter prático e utilitário. Assim, ele esclarece:

Uma leitura, por mais rápida, do programma da nossa Escola Modelo, põe em evidência quanto ella se acha de acordo com o ideal moderno de esclarecer-se o espírito do alumno, dotando-o de uma certa soma de noções applicaveis às defferentes profissões. É assim que, quanto ao calculo, e tamanho, elle se exprime da seguinte maneira, em relação a cada classe:

1ª *Calculo* - Contagem concreta, gradativamente, até centenas – problemas envolvendo as operações fundamentaes, mentalmente, com dados fornecidos pela realidade da vida; pequenos exercícios de adição e subtracção de números simples: - representação dos números sobre a base decimal (leitura e escripta de números).

*Tamanho* - Medidas de comprimento, superfície, volume; - exercícios sobre ellas; - suas unidades. Subdivisões e múltiplos e uso especial dentro do systema legal.

2ª *Calculo* - Problemas mentaes; - processos das duas operações – adição e subtracção. Formação das taboadas pelos respectivos alumnos.

*Tamanho* - Maior desenvolvimento às noções e exercícios do anno anterior e denominação das unidades dos outros systemas de medidas e pesos ainda em uso no paiz e fora d’elle, nas nações com que entretemos relações.

3ª *Calculo* - Processo systematico da multiplicação e divisão, envolvendo o calculo as operações e fazendo o alumno as suas taboadas.

4ª *Calculo* - A idéa da fracção: seos termos e funcção, feito o ensino com a previa apresentação de objectos de que o mestre se servirá para a fácil comprehensão da matéria.

5ª *Calculo* - Raizes e potencias. Progressão arithmetica. Problema dos arranjos, permutas, combinações e repartições.

6ª *Calculo* - Calculo algebrico: proporção e equação; progressão geométrica; logarithmos; uso das taboas.

Quanto à forma:

1ª *classe* – Contemplação de formas usuaes (bola de borracha, ovo, peso de vidro polyedrico para papel, dado, caixa ou lápis oitavado, etc.) provocando os alumnos a classificações espontâneas das mesmas, pela relação que entre ellas estabeleçam e sua posterior comparação com os sólidos geométricos, que lhe serão, em seguida, apresentados, de modo que, no decorrer das lições, ganhem o vocabulario preciso de *faces, arestas, angulos, vertices, plano, curvas, etc*, substituindo o mestre a expressão, com que indiquem os factos que observaram, pela expressão technica.

Linhas e sua posição: denominação de triângulos e quadriláteros, feito o ensino sendo a explicação precedida sempre da exhibição da figura e do traçado.

2ª *classe*: - Estudo experimental das propriedades geométricas e avaliações, destacando a subordinação das medidas à unidade linear; traçado e denominação dos polygonos. Os sólidos: sua forma, denominação e comparação, mediante a apresentação dos modelos.

3ª *classe* - Maior desenvolvimento e applicação da matéria da classe anterior, estudando-se a medida de superfície e entrando-se nas propriedades geraes dos sólidos.

4ª *classe* - Recordação do anno anterior e medida dos sólidos mais simples (GODÓIS, 1910a, p. 117-118, grifo do autor).

O ensino objetivo na Escola Modelo Benedito Leite, na visão de Godóis (1910a, p. 118-121, grifo do autor):

*Ensino objectivo, 1ª classe:* - O ar e o mar: lições intuitivas sobre seu aspecto geral; os phenomenos que com elles se relacionam, os productos e industrias na dependência em que delles estão; com appello constante ao que puder ser directamente observado e largo uso de illustração no que o não puder.

*Os phenomenos physicos:* Lições de coisas sobre a gravidade, o calor, a luz, o som, a electricidade e o magnetismo, nos seus effeitos mais geraes e com experiências em que se exerça a observação, de modo a educá-la para as pesquisas originaes.

- *Os vegetais:* Planta em desenvolvimento, semente em germinação, rebento, flores e fructos; relações com o ambiente e o ar, a água e a luz solar; adaptações naturaes, que favorecem a vida, com a inspecção da realidade cuidadosamente dirigida para o conhecimento da natureza.

- *Os animais:* Exame dos vários typos; indicação de seus hábitos e utilidade; selvagens e domésticos; classificação sem subdivisões detalhadas, descripção de indivíduos e grupos da fauna pátria.

- *Os mineraes:* A terra e o que nela se vê: lições intuitivas sobre o seu aspecto geral, produções mineraes, vegetaes e animaes – industrias humanas que se relacionem com ellas.

*Os phenomenos chimicos:* Lições de coisas sobre o ar, a água, a terra, as plantas e os animaes, na sua composição elementar, seguidas as mesmas recomendações que o estudo dos phenomenos physicos.

*Os vegetais:* Como no anno anterior, com desenvolvimento maior, estudando-se a estructura e factos apanhados pela observação, com abundancia de exercícios, em vista da natureza.

*Os animaes:* Maior desenvolvimento das noções do anno anterior, estudando-se as subdivisões e entrando na fauna terrestre.

*Os mineraes:* Rochas e metaes; suas principaes espécies e emprego, fornecido o conhecimento pelo aspecto e dando-se a noção de sua manipulação industrial.

*3ª classe:* Conhecimento das principaes constellações visíveis; noções geraes do movimento: o movimento diurno celeste; o sol e lua, seus movimentos apparentes; os planetas visíveis a olho nu: a terra, a sua forma, grandeza e dimensões; concepções de Hipparco, Copernico, Tycho Brahe, Gallileu, Kepler, Descartes. Applicação do conhecimento do céu; determinação do metro; a navegação.

- *Os phenomenos physicos e chimicos* em lições intuitivas sobre os organismos, animaes e vegetaes.

*Os vegetaes:* Maior desenvolvimento da matéria da classe anterior.

*Os animaes:* Adaptação ao meio; sua distribuição geographica e regional; animaes da terra, da água e do ar.

*Os mineres:* A terra de hoje e do passado; as camadas geológicas e o que ensinam; a vida nas eras geológicas.

*4ª classe:* A gravidade: Leis geraes do movimento; choque dos corpos; quedas e projectis; pendulo; barômetro; bomba pneumática; fluctuações; reacções sobre o conhecimento do céu: lei de gravitação planetar; as marés; effeitos da gravidade terrestre; o curso dos rios; modificações na gravidade devidas à rotação da terra; variações do pendulo; modificações especiaes da gravidade; a capillaridade: applicações industriaes; o relógio pendular; as bombas; o navio, o aeróstato.

*Os vegetaes:* Caracteres geraes e cultura das plantas, que servem habitualmente para o alimento, o vestuário e a construcção.

*Os animaes:* Como no anno anterior.

*5ª classe:* O calor: principal fonte de calor atmospherico; o solo; o clima; as estações; medida do calor: o thermometro, calorímetro; effeitos physicos da variação da temperatura; concepção de Lavoisier sobre as mudanças do estado; solidificação, fusão, evaporação, gazeificação; o manômetro; o gelo; as nuvens; a chuva; sua applicação industrial; a machina de Watt. A luz: velocidade e consequências para o conhecimento astronômico da terra; espectros, prismas e lentes; luneta, microscópio, telescópio, arco-íris e miragem; applicação industrial: a photographia.

*Os vegetaes e os animaes:* Anatomia e physiologia.

*6ª classe:* O som: velocidade, echo, trovão; instrumentos de musica; o phonographo. A electricidade: pilha, raio, pára-raios, telegrapho, telephone, lâmpada electrica, motor electrico. O magnetismo: bussola, navegação.



Revisão do curso anterior em *physica* e mais: concepções antigas sobre a natureza do ar, da água, da terra dos animais e dos vegetais; concepções alquimistas; concepções de Lavoisier: composição elementar do ar, da água, da terra, dos animais e dos vegetais; explicação geral da combustão, fermentação e putrefacção; concepções antigas: Boerhave, Stall e Lavoisier; aplicações industriais: artes que se referem aos alimentos, vestuário e domicílio.

*Os vegetais e os animais*: Anatomia e *physiologia* comparadas. Noções de higiene.

Godóis (1910a), ao final da presente transcrição, refere-se ainda aos programas como os de Desenho, Geografia, Instrução Cívica, dentre outros, mas acreditava bastarem estes para que se perceba o atendimento pelo ensino primário de São Luís às exigências modernas. Reafirma a necessidade da ênfase no caráter utilitário e prático desses programas, numa forma de demonstrar a primordialidade de inculcação dessa formação educacional nas gerações daquele momento histórico. Contudo, ressaltamos a presença de tais disciplinas na organização anual do programa geral da Escola Modelo Benedito Leite, assim organizado, segundo o Quadro 4:

Quadro 4 - Programa da Escola Modelo Benedito Leite, determinado pelo Decreto nº 46 A, de 13 de abril de 1905

| ANOS   | DICIPLINAS  |
|--------|---|
| 1º ano | Língua Materna; Exercícios Oraís; Exercícios Gráficos; Cálculo; Forma, Linhas e Sua Posição; Tamanho; Lugar; Ensino Objetivo; Os Vegetais; Os Animais; Os Minerais; Instrução Cívica; Música; Desenho; Educação Física. |
| 2º ano | Leitura Corrente; Exercícios Oraís; Exercícios Gráficos; Cálculo; Forma; Tamanho; Lugar; Ensino Objetivo; Os Vegetais; Os Animais; Os Minerais; Instrução Cívica; Música; Desenho; Educação Física.                     |
| 3º ano | Língua Materna; Exercícios Oraís; Exercícios Gráficos; Cálculo; Forma; Tamanho; Lugar; Ensino Objetivo; Os Vegetais; Os Animais; Os Minerais; Instrução Cívica; Música; Desenho; Educação Física                        |
| 4º ano | Leitura Corrente; Exercícios Oraís; Exercícios Gráficos; Cálculo; Forma; Geografia; Ensino Objetivo; Os Vegetais; Os Animais; Os Minerais; Instrução Cívica; Música; Desenho; Educação Física.                          |
| 5º ano | Língua Materna; Cálculo; Geografia; Ensino Objetivo; Os vegetais; Os Animais; Instrução Cívica; Música; Desenho; Educação Física.   |
| 6º ano | Língua Materna; Cálculo; Geografia; Ensino Objetivo; Os vegetais; Os Animais; Instrução Cívica; Música; Desenho; Educação Física.   |

Fonte: Maranhão (1906, p. 516)

Percebemos normativamente os elementos evidenciados pela ordem moderna e pelo regime político imposto no Brasil no programa elaborado para a Escola Modelo Benedito Leite. Todos os seis anos, a partir dos conhecimentos privilegiados, comportam respectivamente o caráter científico e patriótico necessários à conformação do cidadão republicano brasileiro.

Forquin (1993, p. 90, grifo nosso), sobre o importante papel de socialização da criança exercido pelos códigos dos saberes escolares, especificamente, explica, analisando Bernstein, que os códigos sociolinguísticos, os modos de linguagem característicos de determinado grupo social têm relevante importância “na socialização da criança, na construção de sua identidade, em interação com outros aspectos da prática educativa e do controle social em ação no contexto familiar”. Forquin (1993) declara que ocorre o mesmo com os códigos do saber escolar, relacionando-os às formas e processos de controle social. Explica que a forma como são “**organizados, delimitados, classificados, separados** os saberes veiculados na escola influencia, com efeito, a construção da identidade entre os alunos, o modo pelo qual se situam no mundo e se comportam em relação aos outros”, contribuindo com os formatos da ordem social. Certamente, o processo de organização do programa a ser seguido pela Escola Modelo Benedito Leite evidenciava as condições socioepistemológicas do momento. A prevalência do ensino científico de caráter utilitário e patriótico nos programas escolares exibidos nos deixa bastante claro o que deveria ser ensinado ao povo, a partir de então. Mesmo que a Escola Modelo Benedito, ao que tudo indica, não atendesse, prevalentemente, às camadas do povo consideradas mais carentes, ela era o centro difusor do modelo de ensino a ser seguido por todas as escolas do Estado. Ainda que estas não a seguissem na íntegra, visto toda escola construir uma cultura própria, especialmente face às condições materiais difíceis, existe uma apropriação de aspectos gerais das normas legais impostas que devem ser observados por todas as instituições sob uma mesma jurisdição. Assim, entre consensos e divergências, o modelo educacional republicano seguiu. Acerca do assunto, Godóis (1910a, p. 131) ressaltava:

Em nosso paiz foi necessário a acção vivicadora da liberdade política, n'um regimen democrático e descentralizado, para que se operasse a movimentação, mais ou menos ampla, que se nota em todos os Estados, em matéria de ensino. N'este assumpto, de lado a questão dos edifícios e terrenos dependentes, temos nos distinguido, ninguém o contestará, pela seriedade e empenho em incutir uma vida nova e exuberante em nossa instrucção primaria. Assediados por dificuldades de todo gênero e numa luta infrene com ellas, o ensino primário, pelos methods modernos, vae alastrando-se todavia da capital pelo interior, onde, em diversas localidades, há escola regida por normalista. O regimen mixto, consagrado às escolas sob a direção de professoras, vae triunfando, sem grande resistência, dos preconceitos e tradição de escolas distinctas para os dois sexos.

A declaração de Godóis, de teor abrangente, evidentemente, por ser ele o implementador do modelo de ensino a que se reporta, exalta as inovações educacionais introduzidas em São Luís pela Escola Modelo Benedito Leite, segundo ele proporcionadas pelo regime republicano. Contudo, como percebido anteriormente quando discorreremos sobre a situação do ensino maranhense nas duas primeiras décadas do século XX, o quadro educacional de São Luís e do Maranhão era difícil, a mover-se de modo bastante lento, incorporando muitos

desses elementos. No entanto, Godóis toma como referência para suas declarações a constituição na Escola Modelo Benedito Leite de uma cultura escolar de caráter moderno, evidenciado pelo seu Regulamento de 1905, a contemplar as disposições acerca do tempo, espaço e programas de estudos desta instituição de ensino, elementos que podem ainda ser observados nas comunicações entre a diretoria da Escola Modelo Benedito Leite e o governo do Estado, que mencionamos gradativamente. O analisado até o momento caracteriza, em nossa opinião, a execução de um projeto de civilização para o Estado como um todo, introduzido pelo ensino primário, especialmente, mas que caminhou em uma realidade viva, demarcada pelos conflitos existentes entre as diferentes facções sociais que compunham essa realidade.

Chartier (2002b, p. 218), sobre a constituição do Estado moderno, reconhece que esse mesmo Estado se sustenta numa relação de tensão com os demais setores sociais, influenciando e sendo influenciado por estes. O autor destaca ainda a existência de uma “escrita do Estado” no processo de autoafirmação do Estado moderno, ressaltando a relação presente entre o desenvolvimento desse Estado e os progressos da alfabetização dos povos, elemento exemplificado no caso de São Luís com os regimentos aqui comentados.

Acerca do assunto, Souza (1998) identifica a existência de um projeto civilizador no contexto brasileiro desde 1870, devido às crescentes críticas às insuficiências do ensino da leitura, escrita, cálculo e doutrina cristã executados pelas escolas de Primeiras Letras. Relata ter a última reforma da Instrução Pública do Império, principiada por Rangel Pestana, Lei nº 81, de 6 de abril de 1887, renovado o programa de ensino primário com a inclusão de várias matérias. Destaca ainda a anuência entre intelectuais e reformadores da época sobre a formação do indivíduo moderno, sobre a inclusão de um número maior de conhecimentos.

Considerando os princípios científicos da educação moral e cívica e da educação para o trabalho, com a República deu-se início à “construção de um projeto cultural a ser operacionalizado pela escola” (SOUZA, 1998, p. 171). Esse projeto encadeava propostas de uma educação mais totalizadora, que incluía, além dos saberes elementares, a educação física, intelectual e moral, numa perspectiva de homogeneização cultural e civilização das massas. Em função disso, a organização do programa de ensino não deixou de ser assunto relevante em relação à educação popular, como igualmente os gastos do Estado com a instrução pública, a liberdade e obrigatoriedade de ensino, considerando-se como principal finalidade da escola primária do Brasil a sustentação do regime político republicano. Nas Tabelas 11 e 12 indicamos essa situação em relação à Escola Modelo Benedito Leite:

Tabela 11 - Demonstrativo do percentual destinado às escolas públicas primárias das cidades, vilas e povoações em relação ao total da Instrução Pública do Estado do Maranhão - 1901 a 1908)

| Ano  | Total Instrução Pública | Escolas das cidades | %    | Escolas das vilas | %    | Escolas das povoações | %    |
|------|-------------------------|---------------------|------|-------------------|------|-----------------------|------|
| 1901 | 388:340\$000            | 45:360\$000         | 11,6 | 71:400\$000       | 18,3 | 66:060\$000           | 17,0 |
| 1902 | 370:140\$000            | 45:360\$000         | 12,2 | 73:200\$000       | 19,7 | 68:400\$000           | 18,4 |
| 1903 | 377:680\$000            | 45:660\$000         | 12,0 | 73:200\$000       | 19,3 | 66:960\$000           | 17,7 |
| 1904 | 393:380\$000            | 45:860\$000         | 11,6 | 73:200\$000       | 18,6 | 66:960\$000           | 17,0 |
| 1905 | 364:280\$000            | 34:860\$000         | 9,5  | 72:360\$000       | 19,8 | 20:400\$000           | 5,6  |
| 1906 | 391:360\$000            | 40:260\$000         | 10,2 | 68:160\$000       | 17,4 | 20:400\$000           | 5,2  |
| 1907 | 406:020\$000            | 33:360\$000         | 8,2  | 62:160\$000       | 15,3 | 22:200\$000           | 5,4  |
| 1908 | 358:520\$000            | 30:960\$000         | 8,6  | 62:160\$000       | 17,3 | 23:400\$000           | 6,5  |

Fonte: Coleção de Leis e Decretos do Estado do Maranhão (1901 a 1908), sistematizado por Freitas (2001, p. 90)

Tabela 12 - Percentual da Instrução Pública destinado para a Escola Modelo Benedito Leite (1901 a 1908)

| Anos | Total Instrução Pública | Total Escola Modelo B. Leite | %    |
|------|-------------------------|------------------------------|------|
| 1901 | 388:340\$000            | 26:700\$000                  | 6,8  |
| 1902 | 370:140\$000            | 18:900\$000                  | 5,1  |
| 1903 | 377:680\$000            | 23:700\$000                  | 6,1  |
| 1904 | 393:380\$000            | 33:100\$000                  | 8,4  |
| 1905 | 364:280\$000            | 36:200\$000                  | 9,9  |
| 1906 | 391:360\$000            | 39:480\$000                  | 10,0 |
| 1907 | 406:020\$000            | 38:280\$000                  | 9,4  |
| 1908 | 358:520\$000            | 37:080\$000                  | 10,3 |

Fonte: Coleção de Leis e Decretos do Estado do Maranhão (1901a 1908), sistematizado por Freitas (2001, p. 51)

Verificamos pelos números apresentados que a Escola Modelo Benedito Leite, no período de 1901 a 1908, em relação às escolas primárias das cidades e das povoações, foi a única escola pública primária que manteve em crescimento as verbas para ela destinadas, e apresentou um total de verbas bem maior que o das escolas das cidades. Essa observação nos coloca duas situações. Primeiro, a preocupação do Estado em atender a uma parcela intermediária da sociedade de São Luís naquele período, promovendo, assim, a formação de

seus agentes difusores do modelo de ser e estar no mundo naquele período. Em segundo, verificamos a concepção ingênua de desconsiderar os resultados da difusão de um modelo cultural homogêneo, frente a um povo tão diverso e sem as condições de funcionamento que as instituições escolares demandam.

Souza (1998, p. 171) relata que, no Brasil, houve uma reatualização da valorização mítica da escola propugnada pela Revolução Francesa da liberdade pela instrução. “A escola representa as luzes, a vitória da razão sobre a ignorância, um meio de luta contra a monarquia, e, conseqüentemente, um instrumento de consolidação do regime republicano”. Tal autora observa, assim, ser a escola restituidora da liberdade, a mesma a aprisionar “essa liberdade nas malhas da formação moral e cívica”.

A Escola Modelo Benedito Leite, conforme já referido, possuía um programa que incluía todas as matérias de natureza científica e moral que faziam parte dos programas das escolas primárias de vários países europeus e Estados Unidos, destacando-se a ausência de doutrina cristã, ressaltando o caráter laico da República. Destaque-se ser este o primeiro programa de ensino primário, único para meninos e meninas, excetuando-se os trabalhos manuais e a ginástica, cuja organização era diferenciada (GODÓIS, 1910a).

O programa de ensino implementado pela Escola Modelo Benedito Leite, seguindo a lógica da educação moderna, ressaltava a valorização do conhecimento científico, contudo perpassado por uma concepção de educação integral que ansiava contemplar todos os conhecimentos existentes, tais como conhecimentos literários e as artes aplicadas às indústrias e aos ofícios. Nesse encaminhamento acrescentam-se os princípios liberais de valorização da ciência e de negação aos dogmas religiosos. Godóis (1910a) reafirma esse posicionamento diversas vezes em sua obra *O mestre e a escola*, na qual discorre sobre a importância do mestre no processo de constituição da escola moderna no Maranhão. Acerca da estruturação do programa das escolas públicas maranhenses, ele ressalta:

A tendência moderna é dar maior amplitude ao campo da ciência, nas escolas d’este gênero, principalmente às sciencias experimentaes que são as que melhor preparam para a vida. [...] O preparo do alumno para a vida pratica resulta desses conhecimentos adquiridos de modo a radicar-se-lhe no espírito a noção de que ele vio ampliada a competência do mestre, tirando das experiências feitas as consequências que estas, nas suas applicações à indústria, commercio, etc (GODÓIS, 1910, p. 114-116).

Godóis (1910a) faz parte, dentre os intelectuais maranhenses, daqueles a evidenciar a crença no poder redentor da educação moderna, no sentido de ser científica e totalizadora. De certo, um mito a se instituir estruturando representações sobre educação e escola, responsáveis pelas classificações e hierarquizações existentes no ideário da sociedade de São Luís daquele momento. A respeito dessa representação, o autor explica:

[...] Foi a função de educar que **fez da escola o poderoso factor, não somente social, mas também político, de todas as sociedades cultas contemporâneas**. Não somente elle esclarece as consciências, como fortifica, esclarecendo-as. Receptaculo da acção de factores múltiplos que **emprestam às nações a feição que ellas apresentam em épocas dadas** e, por seu turno, propulsor irresistível de reformas e transformações sociais, a escola desempenha na historia uma das mais importantes funções, no desenvolvimento das diferentes nacionalidades (GODÓIS, 1910a, p. 16-17, grifo nosso).

Nas declarações de Godóis (1910a, p. 16) identificamos, mais uma vez, sua preocupação com as adequações do ensino primário da Escola Modelo Benedito Leite às noções de modernidade difundidas até então. A representação de educação como solução para todas as dificuldades humanas torna-se evidente na expressão “poderoso factor social e político de todas as sociedades cultas contemporâneas”. Ele identifica a escola como um poderoso fator político na medida em que a mesma se constituía o principal instrumento do projeto civilizador em pauta naquele momento, capaz da promoção da transformação social então almejada, explicitando outra representação de educação, atrelada à primeira, isto é, da mesma como instrumento de transformação da sociedade. Circunstância que se adéqua aos indicativos educacionais do regime republicano brasileiro.

A relação da escola com a construção da identidade nacional fica perceptível nas palavras de Godóis (1910a) quando diz que a escola pode emprestar às nações a feição apresentada por estas últimas. A preocupação do regime a instituir-se no país era promover homogeneidade acerca da identidade nacional, e, para isto, considerava a escola um relevante aliado. Este autor realiza várias referências ao caráter prático e utilitário do ensino primário a ser ministrado pelas escolas modernas, em uma crítica ao ensino de caráter escolástico. Era a proposta de construção de uma escola projetada para a formação do cidadão brasileiro desenhado pela República.

A escola primária no Brasil, para Souza (1998), foi responsável pela propagação de uma cultura científica elementar na medida em que promoveu, na transição do século XIX para o XX, um aumento significativo do número de alfabetizados. Explica ter a passagem de uma alfabetização restrita para uma alfabetização mais abrangente se iniciado no Brasil somente em princípios do século XX, significando, segundo Furet e Ozouf (1977 apud SOUZA, 1998) e Frago (1993), uma “mutação antropológica”, ressaltando mudanças sociais e culturais de relevância como a transição de sociedades com base na tradição oral para a escrita.

Como já sinalizamos, São Luís não possuía um contingente urbano expressivo quanto ao caráter reivindicativo, contudo, por volta da década de 1920, esta cidade vivenciava um desenvolvimento urbano manifesto pelo aumento do número de comércios e relevante parque industrial que demandava indivíduos com rudimentos de escrita, operações

fundamentais e noções de fração, por exemplo. Indivíduos os quais os(as) filhos(as) não foram a principal clientela da Escola Modelo Benedito Leite, porém, certamente, os que adentraram na escola pública foram influenciados pelo ensino por ela difundido.

Não obstante, consideramos importante identificar com cautela, em São Luís, as mudanças sociais e culturais significativas aludidas por Souza (1998) no Estado de São Paulo. Assim, aspecto interessante a ser destacado é o fato de o aglomerado urbano da São Luís daquele presente compreender somente o centro da cidade e alguns setores urbanos próximos ao centro, nas proximidades das fábricas, significando considerável lentidão nesse processo de mudanças de práticas culturais, e com isto o predomínio das permanências. Outros aspectos a considerarmos sobre as peculiaridades de São Luís são: o deslocamento do favoritismo econômico no Brasil do eixo Norte e Nordeste para o eixo Sul e Sudeste; a atuação da oligarquia política do Estado, mais preocupada em garantir sua própria sustentação no poder; e a concepção de modernidade dos intelectuais maranhenses, completamente voltada para o passado de glória de São Luís e do Maranhão. Esse conjunto, provavelmente, se constituiu considerável diferencial frente à imposição das normas e valores que os programas de ensino da escola republicana trazia.

Contudo, os programas implementados pelas escolas de São Luís não deixaram de contemplar a dimensão moral do empreendimento escolar da República brasileira. Esse conteúdo moralizador ficou a cargo de disciplinas como História, Geografia, Educação Física, além da Educação Moral e Cívica. Para Godóis (1910a, p. 8), a escola deveria conformar-se à sociedade da época, “acompanhando-lhe as mutações e ideias, e, instituição social, tem de elevar o seu ensino à compreensão da noção de pátria e dos deveres que esta exige”. Ressalta ainda a necessidade de compreensão pela escola da função de cada indivíduo dentro da sociedade, devendo munir-se, pela escola, “dos conhecimentos gerais e indispensáveis para desempenhar convenientemente a sua missão”. Parecer representativo da concepção de ciência a vigorar naquele momento.

Precisamos considerar que o posicionamento de Godóis (1910a) reflete as concepções de uma época. Essa era a aceção de escola que se instituía desde finais do século XIX, uma escola para instruir e educar, a promover a moralização do indivíduo. Uma moralidade com base na “ordem e progresso”, embasada na concepção positivista de ciência. Sobre o assunto, Souza (1998, p. 179) adverte que:

A moral abarcava um manancial de civilidade e bons costumes: hábitos de ordem, comportamento da criança na escola, casa, rua e lugares públicos, deveres para com os pais e superiores, histórias que despertassem o amor pelo bem, deveres da criança na família – deveres para com os pais e avós, deveres para com os irmãos e irmãs, para com os seus servidores – a criança na escola; moral e individual, deveres corporais,

temperança, prudência, coragem, sinceridade; deveres de justiça e caridade, deveres de família e na vida profissional, deveres cívicos e das nações entre si.

A respeito da explicitação da autora, no contexto educacional de São Luís, *O Livro de Lúcia*, em sua lição XXV, intitulada “Alguns deveres de civilidade”, nos dá indicativos esclarecedores do teor moralizador presente nas escolas maranhenses do início da República. Destacaremos alguns trechos da referida obra que, consideramos importante esclarecer, era trabalhada em colégio de propriedade da professora Rosa Castro<sup>12</sup>, mas que fazia parte do universo educacional de São Luís, visto a notoriedade tomada por esta professora no âmbito da educação da cidade.

Sobre o assunto obediência, assim se expressava Castro (1924, p. 98):

Deu-nos ainda a boa mestra muitos conselhos, incitando-nos a segui-los rigorosamente, a fim de nos tornar-nos sempre queridos e respeitados. [...] Prometemos a nós mesmos, pois a nossa própria dignidade isso nos impõe, cumprir todos os salustres deveres, sobre os quaes se assentam as verdadeiras bases da Moral, como nos disse também a professora.

Nestes trechos de *O Livro de Lúcia*, verificamos lições repletas de valores morais e cívicos, condições da formação do caráter do aluno, conformado pela ação do professor, verdadeiro artesão da pátria. A ideia de ordem aparece permeada pela de felicidade, promovendo a construção de representações sobre a escola, como lugar de promoção social para todos os dispostos a acatar as noções de civilidade, lugar por excelência da transmissão de conhecimentos inquestionáveis, e, portanto, completamente benfazejos.

Essas ideias ficam mais evidentes em outro trecho, no qual Castro (1924, p. 25-26) adverte:

A professora está por isso satisfeita, porque sendo boazinha, muito amiga das crianças, custa-lhe castigar qualquer uma. Quando é preciso, porém, mesmo contra a vontade, ella castiga. Se não fizer assim, os meninos, que nem sempre são estudiosos, nada aproveitarão das lições. Um dia d’estes vimo-la muito aborrecida por ter de castigar um alumno. Mas ele procedeu mal na aula: alem de não ter sabido a lição de calculo, como lhe mandara a professora, todo exercício do dia. O menino nunca deve ser desobediente.

O teor de tal citação é explicitamente a obediência, condição *sine qua non* de sustentação de qualquer regime político. Nesse sentido, percebemos os intelectuais da época refletirem bem os ideais do direcionamento político daquele momento. Desse modo, as representações de ordem e obediência ganhavam espaço no cenário social de São Luís, impregnando boa parte do tecido social da época, da necessidade de educação escolar para a possibilidade de ascensão social.

Com relação aos indígenas, Castro (1924, p. 2) declarava:

<sup>12</sup> Rosa Castro (1891-1976) - Maranhense de São Bento, professora normalista de destaque em São Luís e proprietária da Escola Normal Rosa Castro, depois denominada Colégio Rosa Castro, ressaltou-se, instituição de classe média em São Luís.



Pois bem, assim como em todos os lugares do mundo há habitantes, aqui na nossa cara Pátria também os havia, na época do seu descobrimento. Não eram, porém, homens com os que conosco vivem, educados e instruídos, civilizados, enfim. Dizemos que os homens são civilizados quando cultivam as letras, as artes e as sciencias, e sabem applicar os seus conhecimentos em cousas de utilidade. Os homens que aqui viviam nesse tempo não conheciam nada disso; viviam embrenhados, isto é, não saíam das florestas, não usavam roupas, e apenas se alimentavam de frutos e raízes que encontravam ao seu alcance. Algumas tribus, assim se chamava um agrupamento desses homens, caçavam e pescavam, comendo animais que desse modo encontravam, apenas assados no espêto ou ligeiramente chamuscados. Outro mais barbaros e ferozes comiam carne humana - eram chamados antropofagos. O seu mundo e sua pátria era aquele pedaço de terra cheio de árvores, em plena matta, sem edificações, nem progresso de nenhuma espécie [...]. As guerras eram então terríveis, e algumas haviam que só deixavam de combater quando exterminavam completamente os inimigos.

Assim, via escola, eram construídos e reforçados os estereótipos definidores do bom gosto, assim como o amor e respeito à pátria. Castro (1924) demarca bem a diferença entre selvagem e civilizado, atraso e progresso e assim a superioridade de uns sobre os outros. As crianças acreditavam em tais obras, construindo, assim, concepções de mundo que consideravam únicas. Importante ressaltar serem as crianças a ter acesso a essas obras, pertencentes, majoritariamente, aos setores sociais mais abastados, visto o Colégio Rosa Castro ter sido uma instituição de ensino particular de classe média em São Luís.

Acerca da louvação ao trabalho, de acordo com Castro (1924, p. 53-54):

Trabalhar é uma das necessidades da vida. Quem não ama o trabalho não é digno da consideração dos homens nem da protecção de Deus, o creador e bemfeitor do mundo. Todo trabalho é uma bençã e nem um deshonna a quem o pratica com dedicaçã e amor. [...] Amanhecer no trabalho e nelle anoitecer, tem apenas nesse espaço de tempo os minutos necessários a um reconfortante repouso, deve ser sempre a preocupação de todos os que aspirando à eterna bem aventura, desejam sobretudo a paz de consciência. Trabalhar é um grande bem, além de ser um bem honroso e digno.

Castro (1924) deixa perceptível o engajamento teórico positivista demarcado por uma visão de mundo superficial, marcada por estereótipos e determinismos, As referências da época, diga-se de passagem. Um exemplo disso é a referência a “paz de consciência” da parte de quem exerce um trabalho, possibilitando o entendimento de que todo aquele que não tem um trabalho não o faz por ser indolente ou por outro motivo indigno.

*O Livro de Lúcia*, pelo observado, trazia forte incitação ao amor à pátria, à ordem e ao progresso. Como mencionado, apesar de ser um livro de uma escola particular, a professora Rosa Castro possuía prestígio dentro do campo educacional em São Luís naquele período, além de possuir compatibilidade com a concepção de escola e educação esboçada por Barbosa de Godóis em *O mestre e a escola*.

Sobre o direcionamento da educação primária ao amor à pátria, Souza (1998, p. 179) enfatiza o foco nas lições da Geografia, da História e nas lições de civismo. Destaca, ainda, o Desenho no contexto da preparação para o trabalho, visto como matéria preparatória

para o trabalho industrial, funcionando como fomento para o trabalho manual, para o ofício, especialmente para as crianças das classes sociais mais pobres.

Na análise desta autora, a Educação Física ganhou espaço especial em tais programas, em função de sua influência moralizadora e higiênica, influência esta no sentido de promover o desenvolvimento de sentimentos como coragem e patriotismo, numa demonstração da relação entre a escola das classes populares e os objetivos da sociedade do regime republicano, construindo no indivíduo o vínculo com a pátria, como a defesa do país; a música nesse enredo proporcionaria “a dulcificação dos costumes, a harmonização do espírito e aquietação dos ânimos”, preferindo-se os hinos de louvação a pátria, cidade, escola, Estado, República (SOUZA, 1998, p. 181). Elementos presentes no programa da Escola Modelo Benedito Leite.

O que se ensina na escola? Ensina-se o definido como legítimo a ser aprendido pelas crianças (FORQUIN, 2003). Souza (1998) nos chama a atenção para uma transformação, a partir do século XIV, de práticas culturais de ler, escrever e contar em saberes elementares, e, conseqüentemente, a uma escolarização das ciências, da ética e da socialização. A vida cotidiana tomou uma perspectiva racional, definindo-se para e a partir de determinados fins. Isso pode ser observado na organização dos programas concêntricos de ensino. Em São Luís, acerca de tais programas, Godóis (1910a, p. 13, grifo nosso) observa:

O seu programma concêntrico [da Escola Modelo Benedito Leite], como os programas dos estabelecimentos de ensino de instrução primaria d’essa natureza, [...], sendo ella uma escola de aplicação, não pode ter um programma que lhe falhe à **missão da escola moderna**.

Percebemos na declaração citada notória preferência, de um dos maiores articuladores da introdução da educação moderna em São Luís, pela organização de um programa de ensino a atender aos ideais de modernidade em expansão, como demonstrado em parte do programa da Escola Modelo Benedito Leite transcrito anteriormente. Nesse contexto, convém identificar Barbosa de Godóis como um dos intelectuais da época de grande proeminência, dentre os que alimentavam a esperança de restauração da supremacia intelectual de São Luís, em relação ao tempo do título de Atenas Brasileira.

Nessa perspectiva, a Escola Modelo Benedito Leite cumpria, ainda, o papel de “alimentar os esforços de renovação cultural empreendidos pelos Novos Atenienses, no período compreendido entre 1890 e 1930” (MARTINS, 2006, p. 180). Tal especificidade, no nosso entendimento, certamente contribuiu para a representação da Escola Modelo Benedito Leite, enquanto escola de caráter elitista.

Sobre esta inferência, destacamos ainda a realização de um Congresso Pedagógico em 1920, com o objetivo de discutir o campo da educação no Estado, na perspectiva de somar forças na busca de aproximação da organização educacional com o cenário vivenciado, quando do título de São Luís de Atenas Brasileira. Martins (2006, p. 184), sobre o assunto, esclarece:

No âmbito educacional, a realização de um Congresso Pedagógico, em 1920, atendia ao interesse de ampla parcela dos intelectuais neo-atenienses, angustiados com os resultados nada lisonjeiros dessa área da vida maranhense. Com efeito, a expansão do ensino propedêutico e técnico era tida por essa elite intelectual como a salvação para os problemas com que se debatia o Maranhão, naquele presente, visto que, diziam, teria o Estado se distanciado flagrantemente de comedimentos educacionais frutificados em idades pretéritas, que gestaram expoentes em vários ramos do conhecimento.

Os programas constituídos pela Escola Modelo Benedito Leite eram fiscalizados pela estrutura racionalizadora instituída por uma rede representada especialmente por mecanismos como: manuais de orientação, a própria organização de programas, horários, diários de classe e a criação da inspeção escolar.

Os diários de classe, por exemplo, do ponto de vista da organização do ensino, exerceram função eminentemente controladora, contudo, sem deixar de situá-los no contexto de sua lógica racionalizadora, própria do reino da razão. Associados aos diários de classe, as cadernetas dos alunos, meio de comunicação entre família e escola, acentuavam esse caráter controlador da prática do professor, por exemplo, demarcando a instituição de outra cultura escolar, normatizada, hierarquizada, marcada por ritmos. O artigo 24 do capítulo IV do Regulamento das Escolas Normal e Modelo exemplifica: “Art. 24. Além da escripturação das notas diárias do proveito e conducta, os professores registrarão diariamente, em livro especial, a marcha que forem seguindo no ensino das diferentes matérias” (MARANHÃO, 1905, p. 43). Esses livros estavam entre os pedidos de material da direção da Escola Modelo Benedito Leite ao governo do Estado. Segue-se a informação a constar em correspondência de 06 de março de 1907, Setor de Documentos Avulsos do Arquivo Público do Maranhão:

Escola Modelo Benedicto Leite

São Luiz, 06 de março de 1907

Exm°. Sr. Governador do Estado

Peço-vos o preparo de dois livros para registro de presença dos alunos e actas de seu aproveitamento, nas aulas do 1º anno e a impressão de 135 notas mensais de aproveitamento para as 9 aulas d’este instituto e 160 para as do curso a ele anexo.

O Director

Antonio Batista de Godóis (GODÓIS, 1907, p. 1).

Afora os manuais de orientação do ensino organizados pelo diretor da Escola Modelo Benedito Leite e da Escola Normal de São Luís, o próprio Regulamento de 1905 dessas escolas era completamente indicativo, definindo as ações e condutas de modo padronizado. Os artigos seguintes nos informam:

Art. 21 [...]

§ Único. Essas cadernetas terão, além das casas relativas às semanas, aproveitamento e conducta, uma outra para que n'ella os interessados pelos alunos escrevam a palavra *sciente* ou *visto* na linha correspondente às notas e ponhão a sua rubrica na linha imediata.

Art. 22. No começo de cada semana, serão pelos alunos restituídas aos seus professores as cadernetas respectivas, devendo estas trazer preenchidas a formalidade da parte final do artigo antecedente.

[...] Art. 25. Na hora designada para o começo e o fim do recreio, será dado o annuncio por uma das vigilantes, por meio de um toque de sineta.

[...] Art. 43. Compete mais aos professores:

a observância rigorosa do programma e horário das respectivas aulas;

a adopção dos livros e material indicados e autorizados pelo Director;

communiar ao Director o aparecimento de qualquer alumno, na classe, com moléstia que suspeitem ser contagiosa;

velar pela conservação do material didactico;

conservar em dia a escripturação a seu cargo;

tomar parte nos exames da Escola Normal, Curso Annexo, Grupos Escolares e Escolas Estaduaes, quando para eles designados.

[...] Art. 53. Os alunos deverão achar-se na Escola na hora marcada no horário das classes para o trabalho de inspecção do asseio e estão sujeitos às prescripções estatuídas no cap. X, Tit. 4º d'este Regulamento (MARANHÃO, 1905, p. 43-49).

Tais artigos fazem referências sugestivas sobre os horários de recreio e saída, que passam a estar condicionados ao toque de uma sineta; a restituição das cadernetas aos professores imprime a noção de subordinação e controle; as obrigações dos professores já se encontram determinadas por outrem; a entrada dos alunos, além de demarcada temporalmente, passou a se constituir um ritual. Assim, o controle e a disciplina incorporavam-se de modo normatizado e por isso sutil ao cotidiano escolar, realizando a conformação dos corpos e a seleção dos capazes, em completa implementação de um currículo oculto.

Regulamentos, regimentos, manuais prescritivos foram os instrumentos de instituição da cultura escolar conformada pelos ideais de modernidade, tanto no Brasil quanto em São Luís. No entanto, precisamos lembrar serem estes os elementos demarcadores da rotina oficial daquele contexto, ressaltando-se os indicativos de uma cultura escolar *sui generis*, própria de cada escola. Chervel (1990) e Forquin (2003) trazem bons esclarecimentos a respeito do assunto, a coadunar-se com argumentações de De Certeau (1998) acerca das táticas, indicando as transformações, as mudanças realizadas pelos agentes sociais de determinada estrutura, na iminência de implementações de normas e condutas.

Em São Luís, as manifestações contrárias ao ensino moderno eram energicamente repudiadas pelos intelectuais do cenário educacional. Nesse sentido, Lôbo (1903, p. 10), inspetor da Instrução pública, assim expressou-se:

A prevenção indígena contra todas as inovações úteis que nos vem do estrangeiro civilizado, com parelhas entre nós com o açodamento com que se aceitam todas as futilidades que da mesma procedência nos chegam. Fenômeno de explicação, mas talvez possível, agarramo-nos com quatro mãos a um novo preceito de moda, a uma nova modificação da etiqueta que os figurinos e jornais mundanos de Paris nos

tragam; mas estacamos e recuamos desconfiados quando nos veem dizer que os methodos por que ensinamos os nossos filhos, que o modo por que consttruimos nossas casas, que os nossos hábitos de vida domestica são prejudiciais e nocivos quer à saúde do espirito, quer à do corpo. E só depois de nos convenceremos pela pratica dos mais ousados de que na verdade tudo teríamos a lucrar com a substituição indicada é que nos vamos pouco a pouco sujeitando a abandonar a rotina e enveredar pela nova trilha que nos apontam os entendidos.

Homem de sua época, Antonio Lobo buscava autoafirmar as inovações pedagógicas e educacionais extensivas ao âmbito da educação. Durante o exercício do cargo de inspetor da Instrução Pública do Estado, ajustava-se ao processo, previamente citado neste trabalho, o qual Chartier (2002b) denomina uma escrita do Estado. Sua escrita passa por vários dos princípios impostos pela modernidade. Isto se torna perceptível nas referências à saúde, revelando noções de higiene e “estrangeiro civilizado”, demarcando uma posição de atraso do que caracteriza prevenção indígena, explicitando condições culturais de desenvolvimento do Estado moderno.

Todavia, no interior das escolas, as práticas escolares iam sendo forjadas numa interação entre orientações formais e táticas individuais e/ou grupais, embasadas em concepções epistemológicas, educacionais, psicológicas e sociais, refletidas por conteúdos metodológicos constitutivos da forma como os aspectos da cultura assumiam status de saberes escolares.

No conjunto de ordenação da mudança cultural, a preocupação com a civilidade assumiu contornos cada vez maiores, aproveitando-se todos os espaços para a instrução e a educação, conforme prescrevem os programas e regulamento aqui transcritos, em partes. Assim, a educação do povo constituiu a porta de entrada para a modernidade da escola primária e consolidação de uma nova cultura escolar (SOUZA, 1998).

Integrando o conjunto curricular responsável pela implementação do ideário de educação da Escola Modelo Benedito Leite em São Luís, tínhamos a cultura material escolar. Aspecto até pouco tempo desvinculado do processo maior de configuração da cultura escolar, elementos materiais desse ambiente carregam em si toda uma dimensão simbólica, tendencialmente agregada aos espaços e tempos nos quais se inserem representativos de valores, normas e condutas de uma época.

Acerca da cultura material escolar da Escola Modelo Benedito Leite, Castro (2012) se preocupa em demonstrar a disposição dos diferentes objetos da cultura material escolar das salas de aula da Escola Modelo Benedito Leite, tais como: quadro-negro, quadros parentais, material de desenho, ábaco, mesas para alunos e professores, bandeiras do Estado e do país, relógios, bustos, quadros com flores e animais, elementos representativos de concepções epistemológicas e educacionais, permeadas de aspectos instituintes de patriotismo e civilidade.

Em prosseguimento, Castro (2012) enfatiza as obrigações dos professores de fiscalizar a quantidade e qualidade dos materiais escolares. Constavam, entre tais materiais: livros, canetas, mobília, quadro-negro, mapas, murais e outros. As instruções de Godóis (1910a) traziam, por exemplo, que os livros deveriam ser de forma a não prejudicar a visão do aluno, dando preferência às letras cursivas, tendo os bastardinhos e as linhas separadas por aproximadamente  $\frac{3}{4}$  centímetros, evitando os saltos na leitura pelos alunos. Recomendava para os cadernos o uso de papel não lustroso com o fim de evitar ofuscar a visão dos alunos; para as canetas, forma triangular, a facilitar a habilidade dos dedos na escrita; os lápis deveriam ser nem muito, nem pouco resistentes; as ardósias deveriam ser bem leves, evitando tornar a mão dos alunos pesadas, para o desenvolvimento de boa caligrafia. Toda uma conformação de civilidade inscrita no cotidiano, nas práticas pelo uso dos objetos.

Em relação à mobília, as cadeiras e carteiras eram individuais, reguladas ao tamanho das crianças. As carteiras continham lugares para a guarda de livros e cadernos, assim como encaixe para tinteiro, lápis e caneta. O quadro-negro deveria estar pintado de forma a não prejudicar a leitura do que nele estivesse escrito, e posicionado perto do professor. Mapas e murais deveriam ser legíveis; globos e murais precisavam, preferencialmente, apresentar os espaços geográficos em relevo (GODÓIS, 1910a). A disposição dos materiais escolares era, assim, mais um importante mecanismo de disciplinamento do corpo e da mente do aluno, em consonância com o protótipo de educação moderna em voga.

A preocupação de Barbosa de Godóis, na direção da Escola Modelo, em adotar bons critérios de funcionamento da mesma foi um cuidado reconhecido por J. Higgins, quando de sua passagem pelo Maranhão, chegando a descrever a Escola Modelo Benedito Leite em seu trabalho *Impressões de Viagens*, da seguinte forma:

Visitei a Escola Modelo. Fiquei simplesmente entusiasmado! Essa escola não se envergonharia de se achar em qualquer centro civilizado do mundo! Lembrei-me das escolas americanas, da high school dos Estados Unidos. Nada lhe falta, a não ser um edifício mais apropriado, onde se exponham mais comodamente suas numerosas coleções de zoologia, minerologia, botânica, e onde se arrumem, com mais fácil acesso, seus engenhosos aparelhos destinados a concretizar o ensino do desenho, das matemáticas e da astronomia (GODÓIS, 1910a, p. 128).

A Tabela 13, sistematizada por Castro (2012), exemplifica alguns dos materiais pedidos pela direção da Escola Modelo Benedito Leite em suas constantes correspondências ao governo do Estado, anteriormente comentadas.

Tabela 13 - Materiais Escolares Adquiridos no Mercado de São Luís – 1903

|                                       |         |        |
|---------------------------------------|---------|--------|
| Barbante fino                         | Novello | 1.000  |
| Colchete para pregar papel            | Caixa   | 3.000  |
| Canetas finas                         | Dúzia   | 1.200  |
| Canivetes                             | Um      | 8.000  |
| Goma arábica                          | Vidro   | 2.000  |
| Lápis preto “Tabes”                   | Dúzia   | 4.000  |
| Dito cor                              | “       | 4.000  |
| Dito borracha                         | “       | 9.000  |
| Papel almasso azul                    | Resma   | 17.000 |
| Dito verde pautado                    | Caderno | 400    |
| Dito Imperial                         | “       | 600    |
| Dito Tlorete                          | Resma   | 7.000  |
| Dito mata-borrão                      | Folha   | 250    |
| Dito timbrado para officio            | Resma   | 26.000 |
| Pennas Mallat nº 12                   | Caixa   | 5.000  |
| Ditar Idem “16                        | “       | 5.000  |
| Livro em branco                       | Mão     | 5.000  |
| Lacre vermelho                        | Caixa   | 5.000  |
| Giz branco                            | “       | 5.000  |
| Tinta Antoine                         | Litro   | 5.500  |
| Pasta para escripta                   | Uma     | 12.000 |
| Escrivaninhas                         | “       | 18.000 |
| Tinteiro                              | Um      | 3.000  |
| Tímpano                               | “       | 4.000  |
| Esponja                               | Uma     | 2.500  |
| Buvar                                 | “       | 4.000  |
| Raspadeiras                           | Uma     | 3.000  |
| Envelopes grandes – officio           | Cento   | 6.000  |
| Papel e envelopes para cartas officio | Caixa   | 5.000  |

Fonte: Castro (2012, p. 592-593), elaborada a partir de documentos do Arquivo Público do Maranhão

O currículo da Escola Modelo Benedito Leite compreendia além dos programas para as disciplinas espaços e tempos, também os materiais escolares, muitas vezes esquecidos enquanto parte constitutiva da cultura escolar das instituições de ensino.

Assim, sobre a instituição do currículo escolar, convém ressaltar as advertências de Forquin (1993, p. 14-15) de ser a cultura uma ordem humana que “não existe em lugar nenhum como um tecido uniforme e imutável”, assumindo especificidades, aparências e formas diversas, “segundo os avatares da história e as divisões da geografia, que ela varia de uma

sociedade a outra e de um grupo a outro no interior de uma mesma sociedade”, considerando-se ainda a sua submissão às ‘relações de força simbólica’, os conflitos de caráter interpretativos, “que ela é imperfeita, lacunar, ambígua nas suas mensagens, inconstante nas suas prescrições normativas, irregular nas suas formas, vulnerável nos seus modos de transmissão e perpetuação”. Nesse sentido, convém destacar a força do imperativo simbólico em qualquer projeto homogeneizador, sem, porém, negligenciar a presença e resistências do local, instituindo-se um estado de tensões conformador de produtos inexplicáveis.

Sobre a relação conteúdo programático escolar e disciplinarização, apoio teórico pertinente pode ser encontrado em Chervel (1990). Este autor, discorrendo sobre os significados do termo disciplina, explica ter o mesmo passado por algumas mudanças sem, contudo, deixar de referir-se a certos modos de imposição de controle, domínio do espírito. Nesse sentido, afirma que ao conservar historicamente o verbo disciplinar, a palavra disciplina significando conteúdos escolares de ensino não perdeu significados como instrução recebida de um mestre, “ginástica intelectual”, conformação do espírito. Desta forma, diz ser “uma disciplina em qualquer campo que se encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe pôr os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte”. Assertivas adequadas aos direcionamentos de educação do regime republicano brasileiro.

Chervel (1990) adverte também sobre os processos de organização da cultura escolar, sobre o poder da escola na aceitação e recusa de alguns saberes, percebendo na identificação da própria natureza da escola o núcleo da história do ensino. A Escola Modelo Benedito Leite possuiu na estrutura do seu programa de ensino disciplinas como a História, a Geografia, o Desenho, o Canto e a Ginástica, todas disciplinas voltadas para o fortalecimento de representações presentes nos ideários político e social daquele momento, constituindo-se veículos de difusão e conformação ideológicos, sem, todavia, desconsiderarmos as rebeldias. A seguir trataremos mais especificamente dos aspectos sobre normas disciplinares e comemorações presentes na constituição da cultura escolar da Escola Modelo Benedito Leite.

## **4.2 Normas disciplinares**

A noção disciplinar pode ser observada na Escola Modelo Benedito Leite desde a matrícula do aluno, ordenada temporalmente, até às finalidades das disciplinas do programa escolar. A respeito do assunto, Godóis (1910a, p. 73) é esclarecedor:



O canto escolar, tão mal recebido nos lugares de pequena cultura, pertence igualmente aos fenômenos de natureza psicológica e interessa ao mesmo tempo à disciplina: exerce a função de um tônico intelectual, comunica a alacridade ao espírito, dá disposição para o trabalho e é um meio excelente de restabelecer a disciplina perturbada.

A citação explicita a preocupação com o conteúdo disciplinar nas disciplinas estudadas. Dois aspectos depreendem-se desse mecanismo: a disciplina do espírito, promotora da moderação e da tranquilidade e a disciplina da aceitação das posturas e condutas impostas, nesse caso, pela cultura escolar a instituir-se, posturas essas que podem ser trabalhadas pelo canto escolar, permitindo a conformação dos corpos, da fala e dos movimentos como condição de entrada ao mundo das “culturas superiores”.

Além do uso das disciplinas escolares, outras formas de organização disciplinar foram introduzidas na educação da cidade de São Luís pela Escola Modelo. Entre estas destacamos os espaços e tempos escolares já citados anteriormente, motivo pelo qual não nos estenderemos sobre os mesmos, neste tópico. As férias demarcadas oficialmente, os horários das aulas, o recreio, a entrada, a saída, o uso de uniformes, todos são elementos presentes na Escola Modelo Benedito Leite, regulamentados institucionalmente. A atenção aos horários, o controle da mobilidade física eram fatores conformadores da consciência. O conteúdo do Regimento dos Grupos Escolares de 1904 indica bem esse propósito disciplinador. Eis a informação:

### CAPÍTULO III

Art. 18. São deveres do aluno:

- 1º. Apresentarem-se no estabelecimento com pontualidade nos dias de aula com o necessário asseio.
- 2º. Portarem-se com todo respeito e guardarem o maior silêncio na aula e no estabelecimento.
- 3º. Prestarem toda atenção às lições que estiverem sendo dadas e não distraírem os seus companheiros.
- 4º. Exporem as lições, quando mandar a professora ou o commissario da Escola Normal.
- 5º. Pedirem licença à professora para se retirarem do estabelecimento, antes de findas as lições, quando alguma necessidade, por ventura o obrigue.

Art. 19. É proíbido aos alunos:

- 1º. Saírem da sala da aula, durante as lições, sem licença da professora.
- 2º. Escreverem, pintarem, desenharem, gravarem, ou por qualquer modo sujarem, estragarem, ou damnificarem o edificio ou seus móveis.
- 3º. Distribuírem mamnuscritos, impressos, desenhos, gravuras, ou quaisquer outros objetos que forem ofensivos à moral.
- 4º. Retirarem do estabelecimento qualquer objeto a ele pertencente ou a outros alunos.

Art. 20. Os alunos estão sujeitos às seguintes penas, de acordo com a gravidade da falta que cometerem contra a boa ordem e disciplina da classe ou do estabelecimento.

- 1º. Admoestação na aula.
- 2º. Reprehensão na aula.
- 3º Expulsão da escola.

[...] Art. 21. As penas mencionadas no artigo antecedente serão aplicadas pelas professoras, cabendo recurso da última para o Director da Escola, que decidi-lo-há ouvindo por escrito a professora e procedendo a qualquer outra providência que julgar conveniente.

§ O recurso, que não terá efeito suspensivo, deverá ser interposto dentro de 8 dias e será julgado em igual período de tempo.

Art. 22. Além das penas que ficam enumeradas, poderá mais ser imposta aos alunos rebeldes no cumprimento de seus deveres somente a privação parcial do recreio, simples agravada com a copia da lição, sollucção de cálculos, etc, contanto que ella nunca se estenda a mais da metade do tempo consagrado ao recreio[...]

#### CAPÍTULO IV

Da Inspeção e asseio.

Art. 23. À entrada dos alunos, as respectivas professoras procederão a uma revista do asseio dos mesmos, tomando as providências, em ordem a estarem todos em condições regulares de limpeza de mãos, unhas e rostos e penteado do cabelo, no momento de serem iniciados os exercícios escolares.

#### CAPÍTULO V

Das aulas e seu regimen

Art. 24 Os alunos entrarão em forma nas aulas e delas sairão da mesma maneira. Guia-los-ão as vigilantes, e, na ausência destas, as respectivas professoras[...].

#### CAPÍTULO IX

Das professoras

Art. 62. Às professoras cumpre, além do mais que se acha estabelecido n'este Regimento;

1. Estarem no estabelecimento decentemente vestidas todos os dias úteis, à hora marcada para a entrada e inspeção dos alunos e nelle permanecerem até a em que devem terminar os exercícios escolares.
2. Assignarem diariamente o ponto, antes da entrada da aula.
3. Observarem fielmente o roteiro e o horário e adoptarem os livros, compêndios e material de ensino indicados ou autorizados pelo Director.
4. Empregarem no ensino ao seu cargo a necessária solicitude, esforçando-se quanto puderem pelo adiantamento dos alunos.
5. Manterem a ordem e a disciplina da classe, tomando todas as cutelas, afim de n'ella se observe a mais rigorosa moralidade.
6. Remeterem até o dia 5 de cada mês ao Director da Escola uma nota por elas assignadas[...].
7. Observarem as ordens e as instrucções que forem lhes dadas pelo Director da Escola Normal [...].

Art. 63. As professoras serão advertidas por escripto pelo Director quando infringirem os números [...].

Art. 64. Sofrerão pena de multa de 40\$000 a 50\$000, nos termos do art. 2º do Decreto nº 16, de 04 de maio de 1901.

[...] Art.66. Ser-lhes-há applicada a pena de perda da cadeira nos casos e pelo modo determinados na lei e Regulamentos (MARANHÃO, 1904, p. 21-22).

Embora novamente uma longa citação, acreditamos ser uma forma de apresentar a estrutura disciplinadora que o modelo educacional em execução nos grandes centros do país estabeleceu. Os alunos, professores e outros agentes que não citamos aqui possuíam mais deveres que direitos. Os direitos, estes eram transformados em dádivas concedidas pelos grandes homens que todos deveriam aprender a admirar e respeitar nas lições dos programas escolares.

As professoras civilizavam e eram civilizadas pelo processo. Artesãs da alma, “construtoras da nação” (MÜLLER, 1999, p. 98). Evidentemente que, no caso da Escola Modelo Benedito Leite, as professoras eram normalistas, isto é, formadas pela Escola Normal, contudo, era o cotidiano que definia a forma, que nem sempre comportava a todo o conteúdo. Sobre a atuação da mulher-professora no processo de construção da identidade nacional

brasileira, a autora adverte que “higienistas e positivistas [...] defendiam o papel positivo que a mulher poderia desempenhar no seio da família e, que, através dos filhos, poderia influenciar nos destinos da sociedade”. A ideia em pauta, para esta autora, “era civilizar a população brasileira a partir da obtenção da civilidade das famílias de elite”. Nesse sentido, foram postas para as professoras as exigências de conduta que o regime político esperava obter do povo. Não obstante, ela relata não terem sido poucos os casos de professoras que não se submeteram às imposições de conduta.

Voltando ao contexto disciplinar da Escola Modelo Benedito Leite, Licar (2010, p. 48) refere-se a instrumentos como o diário de classe, o qual, a coadunar-se com Foucault (1987), é entendido como “um dispositivo de disciplina altamente ritualizado, que visava qualificar, classificar e punir – pelo exame”. Destaca os registros minuciosos e individuais instituídos com a escola moderna, que tornavam a instituição escolar como um tipo de mecanismo de análise contínua, tendo como consequência um arquivo detalhado dos corpos e dos dias.

Licar (2010), ainda sobre os aspectos disciplinadores, ressalta: o ritual de mudança de classe, previsto pelo Decreto nº 55, de 1905; as festas escolares de promoção dos alunos; a organização do espaço serial, com lugares individualizados; a distribuição dos alunos por nível de conhecimento. Assim, do prédio à sala de aula, a conformação da escola moderna produzia uma nova economia do tempo e da aprendizagem, relacionando sociedade e escola numa perspectiva de consolidação de um ideário social hegemônico em terreno movediço. Nesse sentido, o arcabouço do símbolo ganhou necessária proeminência.

As asserções de Marin sobre a dominação simbólica, de acordo com Chartier (2002a, p. 170-171), são fundamentais para a compreensão sobre como os confrontos com base na violência bruta, na força, se transformam em lutas simbólicas. Marin informa ter a imagem o poder de operar a substituição de uma força exterior a manifestar-se “para aniquilar outra força em uma luta de morte, signos da força, ou antes, sinais e indícios que só precisam ser vistos, constatados, mostrados e depois contados e recitados para que se acredite na força de que são os efeitos”. Situação verificável no arcabouço simbólico montado pela escola republicana e presente na estrutura da Escola Modelo Benedito Leite.

Chartier (2002a, p. 171) complementa a afirmação explicando ser os instrumentos de dominação simbólica garantidores da negação e conservação do absoluto da força. A negação ocorre quando a força não é exercida, na medida em que se encontram os signos que produzem sua manifestação; a conservação se dá quando “a força pela e na representação se dará como justiça, isto é, como lei obrigatoriamente impositiva sob pena de morte”. Tal

consideração constitui-se necessária para a compreensão de nossa condição histórica transformada em inatismo.

Na conformação da escola primária republicana, o engenho descrito por Chartier (2002a) se adapta ao processo de substituição de vestígios da “velha” escola elementar imperial pela moderna escola primária republicana. Ressalte-se que, no Maranhão, a ideia do novo, do moderno possuía como substrato o passado de glória do Estado. Nesse sentido, embora São Luís possuísse intelectuais e políticos preocupados com a implementação de uma educação moderna, esses mesmos agentes ajudavam a disseminar uma representação de modernidade saudosista, e, portanto, comprometida com o meio social desses intelectuais, visto reportar-se ao período de uma economia de cunho escravocrata e com demarcações sociais muito bem definidas.

A ordem era um aspecto presente nas descrições de Godóis (1910a) sobre a Escola Modelo Benedito Leite. Assim, ao referir-se aos méritos organizacionais desta escola, reproduz comentário de “Impressões de Viagens”, de J. Higgins, anteriormente citado, que visitou a Escola Modelo e escreveu:

No bello salão de honra, uma bandeira brasileira, cuidadosamente ajeitada à parede, ostentava em suas dobras as vivas cores pátrias e pensamos o que seria um meio excelente de inculcar na infância o amor a sua terra, pondo diante dos seus olhos, em todas as salas de aula, o emblema de nossa nacionalidade.

A noção de nacionalidade era construída, assim, nos detalhes, nas ações, exposições e maneiras de agir no espaço e tempo conformados.

Quanto às comemorações, a Escola Modelo Benedito Leite também desincumbiu com destaque tais procedimentos. As festividades se iniciavam com a (re)abertura das aulas, marcada por solenidades e festas, até o encerramento do ano letivo, pontuado por celebrações e formalidades (ESCOLA MODELO BENEDICTO LEITE, 1909). A seguinte transcrição de correspondência do diretor da Escola Modelo ao governador do Estado exemplifica:

Escola Modelo Benedicto Leite  
São Luiz, 22 de novembro de 1906

Ao Exmº Sr. Dr. Governador do Estado

Communico-vos que no próximo sabhado, dia 24 do corrente, ao meio dia realizar-se-a perante a Congregação do Corpo Docente desta Escola a entrega do diploma aos alunos do sexto anno deste instituto, que forem julgados habilitados no exame, a que serão submetidos no dia 23, perante a Congregação dos professores da Escola Normal.

O Director  
Antonio Barbosa de Godóis (GODÓIS, 1906c, p. 1).

Segue-se outra correspondência com teor semelhante:

Escola Modelo Benedicto Leite

São Luiz, 16 de novembro de 1909

Ao Exm<sup>o</sup>. Snr. Governador do Estado

Comunico-vos que em comemoração à data da adesão do Estado à proclamação da República no país, efetuar-se-há, no próximo dia 18 do mês corrente e em sessão solene da Congregação do Corpo Docente d'esta Escola e do curso anexo a ella, a entrega de diplomas dos alunos desses dois institutos que terminaram seus estudos. A solenidade será ao meio dia.

Saúdo-vos

Antonio Baptista Barbosa de Godóis (GODÓIS, 1909c, p. 1).

Momento relatado como envolto em grande brilhantismo, as diplomações eram destaque dos relatórios ao governo. Seguem-se alguns trechos dos Relatórios de 1908 e 1910:

Entrega de diplomas

Por determinação do seu antecessor, dada em 1907, **passou a effectuar-se em 18 de Novembro a solenidade de entrega de diploma aos alunos desta Escola e Curso Anexo** que houvessem terminado o curso e a declaração das promoções havidas nos demais anos.

**O intuito do governo era com essa solenidade fazer-se na Escola a comemoração da data da adesão do Maranhão ao regimen republicano.**

De acordo com esse pensamento fez-se nesse dia a sessão solene da Congregação do Corpo Docente, entregando-se perante ella o diploma de modelista aos onze alunos seguintes, julgados habilitados na apreciação das provas de aproveitamento que prestaram (ESCOLA MODELO BENEDICTO LEITE, 1909, p. 16-17, grifo nosso).

Promoções

Sendo em consenso acordado que se fizesse em 12 de novembro a **entrega do diploma de modelista** aos alunos que, neste anno, concluíram os seus estudos no estabelecimento, fiz proceder essa **solenidade** da competente sessão da Congregação dos professores deste instituto, para a verificação das promoções que se deveriam realizar nas cinco primeiras classes (ESCOLA MODELO BENEDICTO LEITE, 1911, p. 5-6, grifo nosso).

Tais celebrações contavam com a presença de pais, autoridades e professores. Na ocasião, ocorriam discursos e homenagens de caráter cívico-patriótico, na maioria das vezes de exaltação da escola, do poder da educação e enaltecimento da República. Elemento representativo era como eram denominados os concludentes da Escola Modelo, modelistas, uma representação do diferencial da Escola Modelo naquele contexto. O trecho seguinte é ilustrado por parte de um poema recitado quando da diplomação de alunos(as) da Escola Modelo Benedito Leite no ano de 1906, publicado no jornal *A Mocidade*, de 28 de novembro de 1906. Ele nos dá um indicativo dessa situação:

Escola Modelo Benedicto Leite

Escola – rosa purpúrea,  
Em plena manhã de vida;  
Oliente Luruo azulino  
Da Chanaan prometida...  
Formoso ninho de águias  
Da terra de Santa Cruz;  
Alcandora da epopéa  
De um novo mundo de Luz!...  
[...] Escola – berço das letras

E paraíso da infância.  
 Onde se muda em talento  
 A treva da ignorância!  
 Esplendorosa alvorada  
 A sorrir no firmamento;  
 Cascata lúcida e pura donde jorra o  
 pensamento [...] (CÉSAR, 1906, p. 3).

As cerimônias solenes de entrega dos diplomas eram, também, na Escola Modelo Benedito Leite, antecedidas pelo rigor das sabatinas que selecionavam os realmente “capazes”. Assim, os exames se constituíram nesta escola outros momentos de exaltação do ser da escola dignos de destaque, que, pelo observado em relatórios da diretoria dessa escola ao governo estadual, recebiam grandiosa atenção. Destacamos, assim, alguns trechos acerca do assunto, contidos em relatórios:

Verificação de habilitação  
 Submetido ao mesmo regimen da verificação de habilitação dos alunos da Escola Normal, o reconhecimento do processo dos do 6º anno desta Escola, effectuou-se no dia 16 de novembro **a sabatina oral competente, perante mim, como professor de Pedagogia e o meu substituto, presente na capital, na direção do estabelecimento** (ESCOLA MODELO BENEDICTO LEITE, 1909, p. 12-13, grifo nosso).

[...] O resultado obtido foi lido nas diferentes classes pelas respectivas professoras na sessão solene, dirigindo-se ellas aos respectivos compartimentos destinados às aulas, para ler os grãos alcançados por cada alumno.

**A sessão em que vos fizestes representar pelo vosso secretário, teve a assistência Ilmº Inspector Geral da Instrução Púbblica, grande número de famílias e conselheiros ressentindo-se como nos nove anos precedentes de grande imponência** (ESCOLA MODELO BENEDICTO LEITE, 1910, p. 9, grifo nosso).

O primeiro trecho faz referência a importância do ato, ressaltando a presença do diretor e professor de pedagogia da Escola Normal, Antonio Barbosa de Godóis. No trecho seguinte é ressaltada a presença de representante do governador do Estado. São referências que intensificam a simbologia presente nos exames/eventos. A força da autoridade instituída corroborando o poder da educação, oportunizado pela República.

Souza (1998, p. 247) destaca ser os exames públicos, que antecediam as cerimônias de diplomação, inovação educacional contraditória. Ressalta ter os republicanos o objetivo de expandir a escola popular, num projeto de discurso democrático, entretanto, tal escola estaria estruturada sobre atributos como austeridade e rigor instituindo seletividade e hierarquia. Essa cultura escolar que se configurava, certamente chocava-se com a cultura de vida de grupos populares sem possibilidades de adequação duradoura a tais meios. Esta autora reconhece que a “República não instaurou no Brasil uma sociedade democrática e a cidadania de fato”. Ao contrário, diz ter o liberalismo adquirido no Brasil “um caráter de consagração das desigualdades”, valorizando-se exponencialmente a ideologia do mérito.

Consideramos, particularmente, pertinentes as ideias de Souza (1998, p. 253-254) acerca do sentido da escola primária republicana, quando ressalta:

A festa de encerramento compreendia, pois, uma festa oficial, uma solenidade na qual reunindo toda comunidade escolar, as famílias, as pessoas ‘gradas’ da sociedade, as autoridades e a imprensa, a escola reafirmava sua identidade e o seu valor social. Por isso, nada melhor para divulgar o seu trabalho e o seu prestígio do que o ar solene, grave, formal dessas festas, juntamente com o espetáculo, a encenação realizada pelos próprios alunos – sentido primeiro da existência da escola. A escola tornava-se palco e cenário, algumas vezes caprichosamente ornamentado, onde alunos-atores encenavam para a sociedade o espetáculo da cultura, das letras, da ordem, das lições morais e cívicas.

Apesar de longa, consideramos importante transcrever na íntegra as ideias da autora, visto sintetizar de forma bastante clara o movimento do espetáculo empreendido durante as comemorações de encerramento do ano letivo, por exemplo. Eram momentos de importância social que imprimiam a legitimidade suscetível do consenso sobre as representações de superioridade de uma cultura eleita como melhor para todos, mas também da possibilidade do alcance por todos de posição social mais digna, e, assim, da institucionalização do fracasso da parte daqueles julgados incapazes da permanência em tais círculos.

As festas de encerramento do ano letivo das escolas modelares, assim como as festas cívicas, entre outras, constituíam eventos sociais de integração das pessoas da comunidade, “atuando no nível do imaginário, dos sonhos, das aspirações, das esperanças e do inconsciente” (SOUZA, 1998, p. 266). O simbólico estava em tudo: bandeiras, retratos, bustos, emanando lições de civismo permeadas pelas de civilidade, imiscuídas nos tratos e relações sociais, a definir posições. As transcrições a seguir de correspondência do diretor da Escola Modelo Benedito Leite e trecho do Relatório do ano de 1910 ao governo do Estado nos trazem um bom indicativo dessas práticas. Seguem-se as transcrições:

#### Correspondência de Barbosa de Godóis ao governo do Maranhão:

Maranhão, 2 de fevereiro de 1901

Em ofício que me dirigiste em data de hontem, foi-me entregue para ser colocado neste estabelecimento, em nome do Estado que representas, **o retrato do Exm<sup>o</sup> Srn. Senador Benedito Pereira Leite**, o que cumprindo a vossa determinação, recomendarei fazer no dia 4 do corrente, às 9 horas da manhã, quando começão os trabalhos letivos.

Servindo de Director

Antonio Baptista Barbosa de Godóis (GODÓIS, 1901b, p. 1, grifo nosso).

#### A seguir, trecho do Relatório do ano de 1910 da Escola Modelo Benedito Leite:

[...] No decurso de todo anno lectivo, nenhuma ocorrência houve na Escola que transcendesse a esfera da sua vida ordinária. Apenas em março e outubro, cumprindo o seu dever, ella dirigio-se, no primeiro desses meses ao palácio do governo, para apresentar-vos as nossas saudações respeitosas pela posse que haveis tomado da administração pública e, no segundo, **foi em romaria com o outro instituto (a Escola Normal), ao túmulo do seu inolvidável fundador, deixando de funcionar as aulas, tanto numa, como na outra** (ESCOLA MODELO BENEDICTO LEITE, 1910, p. 1, grifo nosso).

Outra ocasião em que podemos identificar bem a presença na Escola Benedito Leite desse culto à personalidade e à pátria foi quando da inauguração de uma estátua de bronze, na Praça Benedito Leite, em homenagem a este político. A participação dos alunos das Escolas Normal e Benedito Leite está assim descrita:

As Escolas Normal e Modelo Benedito Leite formaram em torno do monumento. [...] As bandas de música do Corpo Militar e a do 48 dos Caçadores tocaram o Hino Maranhense [...] As alunas da Escola Normal entoaram os seguintes versos, do dr. Barbosa de Godóis, música do maestro Adelman Corrêa:

Glória! Revive na estátua  
Que para a pátria viveu:  
Si a campa lhe guarda os restos,  
Diz o bronze: - Não morreu!  
O nome de um grande homem  
Brilha qual o foco de luz:  
Não se extingue n'um sepulcro  
Além a glória o conduz  
É ao vê-lo hoje de novo,  
Da estátua no pedestal  
Exclama o povo: este nome é para nós imortal,  
Tra-lo a pátria agradecida,  
Gravado no coração  
Como em júbilo a Hi, estas almas,  
Repletas de gratidão [...]

Os alunos da Escola Modelo Benedito Leite cantaram, ao som do Hymno Maranhense, os seguintes versos de Antonio Lopes, sendo saudados com ruidosas palmas:

Durante a vida, a glória ambicionaste,  
Na sua régia Pompa Triumphal...  
Eis o teu sonho realizado – a História  
Dominas, do alto desse pedestal.  
A Apotheose desse Sonho  
É para ti uma ressurreição:  
E, em teu deslumbramento, sentes bater de novo o coração.  
Tu não morreste! O coração da Pátria  
É de teu nome o límpido crisol,  
Revives! E a tua frente esplandece  
A imitação magnífica do sol  
A apotheose desse sonho,  
A tua glória é simples e acessível  
D infância ao pequeno coração.  
Amaste a terra em que nasceste, e amá-lo  
Foi a tua vida a única missão  
A apotheose desse sonho.  
Erguendo agora, ante o teu vulto amado  
O hino que canta a nossa débil voz,  
Todos à lei sublime obedecemos  
Que aproxima a criança dos heroes.  
A apotheose desse sonho. Fez-se religioso silêncio. Tomou a palavra o dr. Luiz Domingues, eminente chefe do Estado [...] (MARANHÃO, 1912, p. 6-11).

Como mencionado no início deste trabalho, Benedito Pereira Leite foi o político responsável pela criação e implementação da Escola Modelo de São Luís, recebendo, assim, logo após a sua inauguração em 1900 as homenagens de patrono, a conferir ao ato de criação desta escola a representação de favor. Desse modo, a homenagem explicitada na citação



denuncia o uso da imagem no processo de construção das representações, evidenciando o culto à personalidade, relacionado à representação de escola pública enquanto dádiva de uma classe iluminada pelo poder, obscurecendo a ideia de direito.

As cerimônias e festas escolares eram formas de divulgação do valor da escola, estratégia amplamente utilizada que ocorria de diferentes maneiras. Uma dessas maneiras foram as exposições dos trabalhos escolares realizados pelos alunos, o que a Escola Modelo Benedito Leite realizou. Acerca do assunto, Godóis (1910a, p. 167, grifo nosso) explica:

Em nossa Escola Modelo, nos primeiros anos em que foi instituída **a exposição dos cadernos das crianças das classes inferiores, desde o primeiro até o último mez do ano letivo**, despertaram um vivo interesse nos visitantes que, encontrando-os, dispostos em turmas, relativas a cada aluno, puderam sem dificuldade, ajuizar da evolução do ensino em escrita e desenho, de cada escolar daquelas classes.

Fica perceptível, na declaração de Godóis (1910a), a preocupação em impressionar bem os expectadores, por meio da exibição da escola, possibilitando o realizar de uma extensão à sociedade em geral de elementos da cultura escolar daquela instituição. Para Souza (1998, p. 242), a mitificação da escola significa o destronar do sagrado, substituído pela razão, ciência, pelo progresso, manifestado pela evocação do poder “quase mágico atribuído à educação”, poder este destacado por Godóis (1910a) quando enfatiza o interesse despertado pela exposição nos visitantes e a evolução da escrita dos alunos, alicerces de um processo de construção de representações de escola e de educação a difundir-se francamente por outros lugares e espaços.

São momentos nos quais a ocorrência da construção do ser percebido acontece de modo abrangente, num processo de seleção social inevitável e de consequências indelévels (CHARTIER, 2002b; BOURDIEU, 2007).

A produção da cultura escolar envolve muito mais do que tratamos até aqui, porém esse foi um recorte que compreendemos nos possibilitou relacionar o empreendido pela Escola Modelo Benedito Leite e o direcionamento educacional do Estado brasileiro no princípio do século XX. Assim, apenas indicamos alguns aspectos desse movimento na Escola Modelo Benedito Leite, cabendo-nos ressaltar ser esta a realidade daquele presente, uma reconstrução de um dado contexto. Nesse sentido, Elias (2006, p. 31), acerca dos processos sociais, adverte:

A autonomia relativa dos processos sociais baseia-se, em outras palavras, no contínuo entrelaçamento de sensações, pensamentos e ações de diversos seres humanos singulares e de grupos humanos, assim como no curso da natureza não humana. Dessa interdependência resultam permanentemente transformações de longa duração na convivência social, que nenhum ser humano planejou e que decerto também ninguém antes previu.

Ainda Elias (2006), sobre o processo de configuração social, aponta para o que denomina ofensivas civilizatórias, ações a objetivar transformações do comportamento das pessoas em campos como educação e sexualidade, em relação ao Estado. Contudo, a intenção

deste autor dirige-se muito menos às consequências dessas ações, mas, muito mais ao seu surgimento, entendido como componente do processo social. O planejamento, nessa perspectiva, surge no processo como uma fase de um desenvolvimento não planejado, a engajar-se no curso deste último.

Contudo, observar os contornos legais/institucionais desenvolvidos pela Escola Modelo Benedito Leite nos evidencia algumas indagações: quantas representações de escola e educação foram construídas pela sociedade de São Luís a partir dos programas de ensino difundidos por escolas públicas como a Modelo Benedito Leite? Quais as representações de educação construídas pelos que, mesmo inseridos no mercado de trabalho, possuíam uma cultura de vida completamente divergente da difundida pelas escolas modernas? As respostas a tais questionamentos implicam tentar localizar o caráter contraditório da educação popular brasileira, e, portanto, também de São Luís, assunto certamente para futuras pesquisas. Não responderemos a esses questionamentos, porém alguns elementos observados durante esta pesquisa deram-nos alguns sinais para pensarmos o atendimento da Escola Modelo Benedito Leite naquele contexto. Assim, embora com dados apenas introdutórios, consideramos relevante a elaboração de um tópico final com esses elementos observados nas correspondências e relatórios da diretoria da Escola Modelo Benedito Leite aos governadores do Estado do Maranhão.

### **4.3 O atendimento na Escola Modelo Benedito Leite**

A sanção da perda do ano pelo excesso de faltas, de que resulta o preparo incompleto do alumno nas disciplinas da classe, tem, na maioria dos casos, a consequência do abandono da escola. E, por esta forma, uma criança com uns pálidos rudimentos do ensino primário, é muitas vezes, retirada do instituto e atirada logo à vida pratica, sem que se ache armada convenientemente para ella. A obrigatoriedade da aprendizagem até uma certa idade, como é estabelecido quasi em toda parte no estrangeiro, é entre nós uma cousa sem existência real (GODÓIS, 1910a, p. 143).

A invenção da Escola Modelo Benedito Leite pressupõe reportar-nos à invenção do regime republicano no Brasil, no sentido do entendimento da inter-relação da difusão da educação popular no país, com a sedimentação do sistema de governo republicano, como vimos indicando nesta pesquisa.

A citação do início deste capítulo de Godóis (1910a) nos direciona para duas observações. A primeira é de que havia um abandono dos estudos, no caso da Escola Modelo Benedito Leite, especialmente por parte daqueles de condição mais humilde, supomos, visto as características apontadas por Godóis de que eram previamente lançados à vida prática. A segunda, relacionada à primeira, refere-se à irrealidade da obrigatoriedade do ensino para

aqueles até os 14 anos de idade, denunciando a precariedade da realidade educacional de São Luís do Maranhão do início da República.

Com a proclamação da República no Brasil, intensificou-se a organização de um programa de ensino primário, cujo objetivo era consolidar um sistema de educação pública no país. Lembramos não demarcado constitucionalmente. Sistema esse que foi planejado a partir de um ideal de educação para o povo, considerando-se as necessidades impostas pelo sistema capitalista. Assim, o conjunto educacional que se impôs foi um complexo de caráter prevalentemente burguês<sup>13</sup>, com todo um aparato simbólico necessário para a consolidação do regime republicano no país, sem, é claro, não deixar de contribuir com mudanças significativas para os rumos da educação brasileira e maranhense.

Consideramos importante destacar que quando nos referimos a um projeto de educação de caráter burguês, o fazemos no sentido de sua proeminência sobre as outras classes sociais, ou seja, da supremacia dos valores burgueses sobre os de outras camadas sociais. Verdadeiramente, iniciou-se no Brasil um aparato de “civilização” do povo. Faria Filho e Veiga (2003, p. 136) sintetizam bem esse momento:

Os defensores da escola e de sua importância no processo de civilização do povo tiveram de lentamente apropriar, remodelar, recusar tempos e espaços, conhecimentos, sensibilidades e valores próprios de tradicionais instituições de educação. Mas não apenas isso, a escola tem também de inventar, de produzir o seu lugar próprio, e o fez também, em íntimos diálogos com outras esferas e instituições da vida social.

Estes autores identificam bem os dois processos que a escola republicana inaugurou no Brasil, o uso da institucionalização do ensino no país no processo de construção/consolidação de certa ordem política e a construção do lugar escola, a partir das leituras e releituras dos códigos fornecidos pelo Estado brasileiro. A construção de uma cultura própria que, de acordo com Frago (1995, p. 68), envolve considerar-se as especificidades de cada instituição, “desde la sociología de las organizaciones y la antropología de las prácticas cotidianas”. O que significa dizer da necessidade de levar-se em conta, essencialmente, as relações internas de cada instituição em sua relação com as normas e padronizações, num movimento dialético instituído e instituinte.

A compreender as representações como práticas culturais, Chartier (2002b, p. 17) identifica as mesmas enquanto estratégias de ação e de conduta, de pensar e construir a realidade, lembrando que as compreensões da realidade não são neutras, estando a produzir “estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa

---

<sup>13</sup> O uso do termo burguês ocorre no sentido de indicar a prevalência de um modo de vida. Nesse caso o modo de vida imposto pelo sistema capitalista, representado em especial pela classe social definida como burguesia.

de outras, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador, ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”. Assim, o projeto de escola intensificado pela República não se configurou um projeto “puro”, mas um programa mediado por outras acepções a construir o contorno de educação a vigorar, em muitos de seus aspectos, até hoje no cenário educacional brasileiro.

Relevante ressaltar, como bem adverte Elias (2001), o planejamento é uma fase de um desenvolvimento não planejado, sendo as estratégias de implementação do que se vai planejando em determinada configuração social, resultantes de consensos do processo de reprodução social. Desse modo, as análises acerca da conformação da cultura da Escola Modelo Benedito Leite nos permitiram identificar situações denunciadoras de algumas das contradições existentes no processo de difusão do modelo de educação moderna e pública, constituído pela Escola Modelo Benedito Leite para a sociedade de São Luís como um todo, situações essas entendidas pela grande massa como normais.

O Decreto nº 982 reformulou a Escola Normal do Rio de Janeiro e determinou a criação de escolas modelos anexas às escolas normais, para funcionar como escolas de aplicação (BRAZIL, 1890). Desse modo, as escolas modelos nasceram dentro de um projeto de educação para o povo, donde se depreende atendimento às classes populares, no sentido mais amplo do termo popular, ou seja, a população de um modo geral, assim, um serviço público. Contudo, as escolas modelos, naquele momento, surgiram como símbolos de educação moderna, e, nesse sentido, foram organizadas tomando por padrão as escolas europeias e norte-americanas, sendo preferidas pelos setores sociais médios e até pelos mais abastados.

Desde a sua inauguração, a Escola Modelo em São Luís, como já mencionado, sempre teve uma procura muito grande por parte da população. As matrículas ocorriam no período de 02 a 25 do mês de janeiro, para a qual eram impostas as condições de que a criança tivesse 06 (seis) anos completos e menos de 10 (dez); estivesse devidamente vacinada e não fosse portadora de nenhuma doença contagiosa (MARANHÃO, 1905).

Passado o período regular de matrículas, as possibilidades de se adquirir uma vaga de estudos na Escola Modelo eram bem menores. Desse modo, os pedidos de matrícula deveriam ser feitos por requerimento do responsável pela criança ao diretor da Escola Modelo que, por sua vez, encaminhava correspondência ao governador do Estado solicitando autorização para o atendimento a tais requerimentos. Dessa circunstância se originou representativo número de correspondências sobre as quais fazemos menção, onde a direção da Escola Modelo informava ao governo do Estado o teor dos requerimentos recebidos.

Nossa intenção inicial foi buscar elementos que pudessem nos permitir elaborar um perfil do aluno que adentrava na Escola Modelo Benedito Leite, em sua maioria. Para isto, pensamos localizar livros de matrícula da escola, contudo, mesmo sabendo da existência dos mesmos, não os conseguimos encontrar, pois talvez tenham sido perdidos no incêndio acidental do qual a escola foi vítima. Mesmo assim decidimos assinalar, dessas correspondências, elementos antes não destacados, que nos chamaram a atenção, visto que, aliados aos critérios de admissão de alunos adotados pelas escolas modelos, constituem referências com potencial para a construção de inferências do perfil dos alunos que possivelmente adentravam na Escola Modelo Benedito Leite. O teor dessas correspondências era basicamente a solicitação da matrícula, o nome dos requerentes e das crianças para quem estava sendo solicitada a matrícula. Normalmente, ao final, o diretor Antonio Barbosa de Godóis, dava parecer favorável, mas sempre fazendo referências a que as crianças para as quais estava sendo solicitada a matrícula atendessem aos critérios de admissão.

A seguir, pode-se ler correspondência encaminhada em 3 de fevereiro de 1901:

Ao Exm<sup>o</sup> Sr. Dr. Governador do Estado

Informando a petição inclusa em que o Commendador Luis Ferreira da Silva Santos solicita-vos a matrícula de seu filho José Ferreira da Silva Junior, no 2<sup>o</sup> anno do curso desta Escola, cabe-me dizer-vos que se achão desde 25 de janeiro último encerradas as matrículas deste estabelecimento, mas se tratando, como afirma o peticionário, de uma creança que esteve no 5<sup>o</sup> anno duma escola congênere, em São Paulo, nenhum inconveniente há em que seja atendida a sua pretensão, uma vez que, submetida ao exame neste instituto, se reconheça estar, a dita creança, em condições de poder acompanhar o curso que está sendo feito no ano para que se lhe pede a matrícula. Obedecem as exigências regulamentares os documentos que instruem a petição referida.

Servindo de Director

Antonio Baptista Barbosa de Godóis (GODÓIS, 1901c, p. 1).

Na correspondência encaminhada em 6 de fevereiro de 1903 se lê:

Escola Modelo Benedicto Leite

Ao Exm<sup>o</sup> Dr. Coronel Alexandre Colares Moreira Junior, Governador do Estado

Prestando a informação que me determinares sobre o pedido que vos faz, no requerimento incluso do Dr. Coronel Alvares de Pinho, relativamente à matricula de seu filho Carlos Alberto Sá de Pinho, no 2<sup>o</sup> anno do curso desta Escola, depois de julgado habilitado em prévio exame nas matérias do 1<sup>o</sup>, cabe-me dizer-vos que, sendo realizada a prova de habilitação, a que se refere o peticionário, não me parece haver inconveniente em ser ele etendido.

Servindo de Director

Antonio Baptista Barbosa de Godóis (GODÓIS, 1903b, p. 1).

Em correspondência de 9 de abril de 1908:

Escola Modelo Benedicto Leite

Ao Exm<sup>o</sup> Snr. Governador do Estado

Informando a petição em que João Paulo de Miranda Goes vos solicita a matrícula de seu filho Ernani Guilherme de Miranda Goes, no 1º ano do Curso d'esta Escola, advindo em favor de seo pedido a circunstância de haver o seu filho chegado ultimamente a est capital, cumpre-me dizer-vos estar a referida petição instruída de acordo com a exigência regulamentar e que, havendo decorrido apenas dois meses da abertura do curso d'este instituto, e sendo válido o motivo alegado, justificando o fato de ser matrícula fora do tempo, é meu parecer achar-se o mencionado requerimento como caso de ser atendido. Decidireis, entretanto, como melhor vos parecer.

Saúdo-vos

Antonio Baptista Barbosa de Godóis (GODÓIS, 1908a, p. 1).

Segue citação contida na correspondência de 29 de janeiro de 1912:

Escola Modelo Benedicto Leite

Ao Exmº Snr. Governador do Estado

Por meu intermédio Aristides Pereira Coqueiro vos solicita matrícula n'esta Escola, de sua filha Hayla Coqueiro, pedindo que se a classifique de acordo com o seu adiantamento. A filha do peticionário já tem exame primário. Dizendo sobre a pretensão do peticionário restam os pareceres favoráveis que tenho emitido sobre pedidos idênticos.

Saúdo-vos

O Director

Antonio Baptista Barbosa de Godóis (GODÓIS, 1912, p. 1).

Convém mencionar que transcrevemos as quatro solicitações somente para melhor conhecimento do leitor acerca de seu conteúdo, informando existirem entre os documentos pesquisados vinte e cinco correspondências com conteúdo semelhante. Não obstante, importa ainda destacar que cada ano pesquisado apresenta-se desfalcado com relação ao número de meses, o que implica dizer que muita informação importante terminou por se perder.

Quanto às correspondências transcritas, alguns elementos chamaram a nossa atenção. Motta (2006, p. 143), em trabalho sobre a institucionalização dos Grupos Escolares no Maranhão, observa ter o Estado adentrado na República numa situação educacional precária. A autora acentua a necessidade da existência no Maranhão, naquele período, de um mínimo de estrutura educacional, assim como da atenção do poder público para a amenização do problema, ressaltando que “80% da população enfrentava o analfabetismo”. Apesar de a autora estar se referindo ao Estado como um todo, em São Luís a situação não era tão diferente, como já observado em quadro precário descrito anteriormente por Reis (2007), especialmente, no qual São Luís é retratada como uma cidade com problemas sociais graves.

Assim, num quadro de analfabetismo da faixa de 80% seria difícil que pessoas pertencentes aos grupos sociais mais carentes tivessem domínio especialmente da escrita para a elaboração dos requerimentos com pedidos de matrículas. Outro elemento é que sendo São Luís uma cidade saída de um regime econômico e social basicamente escravista, detentora de uma sociedade extremamente preconceituosa – como descrito especialmente por Moraes (2000) em sua obra *Vencidos e Degenerados*, de 1915, aqui já mencionada – deveria ser pouco provável

peças com títulos como o de comendador e coronel, como se observa nas correspondências em análise, procurarem escolas para seus filhos com grande atendimento aos mais pobres.

Outro aspecto da primeira correspondência, de caráter revelador, é ser a criança aspirante à vaga procedente de uma escola congênere do Estado de São Paulo. Nesse Estado, de acordo com Souza (1998), a clientela dos Grupos Escolares deveria se constituir especialmente de filhos de pessoas a integrar o mercado de trabalho, não tendo sido estas instituições frequentadas, majoritariamente, por aqueles oriundos dos setores mais empobrecidos. Por último, destacamos a menção realizada pelo diretor Barbosa de Godóis à realização de exames escolares com as crianças para testar os conhecimentos das mesmas, caracterizando um estilo de escola preocupada com a qualidade do ensino, na medida em que selecionava os que nela adentravam, o que não configura uma postura própria das escolas voltadas aos menos favorecidos economicamente, mas sim de escolas excludentes pela prática da seleção.

Permeando todo o aparato disposto nas correspondências analisadas, encontramos a ideia da internalização das representações de mundo, segundo Chartier (2002b), permitindo a integração do agente ao mundo social para o qual existem códigos de entrada, cuja integração do indivíduo dependerá do seu maior ou menor domínio sobre esses mesmos códigos. Nesse sentido, consideramos ser a conformação da cultura da escola elemento crucial nesse processo de internalização. Pensamos estar tal processo estreitamente ligado à conformação das representações, pois quem se atreveria a questionar, naquele momento histórico, as concepções de escola e educação projetadas pelo ambiente escolar, avidamente patriótico, a institucionalizar-se? Nem existia tempo para isso. É nesse sentido que as noções de tempo modificaram-se tanto. E assim se tem a conformação de uma cultura escolar que é para todos, mas, possivelmente, não abarcava a todos.

Direcionando-se à análise sobre a proposição da igualdade de oportunidades no âmbito escolar, Dubet (2008, p. 12-13, grifos do autor) se refere a tais oportunidades “como uma perigosa ilusão”. Diz não colocar em dúvida o princípio da igualdade de oportunidades, mas realiza convite à reflexão sobre os meios de como dela se aproximar. Adjetivando essa oportunidade de meritocrática, elenca três elementos que reputa centrais para que se considere uma escola justa. Primeiro, evidencia a necessidade de existência de uma *igualdade distributiva* das oportunidades, identificando na oferta de entrada para a escola o que denomina “formas banais da hipocrisia escolar, das quais os mais fracos são vítimas porque não dominam as sutilezas dos jogos hierárquicos, as habilitações, as sutilezas das orientações, todas essas pequenas diferenças que acabam por fazer grandes diferenças; em seguida, aponta para o que chama de *igualdade social das oportunidades*, observando a obrigação de preocupação com os

vencidos, uma escola que garantisse “ao mais fraco dos alunos, os conhecimentos e as competências a que ele tem direito”; por último sugere a existência de uma *igualdade individual das oportunidades*, onde a escola deva preocupar-se com “o destino dos indivíduos”, no sentido de registrar a utilidade dos estudos, assim como, a verdade de não ser a escola o único caminho “a forjar o destino” das pessoas.

Dubet (2008), nestas asserções, faz referência ao cenário de igualdade de oportunidades no âmbito escolar que identifica ter se instaurado no contexto da França posterior a implementação da República nesse país. Nesse sentido, embora no Brasil a nossa realidade seja outra, consideramos pertinentes as advertências do autor no que se relaciona ao caráter de igualdade alardeado pelos atores da República brasileira. Quanto à Escola Modelo Benedito Leite, a começar pelas exigências de admissão dos estudantes daquele instituto, e pela análise das correspondências acima exemplificadas, inferimos ter os estudantes ali admitidos um perfil próximo do que Souza (1998) considera pessoas integradas ao mercado de trabalho. Em São Luís, seriam os(as) filhos de funcionários dos setores público e privado, assim como de políticos, militares e de outras pessoas que possuíam influência e prestígio social e político na cidade. O que não quer dizer que não entrassem pessoas de origem econômica humilde, e prova disto é Barbosa de Godóis indicar que muitos deixavam a escola para lançar-se cedo na vida prática.

Em relação ao analisado, admite-se considerar o que Chartier (2002a, p. 73) denomina modalidades da relação da representação com o mundo social, a saber:

[...] primeiro, o trabalho de classificação e de recorte que produz as configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de estar no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais ‘representantes’ (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpetuado a existência do grupo, da comunidade ou da classe.

As modalidades descritas por Chartier (2002a) podem ser observadas em todo conjunto de conformação da Escola Modelo Benedito Leite de São Luís. A organização da cultura escolar da Escola Modelo Benedito Leite, partindo dos aspectos tempo e espaço anteriormente explicitados, instituíam continuamente as diretrizes do modelo de sociedade a internalizar-se como o modelo ideal. O formato de escola moderna, difundido pelos principais intelectuais da terra, instituíam as formas de classificações: quem poderia entrar e permanecer; critérios de entrada e saída, por exemplo, as práticas a constituírem identidades sociais diversas presentes num mesmo lugar, tais como os hábitos de estudo, higiene, sentar, falar, dentre outras. Por fim, a instituição Escola Modelo Benedito Leite, um prédio imponente, amplo, com



horários definidos, funções hierarquizadas, que defendia a ordem e os bons costumes, representados pelo regime político do país. Todos esses elementos estão contemplados na noção de representação postulada pelo autor.

Acerca do estilo moderno da Escola Modelo Benedito Leite, Saldanha (2008, p. 127), já referenciada nesta pesquisa, comenta críticas de Agripino Azevedo por denunciar a distância entre a Escola Modelo e as outras escolas primárias existentes, “carentes de recursos e renovação pedagógica”. Diz ter sido a Escola Modelo Benedito Leite “uma escola privilegiada que não representava as reais condições do ensino do Maranhão”, visto dispor de um quadro de professores habilitados, “material didático e recursos sofisticados, um currículo mais rico e complexo que as demais escolas, constituía-se numa instituição destinada à educação dos filhos das elites”.

Coadunamos com a opinião de Saldanha (2008), que diz ser a Escola Modelo uma escola padrão, que servia de referência para as demais escolas, além de constituir um dos símbolos da institucionalização do regime republicano e, desse modo, deveria ser realmente bem equipada. Embora o Maranhão, em relação à modernidade, apresentasse um caráter um tanto ambíguo, dada a extrema preocupação de seus intelectuais com a reconstrução de seu perfil opulento vivenciado durante o Segundo Império, este Estado não estava fora do processo de construção do regime republicano no país e a Escola Modelo foi parte desse processo.

Contudo, embora houvesse uma escola protótipo a orientar a organização das demais instituições primárias da cidade, essa organização não acontecia. Arretche (1998, p. 36) adverte que em sociedades onde o mercado eleitoral exerce ampla influência, “o impacto social de uma política tende a ter menor peso no processo decisório que seu impacto sobre a opinião pública ou seu impacto eleitoral”. Nesse sentido, devem preocupar-nos os reais interesses a estar por trás da elaboração de políticas públicas como as educacionais.

Sobre o papel da Escola Modelo Benedito Leite no processo de difusão de sua concepção de ensino, somente os Grupos Escolares tiveram maior proximidade com o modelo de ensino difundido por esta escola. A paridade de funções acontecia, mas de modo muito restrito e ainda insuficiente. Motta (2006, p. 150) constata ter o surgimento dos Grupos Escolares no Maranhão trazido “em seu bojo a oferta de ensino excludente, haja vista a clientela da Escola Modelo, que majoritariamente pertencia à elite local e servia de padrão para essas novas instituições escolares”.

Assim, classificar a Escola Modelo como elitista condiz, na medida em que a sua organização sofisticada contempla a representação de que escola de qualidade é escola para ricos, exercendo-se a modalidade da classificação presente no conceito de representação

chartieniano. A escolha da Escola Modelo pelos mais carentes não deveria estar entre as suas pretensões, mesmo porque, além de um conceito de educação possivelmente distante do propugnado por esta escola, para uma população de maioria analfabeta – e acostumada a buscar a sobrevivência por meio de atividades a não demandar domínio de leitura e escrita, códigos próprios dos setores sociais mais abastados –, ingressar ou permanecer em escolas de ensino moderno ou não, deveria ser assunto de pouco interesse.

Pintassilgo (2010), em artigo intitulado “Analfabetismo e educação popular”, faz considerações importantes acerca da necessidade da alfabetização para populações imersas numa cultura oral, a não ver na educação escolarizada uma forma de ascensão social, ou mesmo a não ter interesse por esse modelo de educação. Nóvoa (2005) corrobora tal assertiva destacando que a escola, para essas comunidades, poderia representar uma imposição, uma violência desnecessária. Ramos (1998 apud PINTASSILGO, 2010, p. 04) adverte:

A incapacidade para ler e escrever não era sentida como um problema pelo povo português, por não o incapacitar para a vida e para o trabalho. Além disso, o analfabetismo era tão elevado que se perpetuava a si próprio. A escola não era sentida como uma necessidade por comunidades mergulhadas numa cultura oral e que não vislumbrava essa mesma escola como veículo de promoção social.

Mesmo se tratando de um estudo da realidade portuguesa e de comunidades mais concentradas no campo, consideramos o conteúdo pertinente, na medida em que enfatiza uma circunstância ainda presente em nossos dias, em que crianças provenientes de ambientes mais empobrecidos não conseguem encontrar interesse numa escola com perspectivas nulas de melhoria social, ou simplesmente uma escola fora de seu contexto cultural, visto que muito antes de chegar à escola, essas crianças já leem o mundo a sua volta, compreendendo a dificuldade de ascender-se socialmente somente pela educação.

Como explicitamos em outro momento, São Luís no início do regime republicano apresentava um quadro no qual os trabalhadores urbanos se organizavam ainda de modo frágil, impulsionado pelo que podemos chamar de desenvolvimento industrial sem industrialização, como relata Caldeira (1988), a constituir uma fração da sociedade de São Luís que, se não expressiva, era existente no sentido de demandar serviços públicos como educação, ressaltando-se ainda o fato de a população urbana de São Luís não se constituir somente de funcionários das fábricas, mas de outros profissionais.

Assim, numa realidade una e diversa, pensar a atuação, em São Luís, da Escola Modelo Benedito Leite pressupõe atentar para as formas de segregação social e violências simbólicas presentes especialmente em suas práticas. Certamente, não eram os filhos dos funcionários das fábricas que constituíam a principal clientela da Escola Modelo Benedito

Leite, e muitos deles nem devem ter tido acesso à educação escolarizada, visto tratar-se, grande parte, de crianças filhas de analfabetos, negros forros e seus descendentes (RIBEIRO, 2003).

Chartier (2002b, p. 225) adverte que o Estado, ao criar demandas estudantis, tem em foco a (re)construção de sua legitimidade a instituir-se por três registros distintos: “a ordem dos discursos, a ordem dos signos e a ordem das cerimônias”, presentes na conformação do regime republicano brasileiro e do ideário de educação moderna. Nesse direcionamento, a Escola Modelo de São Luís, observando-se suas especificidades, esteve aberta a todos os em condições de aceitação do modelo de educação em que essa instituição lhes permitia adentrar, aos capazes de conformarem-se ao modelo de cidadão brasileiro instituído constitucionalmente pelo regime republicano.

Fontes importantes para o discernimento do universo escolar de épocas remotas, os relatórios de escolas nos dão indicativos pertinentes das formas de ser e estar empreendidas pelos diferentes agentes sociais do processo de escolarização. Sobre tais documentos, Faria Filho (1996 apud SOUZA, 2000, p. 13) explica:

[...] chama para o fato de os relatórios constituírem registros que pretendiam organizar a escola e ordenar o campo educacional. Para o autor, esses documentos devem ser analisados como uma prática de imposição de representações pelos seus produtores considerados individual ou coletivamente em relação a outros sujeitos sociais, professores e alunos, na medida em que veiculam um modo de interpretar e conceber o processo e problema educativos.

De fato, tais documentos são fontes de informações sobre o cotidiano da escola, assim como do funcionamento do sistema educativo, perpassado por representações de mundo, indivíduo e sociedade dos agentes conformadores das políticas educacionais elaboradas para tais contextos. Para Souza (2000, p. 12), é possível perceber-se nas entrelinhas dos relatos de diretores, inspetores e professores “a realidade conflitual do ensino, especialmente a perpetuação de práticas instituídas e o não conformismo aos modelos impostos”. Nesse sentido, os relatórios observados da Escola Modelo Benedito Leite ainda nos permitiram algumas inferências.

Dentre essas inferências destacamos a percepção da existência de conflitos e/ou resistências aos modelos de ensino impostos por intermédio da Escola Modelo Benedito Leite. Verificamos, por exemplo, que o diretor dessa Escola em seu relato informava dificuldades e acertos, contudo, sempre defendendo os resultados obtidos como estando de acordo com o Regulamento da instituição. Assim, de acordo com Relatório de 1908, observamos:

[...] Não obstante a multiplicidade de factos que, nesse período de tempo, embaraçaram a marcha regular dos trabalhos escolares, conseguiu-se no fim do anno lectivo um resultado que si numericamente ficou aquém um pouco do desejável, **não deixou, todavia de corresponder às exigências do respectivo Regulamento.**

As epidemias que durante mezes flagelaram a esta capital arredaram das aulas, durante algum tempo, a um crucial número de alumnos, tornando-se em varias classes muito reduzida a frequência dos mesmos.

Na 1ª aula do 1º anno, cuja matricula era de 48 meninos, a frequência diária de trinta e tantos a 40, esta baixou a 13; na 2ª aula do mesmo anno, de matricula de 42 alumnos e frequência de pouco menos, esta desceu a 9; nas duas aulas reunidas do 2º anno, de matricula de 48 creanças, ao todo, e de frequencia de 40, esta ficou reduzida a 5, e em quase idêntica proporção estiveram as faltas de comparecimento nas outras classes (ESCOLA MODELO BENEDICTO LEITE, 1909, p. 1-2, grifo nosso).

No Relatório, quando Barbosa de Godóis informa o número de alunos que deixaram de ser promovidos no ano de 1908 na Escola Modelo, realiza a esclarecedora observação: “[...] postos a parte os alumnos que deixaram ha mezes de comparecer a esta Escola sem declaração alguma a esta directoria ou às professoras respectivas e que por este facto é presumível terem abandonado o estabelecimento [...]”. Mais adiante, ainda sobre o abandono à escola, Godóis diz o seguinte: “[...] nem todos os alunos que haviam sido promovidos nas classes superiores em 1907 continuaram a frequentar a Escola: alguns deles foram retirados pelos pais para diversos misteres, satisfazendo-se com a cultura já adquirida” (ESCOLA MODELO BENEDICTO LEITE, 1909, p. 4-16).

A primeira declaração da existência de alunos a abandonar a escola sem justificativa nem à direção nem às professoras nos permite o entendimento de que existiam alunos que deixavam a escola por motivos diversos. Entre os quais, podemos sugerir a própria cultura escolar conformada, dirigida ao ajustamento, pelo disciplinamento proposto, símbolo de modernização escolar pública no Estado, como sustentáculo do regime político em voga no país, a empenhar-se pela maioria política do povo. Rocha (2004, p. 122), sobre o ideário prevalente nos primeiros anos da Primeira República, conclui: “[...] o quadro ideológico daquela geração foi o de um cientificismo arraigado, aliado ao velho paradoxo republicano de exigência de incorporação do povo, para a legitimação da ordem política e da ideia de sua insuficiência política”. Uma cultura a vislumbrar um universo uniforme.

O quadro empreendido no âmbito escolar durante as primeiras décadas da Primeira República foi visivelmente paradoxal. Uma contradição que, pelo exposto nos relatórios, aconteceu centrada no disciplinamento, observado na forma como o moderno se impõe, a repelir o diferente e estigmatizar a resistência, elementos próprios do caráter distintivo das classes sociais (ROCHA, 2004). Bourdieu (2007, p. 65), sobre a relação ‘doutos’ e ‘mundanos’, explica não ser aleatoriamente que a oposição entre ‘escolar’ (ou pedante) e ‘mundano’ encontra-se no cerne das discussões acerca do gosto e da cultura, estando a definir duas formas de opinião sobre obras culturais, designando dois modos de aquisição opostos e “duas relações diferentes com a instituição escolar”.

Certamente, não eram comuns, às muitas crianças da época, a relação com a língua francesa, o manuseio do piano, fardamento, assim como a vigilância imposta pelo ambiente moderno e fiscalizador. Talvez não fosse possível para muitos desses alunos conciliarem escola e trabalho, motivo pelo qual muitos, até hoje, deixam facilmente o ambiente da escola. Mesmo sendo a Escola Modelo Benedito Leite uma escola urbana, São Luís ainda possuía uma população que se ocupava, em sua maioria, de atividades que suscitavam a participação de jovens e crianças. Neste trabalho elencamos uma relação de atividades profissionais presentes na cidade de São Luís muito comuns aos mais humildes economicamente. Supomos estejam as ocupações familiares entre os outros misteres de que fala Barbosa de Godóis para os quais os pais destinavam seus filhos, satisfeitos com a cultura escolar adquirida.

Acerca das declarações de Godóis, consideramos pertinente relacionarmos alguns pressupostos defendidos por Ramos (1988, p. 1101-1102), em representativo artigo intitulado “Culturas da alfabetização e analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal contemporâneo”. Nesse trabalho o autor chama a atenção para que nas análises sobre processos de alfabetização seja considerada a relação deste último com a localização geográfica dos indivíduos e suas ocupações. Explica que “o sucesso e a velocidade do processo de escolarização, conforme demonstraram pesquisas sobre o crescimento do ensino público na França durante o século XX, dependeram da base social que o prévio nível de instrução lhes pôde dar”. Este teria sido, para o autor, o prelúdio de sustentação das instituições escolares.

O processo de escolarização, instituído com pretensa maior rapidez pelos governos republicanos em fins do século XIX e início do século XX, embora pensado linearmente, não aconteceu sem recuos. Para Ramos (1988, p. 1102), devemos deixar de enxergar o sistema “do ensino estatal do século XX” como manifestação de um governo iluminado, mas “interpretar a estrutura escola como representação da dialética entre uma política estatal e movimentos sociais”. Em prosseguimento, afirma que somente a existência da escola e o incentivo do Estado não seriam suficientes para conduzir a população em idade escolar para a sala de aula. “A integração de uma criança na escola parece ser quase sempre socialmente determinada. É função da instrução dos pais ou do seu estatuto social, fatos, cujo efeito pode variar de acordo com o sexo da criança.”

No caso de São Luís, o que se percebe é uma compatibilidade da organização social trabalhista dessa cidade – uma organização ainda frágil e tímida, como descrito anteriormente – com o cenário educacional apresentado no período em estudo. Não coincidentemente, foi somente a partir dos anos de 1920 que essa realidade foi minimamente melhorada com a

ampliação do número de grupos escolares, porém com todas as dificuldades apontadas por Mota (2006). As pesquisas realizadas em Diários Oficiais do Estado nos permitiram identificar a organização de grande número de associações e agremiações de caráter mais assistencialista, que, porém não deixa de ser um indicativo reivindicatório. Contudo, não podemos esquecer da rígida estrutura oligárquica que sempre perpassou as diferentes formas de organização social do Estado. Acreditamos que estes são diferenciais importantes no que se refere ao processo de escolarização na cidade de São Luís no período em estudo.

Em Relatório de 30 de novembro de 1910, Barbosa de Godóis, novamente acerca de faltas e abandonos escolares, relaciona alguns possíveis motivos para os mesmos. Relata o seguinte:

Apesar do excepcional interesse com que são solicitadas as matriculas, nem sempre, entretanto, se conserva até o fim do anno lectivo a mesma quantidade de escolares em todas as aulas. Enfermidades prolongadas e mudança de residência dos paes, excessiva susceptibilidade de alguns destes ante a informação da indisciplina dos filhos ou menção de nota desfavorável dada a estes no proveito colhido e a sofreguidão desordenada em colocar em estudos secundários a creannças que mal venceram as primeiras dificuldades do ensino primário, motivaram sempre um decrescimento nas classes principalmente nos alunos do sexo masculino (ESCOLA MODELO BENEDICTO LEITE, 1910, p. 2-3).

Todos os motivos apontados por Barbosa de Godóis são passíveis de análise, contudo, chama a nossa atenção, inicialmente, a reação dos pais ante as informações de indisciplina e baixo rendimento dos filhos. A retirada dos filhos da escola devido a reclamações deste instituto sobre o comportamento dos mesmos poderá ter sido, muitas vezes, motivada pelo pensamento de muitos pais de setores sociais menos favorecidos de que seus filhos não querem estudar, e, assim, devem ser destinados para outros misteres. Quanto aos informes de baixo rendimento dos filhos, sempre foi “comum”, quando constatarem o baixo aproveitamento escolar destes, alguns pais pensarem que seus filhos não dão para os estudos, preferindo retirar as crianças da escola e direcioná-las para outras atividades. Desse modo, os relatórios evidenciam bem as representações coletivas e individuais dos pais e/ou responsáveis acerca da relação de seus filhos com a escola. Outro detalhe que julgamos significativo nas palavras de Godóis é quando revela que existia um “excepcional interesse” da parte dos pais, acreditamos, quando da solicitação das matrículas.

Quanto às representações identificadas, percebemos ser representações, na maioria das vezes, a distanciá-los da possibilidade de uma permanência maior no ambiente escolar logo na primeira queixa da escola, por certamente já estarem descontentes com a relação estabelecida. Não se consideram aptos à continuidade naquele lugar, acreditando poderem sobreviver sem aquelas noções ofertadas pela escola, tendo previamente internalizadas suas posições na sociedade.

Nesse sentido, Chartier (2002a, p. 73) explica que a construção das identidades sociais deve ser pensada por dois caminhos: como produto de “uma relação de forças entre as representações impostas por aqueles que têm poder de classificar e de nomear e a definição, submetida ou resistente, que cada comunidade produz de si mesma”; o outro, a considerar o recorte objetivado “como a tradução do crédito concedido à representação que cada grupo faz de si mesmo, portanto, à sua capacidade de fazer com que se reconheça sua existência a partir de exibição de unidade”.

Consideramos presentes nas práticas de abandono escolar, descritas por Godóis, ambos os caminhos propostos por Chartier (2002a) sobre o processo de construção das identidades. O processo de construção de identidade, de acordo com Leite (2002), não é algo finito, sendo comuns práticas de submissão e resistência, como aponta Chartier (2002a) na relação de forças de representações de grupos sociais diferentes.

Entretanto, no cerne dessa tensão estão os *habitus* de classes, responsáveis pelo equilíbrio social previsivelmente tendencioso ao grupo com maior poder sobre os artefatos simbólicos a determinarem posições e relações, construindo “para cada classe, grupo ou meio um ‘ser-percebido’ constitutivo de sua identidade” (CHARTIER, 2002a, p. 73). Entre essas estratégias simbólicas mencionadas pelo autor identificamos a cultura da Escola Modelo Benedito Leite, organizada a partir dos padrões sociais civilizadores, legitimadora do regime republicano e retoricamente ofertada a todos. Esse encontro entre realidades distintas poderá responder pelo desencanto de algumas famílias com a Escola Modelo Benedito Leite, identificado na fala de Godóis pela perda do “excepcional interesse” manifestado quando das matrículas.

Em *A Distinção*, Bourdieu (2007) afirma que os julgamentos e preferências estéticos estão ligados à posição do indivíduo na sociedade, a um *habitus* de classe. Será a diferença entre os *habitus* de classe, entre os estilos de vida que estão na base da distinção entre as classes sociais que são analisados a partir das práticas culturais e de consumos culturais. Para Bourdieu, essa análise explicita toda violência simbólica, não perceptível enquanto tal, inclusive pelas suas próprias vítimas, envolvidas na luta de classe contemporânea que está por trás da reprodução social. O processo de diferenciação social se instaura, segundo o autor, no próprio gosto, e, embora essa relação cultura popular e cultura erudita seja algo discutível e permeado por tensões, os mecanismos de inculcação têm sido bastante eficazes, especialmente no ambiente escolar.

A expressão “toda a vida escolar”, utilizada por Frago (1995) em sua acepção de cultura escolar, nos sugere uma definição que compreende bem o ambiente da escola como um lugar produtor de uma cultura específica, numa relação complexa com o social e o cultural. Um

conjunto definido por jeitos, ideias, mentes, corpos, objetos, condutas, modos de pensar, dizer e fazer. Um conjunto no qual alguns aspectos são mais relevantes que outros, destacando-se o tempo e espaço escolares. Certamente que tais aspectos a compor a cultura escolar, na acepção do autor, não estão livres da existência de tensões que talvez levassem esses alunos e alunas descritos por Godóis a buscarem lugares onde pudessem sentir-se mais confortáveis e confiantes.

O Relatório de 29 de dezembro de 1911 ao governador do Estado Luiz Domingues da Silva traz significativa informação acerca dos formandos do referido ano. Em determinado trecho, no qual o diretor relaciona os alunos diplomados, observamos sobrenomes de famílias “ilustres” daquele período, tais como: **Nilde Barbosa de Godóis, Hermínia Smith Torreão da Costa e Alice Smith Torreão da Costa**, entre outros sobrenomes relacionados a importantes intelectuais do Estado (ESCOLA MODELO BENEDICTO LEITE, 1911, p. 7-8). Barbosa de Godóis era o sobrenome do diretor das Escolas Modelo e Normal de São Luís, importante intelectual do Estado ao qual nos referimos preliminarmente por diversas vezes; Torreão da Costa era o sobrenome do ex-governador do Maranhão João Gualberto Torreão da Costa (1898-1902), e as pessoas citadas eram filhas dessas personalidades.

Percebemos, assim, haver alunos entre os diplomados pela Escola Modelo por ano, pertencentes a grupos sociais privilegiados, alunos estes com maior facilidade de adaptação à cultura instituída e a instituir-se na Escola Modelo. Acreditamos ser nessa relação tensional que deve se dar a construção e reafirmação de representações que, como adverte Chervel (1990), difundem-se nos meios sociais, estruturando posturas e práticas demarcadoras de diferenças.

Outro entendimento importante nesse processo é o de Chartier (2002b, p. 223), quando explica que o Estado, por meio do constrangimento imposto (controle social) a imputar em seus súditos o constrangimento interiorizado (controle psíquico), conseguiu a transformação do *habitus* do homem ocidental. Contudo, foi por meio das instituições que se tornou possível instalar em toda a sociedade censuras inéditas, regras constrangedoras, condicionamentos incorporados. Lembra ainda que a compreensão desse processo pressupõe não identificar a circulação de modelos culturais como uma imposição direta Estado-sociedade, mas compreendê-la como resultado de uma tensão a ser reproduzida sempre no processo de constituição da distinção pela diferença, “apropriação pela imitação social ou pela imposição aculturante”. Essa é uma análise proposta para todas as formações sociais, entretanto o próprio Chartier (2002a, 2002b) adverte do mecanismo da interpretação a terminar por levar às estratégias e táticas tão bem evidenciadas por De Certeau (2008) em *A Invenção do Quotidiano*: artes de fazer.

A retirada das crianças da escola pelos pais para outros afazeres não deixa de se constituir resistências a propor para o Estado outras formas educativas, e são maneiras de



escapar à forma, como nos lembra Monarcha (1989). Paiva (1987) conclui que durante a Primeira República o atendimento escolar, em nível de Brasil, não alcançou resultados tão diferentes dos obtidos pelo Império, impulsionando nos Estados centrais maiores reivindicações a partir da Primeira Guerra na área da educação. Entretanto, será observado desde então, especialmente, uma preocupação maior com os aspectos qualitativos, num movimento de renovação da educação elementar, mantendo-se mais ou menos constantes os níveis de crescimento do ensino.

Nesse direcionamento destacamos, mais uma vez, a observações de Chartier (2002b, p. 224) sobre a existência de uma escrita do Estado que conforma a exigência de uma formação particular de seus agentes, ressaltando a importância de definir-se essa formação considerando as suas variações cronológicas e geográficas, devendo a primeira incumbir-se de apurar “para cada Estado e para cada momento de seu desenvolvimento o número de seus agentes”. Quanto à segunda, deveria apurar “a tipologia diferencial dos laços instituídos entre o príncipe (ou a República) e aqueles que o servem”. Nesse sentido deseja destacar que seja em relação às alternâncias verificadas nesse número, assim como suas formas, “que devem ser entendidas as políticas voluntárias dos Estados que têm por objetivo controlar ou transformar as instituições e os modos daqueles que se destinam a tornarem-se seus agentes”. Mecanismo este visível no caso brasileiro.

As diferenças existem, e no caso do Maranhão são bem visíveis, originadas nas especificidades observadas nas relações culturais, sociais, políticas, econômicas e educacionais, delineadas ao longo deste trabalho, e que nos possibilitam perceber o cenário diverso e ainda estamental em que se inseriu a Escola Modelo Benedito Leite em São Luís. Uma escola símbolo da modernidade e da República brasileira em São Luís, contudo paradoxalmente hierárquica e seletiva, mas que desempenhou importante papel na história da educação do Estado do Maranhão, instituindo elementos de uma cultura de educação moderna que ainda hoje sobrevivem conformados às culturas locais, reveladoras das diferenças e dos problemas que a imposição de modelos homogêneos a grupos heterogêneos pode ocasionar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas modelo significaram o início de um processo de institucionalização da instrução/educação no Brasil. Foram, portanto, lugar relevante na profissionalização do magistério, assim como um dos mecanismos de implementação da proposta de educação do Estado brasileiro, no momento de instalação/consolidação do regime de governo republicano no país. Tais escolas surgiram como lugar de operacionalização de um novo modelo de escola no Brasil, demarcado por inovações pedagógicas que iam da organização administrativa à prática didático-pedagógica. É nesse sentido que identificamos a organização de uma cultura escolar “nova”, estruturada para contemplar os interesses e necessidades dos setores sociais em ascensão no mundo e no Brasil, numa relação com a expansão do ensino primário no Brasil dos primeiros trinta anos do regime republicano.

Faz-se necessário, contudo, observar que apesar do tom de ruptura colocado sobre essa discussão, as inovações político-pedagógicas executadas no início do regime republicano no Brasil não significaram somente mudanças, pois algumas iniciativas efetivadas no período republicano já vinham sendo implementadas desde o Império e permaneceram na República. Essa última, preocupada com a sua legitimidade diante do povo, impôs, verdadeiramente, uma nova ordem política. Nesse sentido, constatamos relevante preocupação do regime republicano com a construção de sua imagem, ideia a harmonizar-se com a de uma população escolarizada diante da exigência de construção da ideia de nação entre o povo brasileiro, assim como de mão de obra qualificada face às mudanças socioeconômicas, especialmente nos centros mais desenvolvidos economicamente do país. A República se impôs não apenas no âmbito da educação, mas também nos diferentes campos sociais, pretendendo construir um contexto “novo, original”. A arquitetura, a medicina e a educação foram os principais alvos da política republicana de renovação de mentalidades.

Em São Luís, a partir de 1900, a Escola Modelo Benedito Leite impulsionou a implementação de uma educação mais moderna no Estado, com o objetivo de ser difundida pelos Grupos Escolares. Todavia, essa difusão não ocorreu a contento. Circunstância relacionada às dificuldades econômicas do Estado - motivo muito utilizado pelos governadores, quando de suas justificativas em relação ao estado de precariedade da educação maranhense, em seus pronunciamentos - assim como à cultura política do Estado, organizada com base em um *habitus* de classe direcionador das práticas sociais, inviabilizador do questionamento; e, não menos importante, o posicionamento da União, deixando a cargo dos Estados a organização de seus sistemas educacionais.

No entanto, o projeto de construção da nação foi se impondo como uma meta nacional, e, nesse sentido, em cada Estado pôde-se ver a mobilização de políticos e intelectuais para esse fim. No Maranhão, essa atuação recaiu sobre o político Benedito Pereira Leite e o intelectual Antonio Barbosa de Godóis. Todavia, foi perceptível a abstração da implementação desse sistema, sem a indicação de mecanismos de concretização das necessidades destacadas nos pronunciamentos, com exceção da Escola Modelo Benedito Leite, que, mesmo com deficiências, foi mais bem atendida financeiramente pelo Estado maranhense.

Vinculada ao funcionamento da Escola Normal, visto ter como objetivo servir de campo de estágio para os alunos desta última, a Escola Modelo Benedito Leite, em São Luís, adotou critérios de atendimento, tais como: construção de programa de ensino de caráter científico e patriótico; método intuitivo de ensino; ensino misto e laico; admissão de alunos dos sete aos catorze anos de idade; exigência de comprovação de vacina das crianças como condição para matrícula; estrutura moderna com obtenção de mobília e recursos didáticos importados da França e Estados Unidos. Esta escola pretendeu introduzir em São Luís e no Estado o modelo de educação preconizado pelo regime político brasileiro, sem, contudo, conseguir efetivar a desejada expansão de modo satisfatório. Ressalte-se como dificuldades primeiras: a falta de estrutura material e pedagógica e imposição de um modelo de educação uniforme sobre grupos humanos diversos.

Acerca dos problemas estruturais, evidenciamos especialmente a falta de estrutura das escolas, praticamente inexistentes, um dos grandes problemas da Instrução Pública no Maranhão; a não participação direta do Estado na exploração de atividades produtivas no setor de serviços, pelo menos no período compreendido entre a segunda metade do século XIX e a década de 1930; o predomínio do favoritismo na instância Estado, auxiliando particulares em suas dificuldades; relativa autonomia das oligarquias, visto o Estado relacionar-se muito mais com os grupos sociais menores.

Assim, no campo político e social, no Maranhão ocorreu um arranjo entre as atividades agrárias e urbanas, outorgando ao setor do grande comércio o comando do sistema econômico. Nesse sentido, no processo de formação dos atores políticos no Maranhão, um grupo passou a exercer maior controle no Estado, porém submetido ao poder central que dependia das redefinições instituídas pelos embates internos. Essa situação possibilitou a conformação de relações entre as esferas do sistema de poder, os setores privados e o Estado, onde os grupos políticos teceram sua sedimentação a dirigir o processo de oligarquização. Tal processo colocou em proeminência no Estado dois grupos políticos: a oligarquia política e o grupo empresarial, não sem tensões.

Importante lembrar esta não ser uma relação estabelecida unilateralmente, mas, conformada por consensos entre os grupos sociais, a partir da existência de um habitus, condicionador das posições sociais.

Todavia, o poder de disciplinamento das classes sociais consideradas inferiores se constitui forma de reprodução social, ocorrendo com o consentimento das mesmas, de modo que, nesse contexto, tais classes tanto se repelem quanto se atraem, sendo relevante enfatizar a defesa pelo Estado dos interesses da elite a ele relacionada.

As relações conflituais mais evidentes foram mesmo as intra-oligárquicas; quanto à sociedade mais ampla, verificamos somente as frágeis organizações de profissionais com caráter filantrópico assistencialista, completamente susceptível à cooptação, porém, presentes. Nesse sentido, não podemos falar da existência, nesse momento, em São Luís, de camadas sociais combativas no tocante a reivindicação de direitos, como por exemplo, a educação, o que se refletiu na condução pelo Estado de uma política educacional lenta e desestruturada.

Foi nesse contexto que a Escola Modelo Benedito Leite implantou-se em São Luís, estruturando-se na ideia de mudança a apontar novos caminhos para a educação maranhense. Um veículo de proposta de uniformização social e cultural, constituindo-se porta de ingresso do ideal de educação moderna, edificado por elementos simbólicos instituintes de uma nova ordem política e social, dentre os quais destacamos: o método de ensino, tempos, espaços, normas disciplinares e comemorações escolares, assim como o atendimento ao público.

A Escola Modelo Benedito Leite procurou entrar em consonância com as proposições políticas e pedagógicas daquele momento, especialmente pela atuação de Antonio Barbosa de Godóis, que enfatizou resultar da organização do método, implementado pelo professor bem formado, o êxito da efetivação do caráter utilitário do ensino, assim como a habilitação da criança para a sociedade, ficando clara a proposição da Escola Modelo Benedito Leite acerca do caráter civilizatório do empreendimento educativo engendrado pelo regime republicano e implementado em São Luís, tendo como suporte o político Benedito Pereira Leite.

Em um processo de redução da política à ciência, Godóis, diretor das Escolas Modelo e Normal, incentivava a adoção do método intuitivo de ensino como expressão de mudança, novidade e progresso, procurando demarcar uma passagem entre o velho e o novo, que instituísse a República como regime moderno e capaz da promover as mudanças necessárias ao crescimento e modernização do país e do Maranhão.

Godóis discorreu sobre o método a ser trabalhado nas escolas maranhenses, tomando a Escola Modelo Benedito Leite como protótipo, atrelada à Escola Normal. Ressaltou

a mudança no padrão de escola popular, destacando a transição de um modelo de ensino objetivado para a religião para um modelo a objetivar-se para a pátria. Para o autor, a escola até então não se identificava com as necessidades da vida civil que, com a mudança de aspecto, lhe era atribuída a missão eminentemente patriótica de preparar espíritos para a defesa das instituições liberais, conquistadas pela revolução. Desse modo, ele evidenciava o caráter patriótico que deveria ter a escola, em harmonia com as diretrizes do regime republicano, sendo estes preceitos do programa de educação popular propugnados para a nação, o que as Escolas Normal e Modelo procuraram atender, em São Luís.

Em meio à implementação de um projeto civilizador, o método se constituía o meio para o alcance dos objetivos em pauta: unir forças no projeto de construção da nação, matéria bem presente nos posicionamentos de Godóis.

Contudo, apesar da observável diligência de Godóis quanto à institucionalização do método intuitivo de ensino, este processo não aconteceu sem resistências, razão pela qual foi sugerida constantemente a necessidade de fiscalização do trabalho do professor; além realidade precária das escolas estaduais, municipais e dos grupos escolares, sem equivalência com a Escola Modelo benedito Leite. Como aspectos positivos desse movimento, identificamos a entrada da mulher no mercado de trabalho e a melhoria da relação professor e aluno, embora cercados de mecanismos novos coercitivos.

Quanto às permanências, relevante ressaltar a proximidade entre cultura escolar e continuidade, concebendo continuidade não em uma aceção de conformismo e passividade, mas em uma perspectiva de resistência, considerando as práticas interiores de cada instituição escolar, corroborando a aceção da existência de culturas escolares.

Outro aspecto representativo da atuação da Escola Modelo Benedito Leite como instrumento do modelo educacional republicano foi o uso do tempo. Nesse sentido, o Regulamento da Escola Modelo (1905) procurou contemplar elementos que conformassem o tempo escolar ao tempo secular: horários das aulas, recreio, férias, entrada, saída, feriados, dias santos etc. Nesse conjunto foi acentuada especialmente a construção da memória nacional na qual o ser percebido indivíduo-cidadão associa à noção de progresso a sua *performance* no cenário vigente. As referências feitas por Godóis à necessidade de acompanhamento pela escola das mudanças sociais incluem a racionalidade do tempo escolar tão bem observada no estabelecimento dos horários de aulas, recreio, entrada, saída, férias, e outros, definidos por ele mesmo no Regulamento de 1905 (MARANHÃO, 1905).

Constatamos, portanto, que a Escola Modelo Benedito Leite instituiu os seus tempos, esquecendo o que precisava ser esquecido e demarcando o que fora eleito para ser

lembrado, como observamos nos frequentes anúncios das solenidades de diplomação dos iniciados, que conseguiram decifrar o código de entrada para a civilização. Os convites para as solenidades de diplomação dos habilitados traziam, de modo explícito e implícito, clara reafirmação do poder da educação, respaldando a representação da educação como a solução para todos os problemas sociais. O tempo escolar definia, assim, novas formas de ser e estar no mundo, legitimadas pela importância que se fazia atribuir à educação escolar. Uma caracterização do tempo escolar como um tempo prescrito e definido, condicionante e condicionado por outros tempos sociais. É um tempo aprendido, uma construção cultural e pedagógica.

Contudo, em São Luís este tempo, também, foi muitas vezes quebrado pelas epidemias de varíola que assolavam o país, evidenciando a resistência do concreto-real às imposições de formas homogeneizadoras.

Os horários na Escola Modelo Benedito Leite e Grupos Escolares, estabelecidos pela direção, deveriam ser cumpridos com rigor, instituindo-se uma forma precisa de vida com punições para os transgressores.

As orientações que normatizavam o horário das Escolas Normal, Modelo e Grupos Escolares discriminavam em detalhes as ações dos agentes desse processo: professores, vigilantes, secretários, alunos(as), todos(as) passaram a ter suas vidas organizadas em função da instituição dos deveres que deveriam ser cumpridos com diligência. Eram elementos pequenos, mas a construir sentimentos como o de pertencimento à escola, à cidade, ao Estado e ao país. Criava-se um conjunto de ideias significativas a envolver cada um harmonicamente, ressaltando-se o caráter interpretativo de todo e qualquer texto.

Sobre as análises das noções de espaço escolar delineadas com a organização da cultura da Escola Modelo Benedito Leite, Barbosa de Godóis procurou atentar para todos os detalhes dos manuais de educação moderna à disposição. Entre esses detalhes, destacamos: localização do prédio, organização das salas de aula, pátios, ornamentos e outros espaços a instituírem presenças conformadoras das condutas a serem impostas para aquele momento. Tal mecanismo, como enfatizou Faria Filho (2000) procurou enfatizar a simbologia construída a partir das imagens produzidas pelas escolas no ideário social daquele momento histórico.

Destacamos a construção dos prédios, não podendo deixar de mencionar o atraso do Maranhão nesse processo, evidenciando especificidades locais, como a concepção saudosista de modernidade preconizada especialmente pelos grupos intelectuais, preocupados com o soerguimento moral e intelectual do Estado, e a ligação de São Luís com o continente europeu, visto a sua adesão tardia à independência do Brasil, além da tão alardeada difícil situação

financeira do Estado. Tanto a Escola Modelo Benedito Leite quanto os grupos escolares começaram em prédios adaptados. Os prédios escolares representativos do modelo de educação preconizado pela República somente foram construídos em São Luís na década de 1920, momento em que a Escola Modelo Benedito Leite recebeu um prédio próprio construído para o fim do ensino primário, ressaltando-se seu caráter luxuoso.

De 1900 a 1920, mesmo sem prédios novos, São Luís, pela Escola Modelo Benedito Leite, procurou adequar-se ao projeto educador de construção da República brasileira, que ensinava o amor à Pátria como condição de cidadania.

Outro aspecto conformador da cultura da Escola Modelo Benedito Leite, representativo do processo de inculcação de noções estruturadoras do projeto civilizador em execução, foi o currículo prescrito. Organizado por Barbosa de Godóis, atendia às imposições daquele presente, enfatizando um ensino prático e utilitário. Tal escola possuía um programa com matérias de natureza científica, destacando-se a ausência da doutrina cristã, devido ao caráter laico da República. Além da valorização dos conhecimentos científicos, foi um programa ainda perpassado por uma concepção de educação de cunho integral, desejosa de contemplar os conhecimentos literários e as artes aplicadas às indústrias e às correspondências, acrescentando-se os princípios liberais de valorização da ciência e de negação dos dogmas religiosos.

Sobre o assunto, lembramos que a forma como são organizados, delimitados, classificados, separados os saberes veiculados na escola influencia, com efeito, a construção da identidade entre os alunos, o modo pelo qual se situam no mundo e se comportam com relação aos outros, contribuindo com os formatos da ordem social. Certamente, o processo de organização do programa a ser seguido pela Escola Modelo Benedito Leite evidenciou as condições sociais e epistemológicas do momento. Um programa subsidiado pela concepção positivista de ciência e pela necessidade de legitimidade do regime político brasileiro.

Importante lembrar ainda a forma ampliada da concepção de currículo que hoje se tem, evidenciando o papel dos outros elementos que constituem o ambiente escolar nesse processo de conformação de corpos e mentes. Assim, ressaltamos, além das disciplinas, os elementos materiais da escola, destacando-se na Escola Modelo Benedito Leite a ênfase dada pelo diretor Barbosa de Godóis à obtenção dos materiais necessários a completa organização da escola enquanto escola moderna e preocupada com o desenvolvimento social do país.

A Escola Modelo Benedito Leite teve, na estrutura do seu programa de ensino, disciplinas como História, Geografia, Desenho, Canto, Ginástica e Instrução Cívica, todas disciplinas voltadas para o fortalecimento de representações presentes nos ideários político e

social daquele momento, constituindo-se veículos de difusão e conformação ideológicos, sem, desconsiderarmos as rebeldias.

Na instituição dessa nova ordem educacional e pedagógica, temos também a disciplina escolar, aspecto observado em todo desenvolvimento da instituição, dando forma a uma estrutura cultural imposta pelas concepções de educação daquele período. Entre os elementos representativos dessa disciplina destacamos: diários de classe, regulamentos, regimentos, manuais prescritivos, além do tempo e espaço escolares, também formas de disciplinamento.

Desse modo, no interior da escola as práticas escolares foram forjadas numa interação entre orientações formais embasadas em concepções epistemológicas, educacionais, psicológicas e sociais, e táticas individuais ou grupais refletidas por conteúdos metodológicos, onde os aspectos da cultura assumiam status de saberes escolares. No conjunto de ordenação da mudança cultural, a preocupação com a civilidade assumiu contornos cada vez maiores, aproveitando-se todos os espaços para a instrução e educação. Nessa lógica, a educação popular representou o ingresso da modernidade na escola primária no Brasil e a consolidação de uma nova cultura escolar.

Nesse processo, reafirmamos a preocupação com os elementos materiais do ambiente escolar, intrinsecamente marcados por uma dimensão simbólica, tendencialmente agregada aos espaços e tempos nos quais se inseriu, representativos de valores, normas e condutas de uma época. Entre os artefatos da cultura material escolar da Escola Modelo Benedito Leite, identificamos: mobília, ornamentos, recursos materiais e didáticos, utensílios de expediente, dentre outros, largamente presentes nas solicitações da diretoria desta escola ao governo do Estado.

Outro aspecto da cultura da Escola Modelo Benedito Leite digno de destaque são as comemorações escolares. As festividades começavam com a (re)abertura das aulas, marcadas por solenidades e festas, até o encerramento do ano letivo, pontuado por celebrações e formalidades. Enfatizamos ainda os exames escolares, publicados em jornais e cercados de ritos. As cerimônias e festas foram formas de divulgação do ser da escola e era estratégia amplamente utilizada que ocorria de diferentes modos. Eram eventos solenes que deveriam ser guardados na memória e desejados por todos. São as formas de teatralização da vida social, onde as representações procuram fazer crer que a coisa não existe fora da existência que a imagem lhe imprime. Logo, as festividades escolares conseguiam, pela pujança de suas apresentações, construir a ideia da existência da grandeza do ser universal pelo viés científico.



A conformação da cultura da Escola Modelo Benedito Leite acompanhou, em seus aspectos gerais, as orientações nacionais, contemplando os interesses do regime político republicano, a partir de um modelo de educação predominantemente patriótico direcionado aos ditames do modo de produção hegemônico, contraditoriamente distanciado do fim a que se propôs, o de construção de um sentimento nacional capaz de proporcionar união, identidade.

Por fim, uma observação mais detida sobre as correspondências e relatórios da direção da Escola Modelo Benedito Leite para o governo do Estado, nos primeiros anos da República, nos permitiu perceber questões como o abandono escolar; uma procura por matrícula após o período regulamentar, geralmente via requerimento; e o atendimento pela Escola Modelo Benedito Leite a um número de pessoas pertencentes a famílias de proeminência social em São Luís. Assim, consideramos interessante pensar o contexto dessa situação. Elementos que a partir do cenário social de São Luís, marcado por rígidas diferenças, nos permite atribuir a esta escola caráter seletivo.

Outro aspecto do caráter seletivo da Escola Modelo de São Luís eram as exigências para a matrícula, medidas a caracterizar uma escola preocupada com a qualidade do ensino, visto selecionar os que nela adentravam, não configurando uma postura própria de escolas voltadas aos segmentos sociais menos favorecidos economicamente, mas sim, de escolas excludentes pela prática da seleção pela entrada.

Em São Luís, somente os grupos escolares tiveram maior proximidade com o protótipo de ensino difundido pela Escola Modelo. A paridade de funções aconteceu, porém, de modo muito restrito e insuficiente, atribuindo aos grupos escolares certo descrédito social em relação à Escola Modelo Benedito Leite, que também apresentou suas dificuldades.

A escolha da Escola Modelo em São Luís pelos mais carentes, não acreditamos que estava entre as suas pretensões, porque, talvez, o conceito de escola e educação a que julgassem ter direito de acesso fosse um conceito diverso do propugnado pelo estilo desta escola.

A Escola Modelo Benedito Leite fez parte de um projeto educacional para o povo, porém, com modelo de vida e sociedade dos grupos sociais hegemônicos, funcionando, em São Luís, como porta de entrada desse mesmo projeto, alicerçado sobre os princípios de educação preconizados pelo regime republicano, mas que, considerando o caráter diverso presente em qualquer tecido social, enfrentou resistências diversas, sem, contudo, deixar de imprimir mudanças ao contexto educacional e social de São Luís.

Em um momento de instituição de uma nova ordem política do Estado brasileiro, tal circunstância se ajusta à exigência de formação específica dos agentes do regime, trazendo como ideia geral as políticas escolares do Estado, a criar demandas estudantis, porém, tendo

como foco a (re)construção de sua legitimidade a ser instituída por três diferentes registros: a ordem do discurso, a ordem dos signos e a ordem das cerimônias, todos presentes na conformação do regime republicano brasileiro e do ideário de educação moderna divulgado no país. Algumas mudanças pressupõem adaptações que muitas vezes são impossíveis de acontecer, incorrendo em exclusões pretensamente justificáveis pela falta de capacidade para entrada dos códigos linguísticos e, portanto, culturais de um grupo.

O perigo desses engenhos está no poder que as representações exercem sobre a construção do ser percebido. Visto a produção da identidade percorrer caminhos, mediados pelas representações: o produto de uma relação de forças entre as representações impostas e a definição submetida ou resistente, que cada comunidade produz de si mesma; assim como pelo crédito que se concede à representação que cada grupo faz de si mesmo.

Entre os elementos desse conjunto simbólico estabelecido em São Luís, identificamos a cultura da Escola Modelo Benedito Leite, legitimadora do regime republicano e retoricamente ofertada a toda a população.

Ressaltamos, assim, o poder do Estado de institucionalizar formas de constrangimento social, demarcadas por censuras, regras e condicionamentos incorporados. Evidenciando-se, que se compreenda a circulação de modelos culturais, como resultado de toda uma tensão reproduzida sempre no processo de constituição pela diferença, apropriação pela imitação social ou pelo processo direto de aculturação. Destacando-se, não serem nossas ações sempre previsíveis.

Portanto, tomando-se por análise as circunstâncias conjunturais referentes às estratégias simbólicas presentes na tensão da relação de forças estabelecida entre as diferentes camadas sociais do Brasil das primeiras duas décadas do século XX, foi essa arquitetura do simbólico – entrelaçada aos aspectos estruturais de cada Estado – que estiveram na universalidade das propostas de educação instituintes pelo Estado brasileiro. Uma estrutura simbólica a serviço do regime republicano brasileiro, desejoso da instituição de sua legitimidade, que assim o fez, mediante relações permeadas pelo poder interpretativo inerente às representações, e, portanto, instituinte de contextos marcados por continuidades e descontinuidades. Enfatizar o caráter homogeneizador do processo educacional do regime republicano não significa percebê-lo de um único ponto de vista, visto que tal processo conseguiu pela sua magnitude imprimir na sociedade brasileira a forma social escolar que ainda hoje perdura, embora percebendo cada vez mais presente tudo aquilo que não conseguiu se adequar a tal forma, porque as culturas extrapolam as formas.

Nesse sentido, compreendemos que a Escola Modelo Benedito Leite foi a instituição pública de educação primária, que, pelo viés da inovação educacional, realizou a execução da concepção educacional republicana em São Luís-Ma, pela institucionalização, não sem limites, de uma cultura escolar conformada por propriedades como: assepsia, rigor, hierarquia, controle e seletividade, características representativas do ideal de cidadão brasileiro, homem constitucionalmente livre e preso à pátria pelo processo disciplinador em execução no país.

## REFERÊNCIAS

ALMANACK. **Diário do Maranhão**, São Luís, v. 4, 1881. Acervo digital da Biblioteca Pública Benedito Leite.

ALMEIDA, J. Magalhães de. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Maranhão, pelo governador do Estado**. São Luís, 5 de fevereiro de 1929. p. 10. Arquivo Público do Maranhão.

ANDRADE, Beatriz Martins de. **O discurso educacional do Maranhão na primeira república: uma análise de conteúdo**. 1984. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1984.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Menino antigo (Boitempo II)**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1974.

ARRETCHE, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 1998.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.

BARBOSA, R. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. v. 10, t. 1-4. (Obras Completas).

BERGO, Antônio Carlos. **O Positivismo como superestrutura ideológica no Brasil e sua influência na educação**. 1979. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz (português de Portugal). 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm)>. Acesso em: 10 set. 2015.

BRAZIL. Decreto nº 982, de 8 de novembro de 1890. Altera o regulamento da Escola Normal da Capital Federal. Disponível em: <[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/116787/1890\\_Decreto%20982\\_Escola Normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/116787/1890_Decreto%20982_Escola%20Normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 10 set. 2015.

BRAZIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio. Directoria Geral de Estatística. **Recenseamento do Brazil**: realizado em 1 de setembro de 1920. Rio de Janeiro: Typ da Estatística, 1924. v. 2. 2ª parte.

\_\_\_\_\_. Ministério da Indústria, Viação e Obras Públicas. Directoria Geral de Estatística. **Synopse do Recenseamento de 31 de dezembro de 1900**. Rio de Janeiro: Typographia da Estatística, 1905.

BUENO, Alexei (Org.). **Olavo Bilac**: obra reunida. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996.

CALDEIRA, José de Ribamar. **As interventorias estaduais no Maranhão**: um estudo sobre as transformações políticas regionais no pós-30. 1981. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas, Campinas, 1981.

CALDEIRA, José de Ribamar. **Origens da indústria no sistema agro-exportador maranhense (1875-1895)**. 1988. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CAMPOS, Caetano de. “Carta ao Redator”. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 30 mar. 1890.

CARESTIA da vida. **Folha do Povo**, São Luís, 6 set. 1923. p. 1.

CARVALHO, João Gilberto da Silva. Estudos sobre a modernidade: uma nova agenda de pesquisas em ciências humanas. **Conhecimento e Diversidade**, Niterói, v. 3, n. 6, p. 87-104, jul./dez. 2011.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CASTRO, Cesar Augusto. A flor que viceja em São Luís do Maranhão: os artefatos culturais na Escola Modelo Benedito Leite. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia ET al. (Orgs.). **História da educação**: república, escola e religião. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

CASTRO, Rosa. **Livro de Lúcia**: lições IV e V. São Luís, 1924.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **O projeto republicano de educação nacional na versão de José Veríssimo**. São Paulo: Annablume, 2003.

CÉSAR, Americo. Escola Modelo Benedito Leite. **A Mocidade**, São Luís, 28 nov. 1906. p. 3.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, Nacifet al. **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietude. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002a.

\_\_\_\_\_. **A história cultural: entre práticas e representações.** Tradução Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Algés: Difel, 2002b.

\_\_\_\_\_. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: \_\_\_\_\_. **A história cultural: entre práticas e representações.** Tradução Maria Manuela Galhardo. São Paulo: Bertrand Brasil, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 1, n. 2, p. 177-229, 1990.

COSTA, Odaleia A. da. **O Livro do Povo na expansão do ensino primário no Maranhão (1861-1881)**, 2013. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

COUTO, Henrique José. **Relatório apresentado do Exmo. Sr. Dr. Raul da Cunha Machado, Governador do Estado, referente ao ano de 1918, pelo Secretário do Interior, em 10 de janeiro de 1919.** [São Luís]: Imprensa Oficial, 1919.

CUNHA, Galdêncio. **Álbum fotográfico.** Apresentação de Lino Moreira. Texto introdutório de Jomar Moraes. 2. Ed. São Luís: Edições AML, 2008.

DE CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Tradução Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DUBET, Francois. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades.** Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

DURKHEIM, Emile. **As formas elementares da vida religiosa.** São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte.** Tradução Pedro Süsskind; Prefácio Roger Chartier. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Escritos & ensaios: 1- Estado, processo, opinião pública.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador: uma história dos costumes.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador: formação do estado e civilização.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

ESCOLA MODELO BENEDICTO LEITE. **Relatório do Diretor da Escola Modelo Benedito Leite, do ano de 1908, ao governo do Estado.** São Luís, 14 de setembro de 1909. Documentos Avulsos do Arquivo Público do Maranhão.

ESCOLA MODELO BENEDICTO LEITE. **Relatório do Diretor da Escola Modelo Benedito Leite, do ano de 1910, ao governador do Estado Luiz Domingues da Silva.** São Luís, 30 de novembro de 1910. Documentos Avulsos do Arquivo Público do Maranhão.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Diretor da Escola Modelo Benedito Leite, do ano de 1911, ao governador do Estado Luiz Domingues da Silva.** São Luís, 31 de dezembro de 1911. Documentos Avulsos do Arquivo Público do Maranhão.

ESCOLA NORMAL. Homenagem ao ex-governador do Estado Dr. J. Thomaz da Porciúncula. **Diário do Maranhão**, São Luís, 2 ago. 1911. p. 2.

ESCOLANO, Augustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade.** Tradução Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na História da Educação Brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-160, 2004.

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

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAGO, António Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história.** Porto Alegre: Artes Médica, 1993.

\_\_\_\_\_. **Culturas escolares, reformas e innovaciones:** entre la tradición y el cambio. 2000. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: ESCOLANO, A.; FRAGO, A. V. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. Fracasan las reformas educativas? In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). **Educação no Brasil:** história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 21-52.

FRAGO, António Viñao. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995. Disponível em:

<[http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0\\_06\\_ANTONIO%20VINO\\_FRAGO.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINO_FRAGO.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2014.

FREITAS, Dellaher Adjine Atta de. **O leite da elite: Benedito Leite e o ensino primário no Maranhão (1890-1908)**. 2001. Monografia (Graduação em História) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2001.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução Raul Fiker. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e identidade**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIOLITTO, P. **Histoire de l'enseignement primaire au XIX siècle: l'organisation pédagogique**. Paris: Nathan, 1983.

GODÓIS, Antonio Baptista Barbosa de. As escolas municipais. **Pacotilha**, São Luís, 15 jun. 1900a. p. 2.

\_\_\_\_\_. As escolas municipais. **Pacotilha**, São Luís, 14 jun. 1900b. p. 2.

\_\_\_\_\_. **Correspondência do Diretor Escola Modelo Benedito Leite ao Exmo. Sr. Dr. Governador do Estado**. São Luís, 31 de julho 1901a. Correspondências do Diretor da Escola Modelo Benedito Leite aos Governadores do Estado do Maranhão: 1900-1914. Documentos Avulsos do Arquivo Público do Maranhão.

\_\_\_\_\_. **Correspondência do Diretor da Escola Modelo Benedito Leite ao Snr. Dr. João Gualberto Torreão da Costa, Governador do Estado**. São Luís, 20 de janeiro de 1902a. Cx. Escola Modelo Benedito Leite. Correspondências do Diretor da Escola Modelo Benedito Leite aos Governadores do Estado do Maranhão: 1900-1914. Documentos Avulsos do Arquivo Público do Maranhão.

\_\_\_\_\_. **Correspondência do Diretor da Escola Modelo Benedito Leite ao Governador do Estado**. São Luís, 26 de fevereiro de 1902b. Cx. Escola Modelo Benedito Leite. Correspondências do Diretor da Escola Modelo Benedito Leite aos Governadores do Estado do Maranhão: 1900-1914. Documentos Avulsos do Arquivo Público do Maranhão.

\_\_\_\_\_. **Correspondência do Diretor da Escola Normal ao Exmo. Snr. Dr. João Gualberto Torreão da Costa, Governador do Estado**. São Luís, 1º de maio de 1901d. Correspondências do Diretor da Escola Modelo Benedito Leite aos Governadores do Estado do Maranhão: 1900-1914. Setor de Manuscritos da Instrução Pública, Caixa da Escola Normal, Documentos do Arquivo Público do Maranhão.

\_\_\_\_\_. **Correspondência do Diretor da Escola Normal ao Governador do Estado**. São Luís, 6 de março de 1907. Correspondências do Diretor da Escola Modelo Benedito Leite aos Governadores do Estado do Maranhão: 1900-1914. Setor de Manuscritos da Instrução Pública, Caixa da Escola Normal, Documentos do Arquivo Público do Maranhão.

GODÓIS, Antonio Baptista Barbosa de. **Correspondência do Diretor da Escola Normal ao Governador do Estado**. São Luís, 8 de fevereiro de 1908b. Setor de Manuscritos da Instrução Pública, Caixa da Escola Normal, Documentos do Arquivo Público do Maranhão.



\_\_\_\_\_. **Correspondência do Diretor Escola Modelo Benedicto Leite ao Governador do Estado, Alexandre Colares Moreira Junior.** São Luis, 18 de março 1905. Correspondências do Diretor da Escola Modelo Benedicto Leite aos Governadores do Estado do Maranhão: 1900-1914. Documentos Avulsos do Arquivo Público do Maranhão.

\_\_\_\_\_. **Correspondência do Diretor Escola Modelo Benedicto Leite ao Exmo. Governador do Estado.** São Luis, 16 de novembro de 1909b. Correspondências do Diretor da Escola Modelo Benedicto Leite aos Governadores do Estado do Maranhão: 1900-1914. Documentos Avulsos do Arquivo Público do Maranhão.

\_\_\_\_\_. **Correspondência do Diretor Escola Modelo Benedicto Leite ao Exmo. Governador do Estado.** São Luis, 15 de maio de 1906b. Correspondências do Diretor da Escola Modelo Benedicto Leite aos Governadores do Estado do Maranhão: 1900-1914. Documentos Avulsos do Arquivo Público do Maranhão.

\_\_\_\_\_. **Correspondência do Diretor Escola Modelo Benedicto Leite ao Exmo. Governador do Estado.** São Luis, 22 de novembro de 1906c. Correspondências do Diretor da Escola Modelo Benedicto Leite aos Governadores do Estado do Maranhão: 1900-1914. Documentos Avulsos do Arquivo Público do Maranhão.

\_\_\_\_\_. **Correspondência do Diretor Escola Modelo Benedicto Leite ao Exmo. Governador do Estado.** São Luis, 2 de fevereiro de 1901b. Correspondências do Diretor da Escola Modelo Benedicto Leite aos Governadores do Estado do Maranhão: 1900-1914. Documentos Avulsos do Arquivo Público do Maranhão.

\_\_\_\_\_. **Correspondência do Diretor Escola Modelo Benedicto Leite ao Exmo. Governador do Estado.** São Luis, 3 de fevereiro de 1901c. Correspondências do Diretor da Escola Modelo Benedicto Leite aos Governadores do Estado do Maranhão: 1900-1914. Documentos Avulsos do Arquivo Público do Maranhão.

\_\_\_\_\_. **Correspondência do Diretor Escola Modelo Benedicto Leite ao Exmo. Governador do Estado.** São Luis, 6 de fevereiro de 1903b. Correspondências do Diretor da Escola Modelo Benedicto Leite aos Governadores do Estado do Maranhão: 1900-1914. Documentos Avulsos do Arquivo Público do Maranhão.

\_\_\_\_\_. **Correspondência do Diretor Escola Modelo Benedicto Leite ao Exmo. Governador do Estado.** São Luis, 9 de abril de 1908a. Correspondências do Diretor da Escola Modelo Benedicto Leite aos Governadores do Estado do Maranhão: 1900-1914. Documentos Avulsos do Arquivo Público do Maranhão.

\_\_\_\_\_. **Correspondência do Diretor Escola Modelo Benedicto Leite ao Exmo. Governador do Estado.** São Luis, 29 de janeiro de 1912. Correspondências do Diretor da Escola Modelo Benedicto Leite aos Governadores do Estado do Maranhão: 1900-1914. Documentos Avulsos do Arquivo Público do Maranhão.

GODÓIS, Antonio Baptista Barbosa de. **Correspondência do Diretor Escola Modelo Benedicto Leite ao Exmo. Governador do Estado.** São Luis, 20 de setembro de 1910b. Correspondências do Diretor da Escola Modelo Benedicto Leite aos Governadores do Estado do Maranhão: 1900-1914. Documentos Avulsos do Arquivo Público do Maranhão.

\_\_\_\_\_. **Correspondência do Diretor Escola Modelo Benedicto Leite ao Exmo. Governador do Estado.** São Luis, 16 de novembro de 1909c. Correspondências do Diretor da Escola Modelo Benedicto Leite aos Governadores do Estado do Maranhão: 1900-1914. Documentos Avulsos do Arquivo Público do Maranhão.

\_\_\_\_\_. **Correspondência do Diretor Escola Modelo Benedicto Leite ao Exmo. Snr. Coronel Alexandre C. Moreira Junior, Governador do Estado.** São Luis, 7 de janeiro 1903a. Correspondências do Diretor da Escola Modelo Benedicto Leite aos Governadores do Estado do Maranhão: 1900-1914. Documentos Avulsos do Arquivo Público do Maranhão.

\_\_\_\_\_. **Relatório do ano de 1908 do Diretor da Escola Modelo Benedicto Leite ao Governador do Estado Artur Colares Moreira.** São Luís, 14 de janeiro de 1909a. Documentos Avulsos do Arquivo Público do Maranhão.

\_\_\_\_\_. **Correspondência do Diretor da Escola Modelo Benedito Leite ao Exmo. Snr. Coronel Governador do Estado.** São Luís, 12 de janeiro de 1906a. Cx. Escola Modelo Benedito Leite. Correspondências do Diretor da Escola Modelo Benedicto Leite aos Governadores do Estado do Maranhão: 1900-1914. Documentos Avulsos do Arquivo Público do Maranhão.

\_\_\_\_\_. **O mestre e a escola.** São Luís: Imprensa Oficial, 1910a.

GOMES, Ângela de Castro. República, educação cívica e história pátria: Brasil e Portugal. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 5., 2009, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Anpuh, 2009. p. 1-12.

HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **A invenção do Brasil Moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HOBSBAWN, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). **A invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

JESUS, Palhano de J. Instrução Pública I. **Pacotilha,** São Luís, 19 de julho de 1904. p. 1. Acervo da Biblioteca Pública do Estado do Maranhão Benedito Leite.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação,** Maringá, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LACROIX, Maria de Lourdes Lauande. **A fundação francesa de São Luís e seus mitos.** São Luís: Lithograf, 2002.

LEITE, Dante Moreira. **O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia.** 6. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

LICAR, Ana Carolina Neres Castro. **A questão de livros da escola Modelo Benedito leite: cultura material escolar e poder disciplinar no Maranhão (1900-1911)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

LOBO, Antonio. O ensino das línguas estrangeiras. **A Revista do Norte**, São Luís, n. 50, p. 9-11, 16 set. 1903.

\_\_\_\_\_. Offício nº 5, de 14 de janeiro de 1911. São Luís, 1911. Caixa Inspetoria Pública, Setor de Documentos Avulsos, Arquivo Público do Maranhão.

MACHADO, Raul da Cunha. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Maranhão na 1ª sessão da 10ª legislatura pelo governador do Estado**. São Luís, 5 de fevereiro de 1919. p. 15. Acervo do Arquivo Público do Maranhão.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.

MARANHÃO. Decreto nº 23, de 28 de janeiro de 1903. In: COLLEÇÃO das Leis, Pareceres do Congresso, Decretos e Decisões do Estado do Maranhão de 1901 a 1908. [São Luís], [1909a].

\_\_\_\_\_. **A Estátua de Benedicto Leite**. [São Luís]: Imprensa Oficial, 1912.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 36, de 1º de julho de 1904. Crêa dois grupos escolares na capital e regula o seu funcionamento. In: COLEÇÃO das Leis do Estado do Maranhão, de 1904. Acervo do Arquivo Público do Estado do Maranhão.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 46A, de 13 de abril de 1905. In: COLLEÇÃO das Leis, Pareceres do Congresso, Decretos e Decisões do governo do Estado do Maranhão, 1905. [São Luís]: Typ do Frias, 1906.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Decreto nº 55, de 27 de junho de 1905. Regulamento da Escola Normal dos Institutos que lhe são jurisdicionados e da Escola Modelo “Benedicto Leite e Curso Anexo”. São Luis: Typ Frias, 1905.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Decreto nº 6, de 7 de março de 1900. Regulamento da Escola Normal e da Escola Modelo. **O Federalista**, 23 de março de 1900.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Decreto nº IIA, de 20 de fevereiro de 1901. Põe sob jurisdição do Director da Escola Normal as escolas primárias estadoaes existentes na Capital, manda continuar sob a jurisdição do Inspector Geral da Instrucção Pública as do interior e providencia sobre a inspecção dessas escolas. In: COLLEÇÃO das Leis, Pareceres do Congresso, Decretos e Decisões do Estado do Maranhão de 1901 a 1908.

MARANHÃO. Governo do Estado. Regulamento da Escola Normal do Maranhão. [São Luís], [1890]. Disponível em: <[http://www.cultura.ma.gov.br/portal/sgc/modulos/sgc\\_bpbl/acervo\\_digital/arq\\_ad/20150902144504.pdf](http://www.cultura.ma.gov.br/portal/sgc/modulos/sgc_bpbl/acervo_digital/arq_ad/20150902144504.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 119, de 2 de maio de 1895. Reorganiza a instrução pública do Estado. Collecção Leis do Estado do Maranhão de 1895. Referência n. 35. Acervo do Arquivo Público do Maranhão.

\_\_\_\_\_. Lei nº 358, de 9 de junho de 1904. Organisa o serviço sanitário do Estado. In: COLEÇÃO das Leis, Pareceres do Congresso, Decretos e Decisões de 1904. São Luís: Typografia Frias, 1905.

\_\_\_\_\_. Lei nº 76, de 24 de julho de 1838. In: COLLECÇÃO das Leis e Decretos do Estado do Maranhão de 1835-1843. São Luís: Imp. Typ, 1847. p. 45-46.

\_\_\_\_\_. **Regimento interno dos Grupos Escolares do Maranhão Escola Normal.** Organizado pelo Director da Escola Normal. [São Luís]: Typ. Frias, 1904.

MARQUES, Cesar Augusto. **Dicionário histórico geográfico da Província do Maranhão.** Rio de Janeiro: Fon-Fon e Seleta, 1970.

MARTINS, Manoel de Jesus Barros. **Operários da saude:** os novos atenienses e a invenção o Maranhão. São Luís: Edufma, 2006.

MATOS, Belarmino de. **Almanaque administrativo, mercantil e industrial da província do Maranhão [para os anos de 1858 a 1866 e 1868].** São Luís: Almanaque do Maranhão, 1958/1968.

MELLO, Maria Terza Chaves de. A modernidade republicana. **Tempo**, Niterói, v. 13, n. 26, p. 15-31, 2009.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2004.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão:** dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MORAES, José do Nascimento. **Vencidos e degenerados:** São Luís: Centro Cultural Nascimento de Moraes, 2000.

MOTTA, Diomar das Graças. A Emergência dos grupos escolares no Maranhão. In: VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos escolares:** cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado das Letras, 2006.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão.** São Luís: Imprensa Universitária/UFMA/Corsup, 2003.

MOTTA, Diomar das Graças; NUNES, Iran de Maria Leitão. Escola Normal: uma instituição tardia no Maranhão. In: ARAÚJO, José Carlos Souza. **As escolas normais no Brasil:** do Império à República. Campinas: Editora Alínea, 2008.

MÜLLER, Lúcia. **As construtoras da nação:** professoras primárias na Primeira República. Niterói: Intertexto, 1999.

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

NÓVOA, Antonio. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. **Evidentemente**: histórias da educação. Porto: Edições ASA, 2005.

\_\_\_\_\_. **O ensino público**: obra destinada a mostrar o estado em que se acha e as reformas que exige a instrução pública no Brasil. São Luís: [s. n.], 1874.

PAXECO, Fran. As questões comerciais: a instrução profissional. **Pacotilha**, São Luís, 15 fev. 1904. p. 1.

\_\_\_\_\_. **Geografia do Maranhão**. São Luís: Typogravura Teixeira, 1923.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas: Autores Associados, 2002.

PINTASSILGO, Joaquim. **Analfabetismo e educação popular**. 2010. Disponível em: <[www.publico.pt/temas/jornal/analfabetismo-e-educacao-popular-19905476](http://www.publico.pt/temas/jornal/analfabetismo-e-educacao-popular-19905476)>. Acesso em: 1 nov. 2015.

PRIMITIVO, Moacyr. **A instrução pública no Estado de São Paulo**: primeira década republicana (1890-1900). São Paulo: Editora Nacional, 1942. v. 1 e 2.

RAMOS, Rui. Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal contemporâneo. **Revista Análise Social**, v. 24, n. 103104, p. 1067-1145, 1998. Disponível em: <[analisesocial.ics.ul.pt/documento/1223032571Q0nUJ7ty8Sg03SR3.pdf](http://analisesocial.ics.ul.pt/documento/1223032571Q0nUJ7ty8Sg03SR3.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2016.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**: origens do ensino público paulista. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

REIS, Flávio. **Grupos políticos e estrutura oligárquica no Maranhão**. São Luís: [s.n.], 2007.

RIBEIRO, Emanuela Sousa. **Igreja Católica e Modernidade no Maranhão, 1889-1922**. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 13. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1993.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Matrizes da modernidade republicana**: cultura política e pensamento educacional no Brasil. Campinas: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

RODRIGUES, Costa. Os representantes da imprensa: saudações e apelo. **Pacotilha**, São Luís, 6 jul. 1906. p. 5-9.

RODRIGUES, João Lourenço. **Um retrospecto**: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público de São Paulo. São Paulo: Instituto D. Anna, São Paulo/ Instituto D. Anna Rosa, 1930.

SALDANHA, Lilian Leda. **A instrução pública maranhense na primeira década republicana** (1889-1899). Imperatriz: Ética, 2008.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Melo. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, Niterói, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2015.

SILVA, Diana Rocha da. **A institucionalização dos grupos escolares no Maranhão**. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

SILVA, Luiz A. Domingues da. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Maranhão, pelo governador do Estado**. São Luís, 12 de fevereiro de 1911. p. 12. Arquivo Público do Maranhão.

SOUZA, Rosa de Fátima; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercados das letras, 2006.

SOUZA, Rosa de Fátima. Os grupos escolares e a história do ensino primário na primeira república: questões para um debate. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 34, p. 273-283, maio/ago. 2008.

SOUZA, Rosa de Fátima. **Templos de civilização**: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

SOUZA, Rosa de Fátima. Um Itinerário de Pesquisa sobre a Cultura Escolar. In: CUNHA, Marcus Vinícius da (Org.). **Ideário e imagens da educação escolar**. Campinas: Autores Associados; Araraquara: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, 2000. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, 73).

TORREÃO, João Gualberto. **Mensagem do Governador do Estado apresentada ao Congresso Legislativo do Maranhão**. São Luís, 15 de fevereiro de 1900. Como apêndice deste documento consta o Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública. Acervo do Arquivo Público do Maranhão.

TRIBUZZI, Bandeira. **Formação econômica do Maranhão**: uma proposta de desenvolvimento. São Luís: FIPES, 1981.

VEIGA, Cynthia Greive. A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 143-178, jan./abr. 2011. Disponível em: <[www.rbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/19](http://www.rbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/19)>. Acesso em: 13 jun. 2016.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França no final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

VIEIRA FILHO, Domingos. **Breve história das Ruas de São Luís**. São Luís, 1962.

VILLA Operária. **O Combate**, São Luís, 22 maio 1925. p. 1.

VIVEIROS, Jerônimo de. **Apontamentos para a história da instrução pública e particular do Maranhão**: primeira parte (1629 a 1889). São Luís, 1936.

\_\_\_\_\_. **Benedito Leite**: um verdadeiro republicano. 2. ed. São Luís: Academia Maranhense de Letras e Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão, 1960.

## **APÉNDICE**



**APÊNDICE A - CORRESPONDÊNCIAS DA DIRETORIA DA ESCOLA MODELO  
BENEDITO LEITE PARA OS GOVERNADORES DO ESTADO DO MARANHÃO  
(1900-1914)**

| <b>DATA</b> | <b>ASSUNTO</b>   |
|-------------|--|
| 02/1900     | Pedido de material de ensino.  |
| 17/03/1900  | Pedido de admissão de uma criada para a escola.  |
| 09/02/1901  | Envio de proposta de fornecimento de materiais de ensino e expediente.                 |
| 25/02/1901  | Pedido de material de expediente.  |
| 12/04/1901  | Pedido de carteiras e mesas importadas dos Estados Unidos.                             |
| 15/05/1901  | Envio de conta referente à aquisição de 1 dúzia de cadeiras.                           |
| 14/06/1901  | Envio conta referente aquisição de oito cordas para salto, valor oito mil réis.        |
| 27/06/1901  | Envio conta pagamento serviços realizados na escola.                                   |
| 08/07/1901  | Relação com pedidos de materiais para a escola.  |
| 31/07/1901  | Comunicação pedido de objetos de ensino vindos da França.                              |
| 01/08/1901  | Pedido de material para expediente.  |
| 16/09/1901  | Comunicação de substituição de professora.   |
| 11/10/1901  | Pagamento serviço prestado à escola.   |
| 16/12/1901  | Solicitação material de expediente para escola.  |
| 05/02/1902  | Pedido de objetos de trabalho para a escola.   |
| 26/02/1902  | Pedido autorização para realizar assinatura permanente de revista pedagógica francesa. |
| 05/03/1902  | Pedido de pagamento serviços prestados à escola.                                       |
| 13/03/1902  | Solicita pagamento de serviços fotográficos.   |
| 14/03/1902  | Solicitação pagamento de serviços artísticos realizados na escola.                     |
| 18/03/1902  | Relação de objetos necessários para trabalhos na escola.                               |
| 07/04/1902  | Relação de pedidos objetos para o funcionamento da escola.                             |
| 01/05/1902  | Pedido de objetos para ensino.   |
| 05/05/1902  | Pagamento aquisição de filtros para a escola.  |
| 05/05/1902  | Pedido de recurso para aquisição de material de ensino vindo do Rio de Janeiro.        |
| 10/05/1902  | Solicitação de material para expediente.   |
| 06/1902     | Pedido de material para expediente.  |
| 18/06/1902  | Solicitação pagamento de serviços prestados.   |
| 21/06/1902  | Solicitação pagamento de serviço prestado.   |
| 09/08/1902  | Solicitação de material de expediente.   |
| 30/08/1902  | Solicitação de material de expediente.   |
| 03/09/1902  | Pedido de material de ensino.  |
| 29/09/1902  | Pedido de material de ensino.  |
| 06/10/1902  | Pagamento de serviço prestado para a escola.   |
| 24/10/1902  | Pedido de material de expediente.  |

| <b>DATA</b> | <b>ASSUNTO</b>  |
|-------------|---|
| 24/11/1902  | Pedido de material para expediente.   |
| 27/11/1902  | Pedido de férias para professora.   |
| 09/12/1902  | Pedido de material para expediente.   |
| 02/01/1903  | Proposta de construção de uma praça no pátio da escola.                         |
| 05/01/1903  | Pedido de material para expediente.   |
| 07/01/1903  | Comunicado contrato para realização de obra na escola.                          |
| 14/01/1903  | Pedido de material para ensino, vindo do Rio de Janeiro.                        |
| 15/01/1903  | Pedido de caderneta, boletins escolares e quadro-negro.                         |
| 04/02/1903  | Pedido de material para expediente.   |
| 05/02/1903  | Pedido de material para expediente.   |
| 06/02/1903  | Pedido autorização para mandar efetuar serviços na escola.                      |
| 11/02/1903  | Comunicação de conclusão de obras para melhorias da escola.                     |
| 12/02/1903  | Pedido relação de materiais para funcionamento da escola.                       |
| 20/02/1903  | Solicitação de pagamento de serviços prestados.                                 |
| 04/03/1903  | Comunicação de serviços realizados na escola.                                   |
| 10/03/1903  | Pedido de professora normalista para realização de prática de ensino.           |
| 13/03/1903  | Informa petição de professora para realização de prática de ensino.             |
| 18/03/1903  | Informação da frequência da escola.   |
| 20/03/1903  | Pedido de material para a escola.   |
| 24/03/1903  | Pedido de compra de objeto de ensino.   |
| 27/03/1903  | Pedido de construção de obras na escola.  |
| 29/03/1903  | Autorização para renovar assinatura de revista pedagógica.                      |
| 04/04/1903  | Pedido de material de mobília para o exercício das aulas.                       |
| 02/05/1903  | Pedido de materiais para o funcionamento da escola.                             |
| 07/05/1903  | Autorização para realizar serviços de reparo em cadeiras e carteiras da escola. |
| 07/05/1903  | Autorização para pagamento de serviços prestados.                               |
| 05/06/1903  | Pedido de material de expediente.   |
| 29/06/1903  | Pedido de material de ensino para o 5º ano.                                     |
| 09/05/1903  | Envio de conta referente à realização de serviços hidráulicos.                  |
| 07/07/1903  | Pedido de material para expediente.   |
| 15/07/1903  | Pedido de material para expediente.   |
| 17/07/1903  | Pedido de material para expediente.   |
| 17/07/1903  | Pedido realização de reparo na escola.  |
| 21/07/1903  | Pedido de objetos para ensino.  |
| 27/07/1903  | Pedido realização de reparo na escola.  |
| 12/08/1903  | Pedido de pagamento serviço prestado à escola.                                  |
| 02/09/1903  | Pedido compra de objetos para a escola.   |
| 17/09/1903  | Compra de objetos para a escola.  |
| 16/10/1903  | Autorização realizar assinatura de revista pedagógica de São Paulo.             |

| <b>DATA</b> | <b>ASSUNTO</b>   |
|-------------|--|
| 23/10/1903  | Pedido de compra materiais para escola.  |
| 29/10/1903  | Comunicação de recebimento de material escolar proveniente dos Estados Unidos. |
| 29/10/1903  | Pedido de livro para registro de licença.                                      |
| 10/1903     | Aquisição material para aulas de Educação Física.                              |
| 05/11/1903  | Comunicação recebimento de carteiras fabricadas nos Estados Unidos.            |
| 20/11/1903  | Solicitação pagamento de serviços prestados.                                   |
| 29/04/1904  | Pedidos de objetos necessários ao funcionamento da escola.                     |
| 05/05/1904  | Pedido de materiais para ensino e expediente.                                  |
| 17/05/1904  | Pedido de materiais para aula de desenho.                                      |
| 26/05/1904  | Autorização realizar assinatura revista pedagógica de São Paulo.               |
| 01/06/1904  | Pedido contratação de um jardineiro para a escola.                             |
| 09/07/1904  | Pedido de material pra expediente.   |
| 22/07/1904  | Pedido material de expediente.   |
| 29/07/1904  | Solicitação pagamento de serviço prestado.                                     |
| 04/08/1904  | Pedido de compra máquina fotográfica para o 5º ano e aparelhos de acústica.    |
| 11/08/1904  | Encomendar de Paris material de ensino.  |
| 27/08/1904  | Pedido serviços de reparo na escola.   |
| 14/09/1904  | Pedido de objetos de ensino  |
| 26/09/1904  | Pedido de objetos de ensino.   |
| 29/10/1904  | Pedido de material de expediente.  |
| 16/11/1904  | Solicitação de pagamento de serviços prestados.                                |
| 30/11/1904  | Pedido de material de expediente.  |
| 15/12/1904  | Pedido de material de expediente.  |
| 12/01/1905  | Comunicado publicação de edital realização de reforma da Escola.               |
| 17/01/1905  | Comunicado de mudança de diretor da escola.                                    |
| 26/01/1905  | Pedido de limpeza em cisternas da escola.                                      |
| 02/02/1905  | Pedido de serviços fotográficos.   |
| 06/02/1905  | Pedido de compra de cartas cartográficas.                                      |
| 08/02/1905  | Pedido consertos na escola.  |
| 03/03/1905  | Autorização de pagamento compra objetos de ensino.                             |
| 11/03/1905  | Pedido diversos serviços para reabertura das aulas.                            |
| 13/03/1905  | Solicitação de serviços de reparos.  |
| 15/03/1905  | Comunicação substituição de professora.  |
| 16/03/1905  | Solicitação pagamento serviço prestado.  |
| 28/03/1905  | Autorização aquisição de cadeiras para a escola.                               |
| 15/04/1905  | Pedido de material realização de reparos na escola.                            |
| 27/04/1905  | Solicitação de pagamento de materiais de ensino chegados de Paris.             |
| 02/06/1905  | Pedido de material para expediente.  |
| 07/06/1905  | Solicitação pagamento serviços prestados à escola.                             |

| <b>DATA</b> | <b>ASSUNTO</b>   |
|-------------|--|
| 17/06/1905  | Solicitação pagamento de material chegado da França e dos Estados Unidos.                              |
| 29/06/1905  | Solicita pagamento de serviços prestados à escola.   |
| 21/08/1905  | Solicita compra materiais de ensino para realização de experiências.                                   |
| 26/08/1905  | Pedido compra materiais de expediente.   |
| 05/09/1905  | Pedido indenização para funcionário.   |
| 22/09/1905  | Pedido compra objetos escolares.   |
| 06/11/1905  | Pedido de material de ensino.  |
| 07/11/1905  | Pedido de objetos para o trabalho da escola.   |
| 08/01/1906  | Pedido de licença para professora Francisca do Amaral.   |
| 12/01/1906  | Comunicação de preenchimento de todas as vagas para o 1º ano.  |
| 06/02/1906  | Pedido de professora auxiliar para a 4ª série.   |
| 22/11/1906  | Comunicado de entrega de diploma para os alunos da 4ª série.   |
| 02/02/1907  | Pedido de carteiras para os 5º, 4º e 3º anos.  |
| 06/02/1907  | Pedido conserto bomba pressão.   |
| 02/01/1908  | Pedido de livro impresso para matrícula 2º ano.  |
| 19/01/1908  | Conserto em sala onde funciona 1ª aula do 1º ano.  |
| 29/01/1908  | Solicitação objetos para o trabalho da escola.   |
| 30/01/1908  | Comunicação encerramento de matrículas.  |
| 11/05/1909  | Pedido de material para expediente.  |
| 31/05/1909  | Pedido de livro e diário para professor.   |
| 03/07/1909  | Pedido de substituto para vigilante da escola.   |
| 29/06/1909  | Pedido material para expediente.   |
| 26/08/1909  | Comunicação de retorno funcionário licenciado.   |
| 13/01/1910  | Pedido de licença para professora da 4ª série.   |
| 29/01/1910  | Comunicação recebimento de autorização para que diretor pudesse fazer pedido de material               |
| 29/11/1910  | Pedido de substituto para funcionário da secretaria.   |
| 25/01/1911  | Pagamento de serviço prestado.   |
| 18/04/1911  | Comunicado de reabertura das aulas e pedido de reparos na escola.                                      |
| 08/03/1913  | Solicitação de pagamento serviço prestado.   |
| 10/03/1913  | Informa requerimento de professora pedindo realizar prática de ensino na Escola Modelo Benedito Leite. |
| 13/03/1913  | Requerimento de professora pedindo para realizar prática na escola.                                    |
| 14/03/1914  | Relatório informando despesas da escola.   |
| 18/03/1914  | Solicitação de reparo urgente de serviços hidráulicos.   |

Fonte: Elaborado pela autora a partir das correspondências da direção da Escola Modelo Benedito Leite aos governadores do Estado do Maranhão (1900 a 1914). Arquivo Público do Estado do Maranhão, Caixa Escola Modelo Benedito Leite.

## **ANEXOS**

**ANEXO A - LEI Nº 323, DE 26 DE MARÇO DE 1903**

Auctorisa a conversão em grupos escolares das escolas estaduais existentes no perímetro desta cidade.

O Coronel Alexandre Collares Moreira Junior, 1º Vice-Governador do Estado do Maranhão. Faço saber a todos os seus habitantes que o Congresso decretou e eu sancionei a Lei seguinte:

Art. 1º Fica o Governo Estado auctorizado a converter em grupos escolares as Escolas Estaduaes existentes no perímetro desta cidade.

Art. 2º Cada grupo escolar se comporá de três Escolas, correspondendo o ensino de cada uma delas à parte do programa da Escola Modelo, de modo que o grupo escolar comprehenda a materia deste instituto.

§ Os grupos escolares observarão o methodo de ensino seguido na Escola Modelo.

Art. 3º Os grupos escolares terão além do curso elementar, médio e superior, um curso especial destinado ao trabalho manual.

Art. 4º No interesse do ensino e boa marcha do trabalho escolar fica applicável ao grupo escolar o preceito do art. 2º das Disposições Geraes do Regulamento que baixou com o Decreto nº 6, de 7 de março de 1900.

Art. 5º Revogam-se as disposições em contrário.

Mando, portanto, a todas as autoridades a quem o conhecimento e execução da presente Lei pertencerem, que a cumpram e façam cumprir tão inteiramente como nella se contém. O Secretario do Governo faça imprimir, publicar e correr.

Palácio do Governo do Estado do Maranhão, em 26 de Março de 1903, 15º da República.

O Secretário

Domingos Quadros Barbosa Álvares

E. J. d' Albuquerque Mello a fez

## **ANEXO B - BIOGRAFIA - BENEDITO PEREIRA LEITE**

Benedito Pereira Leite. Nasceu em Rosário, Maranhão, em 04 de outubro de 1857. Formou-se em Direito, pela Faculdade de Direito de Recife em 1882. Ingressou no serviço público como promotor da Comarca de Brejo. Posteriormente foi juiz das Comarcas de Itapecuru e Coroatá, no interior do Maranhão. Foi, ainda, inspetor do Tesouro Público do Estado.

Ingressou na política filiando-se ao Partido Conservador do Império. Com a República, líderes das dissidências oligárquicas aproveitaram a oportunidade e fundaram novos partidos. Assim nasceu o Partido Nacional, fundado por integrantes do Partido Conservador, liderado por Augusto Olímpio Gomes de Castro. Com o afastamento desse líder em 1891, Benedito Leite assumiu a liderança do Partido, iniciando a sua liderança política no Estado.

Exerceu mandatos de deputado federal pelo Maranhão. A partir de sua liderança política conseguiu consolidar a aliança dos Partidos Católico, Constitucional e Nacional, de onde se originou o Partido Federalista e o jornal O Federalista. Eleito senador da República em 1896, integrou a Comissão de Finanças e foi relator do orçamento do Ministério da Guerra. Nesse período, destacou-se pela idealização da Escola Modelo Benedito Leite e organização da Escola Normal do Maranhão. Exerceu ainda em 1906 o cargo de governador do Maranhão, permanecendo no governo até 25 de agosto de 1908, quando viajou para a França para tratamento de saúde, falecendo na cidade de Hyeres, em 06 de março de 1909. No último período em que esteve à frente do governo do Maranhão, fundou a Biblioteca Pública do Estado e a Imprensa Oficial.

**ANEXO C - LEI Nº 155, DE 6 DE MAIO DE 1896**

Crêa uma escola modelo anexa à Escola Normal do Estado.

Manoel Ignacio Belfort Vieira, Governador do Estado do Maranhão. Faço saber a todos os seus habitantes que o Congresso do Estado decretou e eu sancionei a lei seguinte:

Art. 1º Fica creada anexa à Escola Normal uma escola destinada à educação de menores de ambos os sexos e aos exercícios de ensino dos alunos normalistas.

Art. 2º Para a instalação desta escola poderá o Governo nomear ou contractar livremente pessoa idônea por tempo indeterminado.

§ Único. A essa pessoa será abonada gratificação até 500\$000 reis mensaes e ajuda de custo até 1:000\$ na vinda e 1:000\$000 na volta, se residir fora do Estado.

Art. 3º O Governo expedirá *ad referendum* do Congresso regulamento completando a organização da escola quanto sobre ele não resolver o Congresso.

Art. 4º Fica o Governo auctorizado a abrir o credito preciso para ocorrer as despesas da escola modelo no exercício vigente.

Art. 5º Revogam-se as disposições em contrario.

Mando, portanto, a todas as autoridades a quem o conhecimento e execução da presente lei pertencerem que a cumpram e façam cumprir tão inteiramente como nela se contém. O Director da Secretaria do Governo a faça imprimir, publicar e correr.

Palacio do Governo do Estado do Maranhão, 6 de Maio de 1896, 8º da República.

Manoel Ignacio Belfort Vieira

Publicada na Secretaria do Governo do Estado do Maranhão, em 6 de Maio de 1896.

O Director

Joaquim Ignacio de Miranda

E. J. d' Albuquerque Mello, a fez



## **ANEXO D - BIOGRAFIA - ANTONIO BARBOSA DE GODÓIS**

Nasceu em São Luís, em 10 de novembro de 1860, e faleceu no Rio de Janeiro, em 4 de setembro de 1923.

Foi educador, escritor, poeta, historiador e político. Formou-se em Direito pela Faculdade de Direito de Recife (atual Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pernambuco), exercendo, no Maranhão, o cargo de procurador da Justiça Federal.

Como político, foi deputado estadual do Maranhão e Vice-Presidente do Estado do Maranhão.

Exerceu o magistério, tendo lecionado como professor das cadeiras de História e Instrução Cívica e Pedagogia, e dirigido as Escolas Normal e Modelo Benedito Leite, entre os anos de 1900 a 1911. Como escritor, publicou obras como: Instrução Cívica (Resumo Didático), 1900; História do Maranhão (1904, 2 volumes); Escrita Rudimentar (1904); O mestre e a escola (1910); Higiene Pedagógica (1914).

Participou ativamente na imprensa de sua época, e, aliando-se a intelectuais de expressão, que, então, se empenhavam a soerguer a cultura e a literatura maranhense, fundou a Academia Maranhense de Letras, tendo ocupado a cadeira nº 01.

Como poeta, destacou-se pela composição da letra do Hino do Maranhão.