



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Adelly Magalhães Poyaes

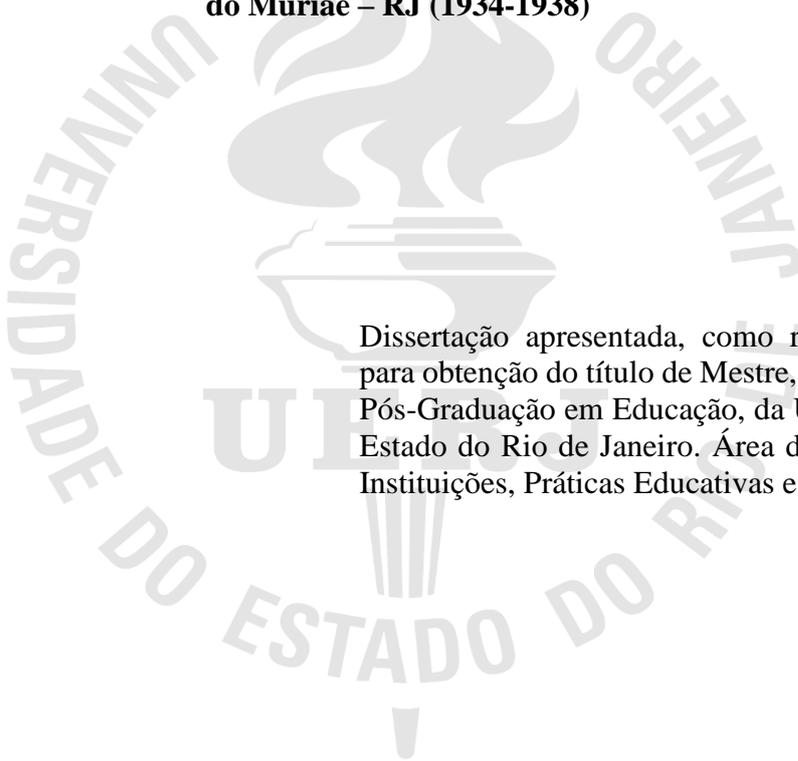
***Gravado n'alma: o Grupo Escolar Ary Parreiras e a escolarização da
infância em Laje do Muriaé – RJ (1934-1938)***

Rio de Janeiro

2020

Adelly Magalhães Poyaes

Gravado n'alma: o Grupo Escolar Ary Parreiras e a escolarização da infância em Laje do Muriaé – RJ (1934-1938)



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Instituições, Práticas Educativas e História.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sônia Camara

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

P891 Poyaes, Adelly Magalhães.
Gravado n'alma: o grupo escolar Ary Parreiras e a escolarização da infância em Laje do Muriaé (1934-1938) / Adelly Magalhães Poyaes. – 2020.
104 f.

Orientadora: Sônia de Oliveira Camara Rangel.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. História da Educação – Teses. 2. Grupos escolares – Teses. 3. Escolarização da infância – Teses. I. Rangel, Sônia de Oliveira Camara. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Adelly Magalhães Poyaes

Gravado n'alma: o Grupo Escolar Ary Parreiras e a escolarização da infância em Laje do Muriaé (1934-1938)

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Instituições, Práticas Educativas e História

Aprovada em 16 de dezembro de 2020

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Sônia De Oliveira Camara Rangel (Orientadora)
Faculdade de Educação – UERJ

Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva
Faculdade de Educação – UFRJ

Prof.^a Dr.^a. Amália Cristina Dias da Rocha Bezerra
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF-UERJ

Prof.^a Dr.^a. Nailda Marinho da Costa
Escola de Educação – UNIRIO

Prof.^a Dr.^a. Alexandra Lima da Silva
Faculdade de Educação – UERJ

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

Aos que, assim como eu, tiveram a vida cruzada por uma escola que era um lar.

AGRADECIMENTOS

Agradecer. As definições no *Dicionário Michaelis Online* para “agradecer” são: 1- Mostrar-se grato ou reconhecido por benefício recebido (vtd); 2- Demonstrar gratidão ou reconhecimento (vtdi); 3- Manifestar gratidão ou agradecimento (vint).

Durante a construção dessa dissertação, momentos de euforia e agonia permearam o cotidiano, desafiaram certezas e aclararam vestígios. Nesse enfrentamento, poder dispor do carinho, da amizade, do afeto e da solicitude de pessoas queridas fez com que as adversidades da jornada fossem atenuadas. Agradecer a eles é reconhecer o benefício recebido. Agradecer é demonstrar minha gratidão. Agradecer é manifestar meu mais profundo agradecimento.

Em primeiro lugar, elevo o pensamento a Deus e a espiritualidade pelas graças e conquistas alcançadas nesse período.

Em seguida, agradeço à minha querida orientadora, Professora Sônia Camara, que como uma mãe me incentivou, me realinou, me advertiu e me ensinou. Confesso que as “raladas” e os “puxões de orelha” fizeram de mim um sujeito melhor no mundo. Reconheço que devo gratidão, respeito e admiração eternas a ela.

Ao Professor Cláudio Sooma, que na banca de qualificação contribuiu com gentileza e simpatia para a construção desse trabalho.

Aos demais membros da banca, Professora Amália Dias, Professora Alexandra Lima e Professora Nailda Marinho, que apontaram questões valorosas.

À Professora Ana Magaldi, que na graduação ajudou a despertar o interesse pelo objeto de estudo.

À Professora Ana Mignot, que em variados momentos, em conversas informais ou durante as aulas, apoiou e inspirou questionamentos.

Aos companheiros do NIPHEI (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância), na inaptidão de poder citar individualmente os muitos (incontáveis!) agradecimentos, admito que, para além das contribuições acadêmicas, participaram com afeto e amizade sincera da jornada.

Aos professores do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por todo o carinho e conhecimento ofertado.

Aos colegas da turma de 2018 sou grata pela amizade, parceria, cumplicidade e camaradagem. Em especial, ao Diego Fernando e à Daise Santos, pelas risadas e pelo afetuoso laço fraterno que construímos no caminhar.

A todos os lajenses que se dispuseram a compartilhar suas vidas, memórias, registros e documentos, meu muito obrigada! Em especial, à Venina Freitas, Álvaro Fulgêncio, Maria Beatriz, Liana Coelho, Rita Côre e Teresinha Côre.

Ao meu querido e eterno Diretor Robson Terra (CIEP 343 – Professora Emília Diniz Ligiéro), pela confiança, respeito e por facilitar o acesso aos arquivos da escola em sábados e feriados, desde a pesquisa da graduação.

Aos meus alunos e colegas de trabalho, pela escuta atenta das histórias construídas ao longo do Mestrado, me incentivando e apoiando incondicionalmente.

E finalmente, meus agradecimentos à minha família.

Aos meus pais, Humberto Rocha Poyares e Darlene Magalhães Poyares, agradeço por não desistirem nem por um minuto de me fazerem uma pessoa feliz. Aos meus irmãos Arthur e Ana Luiza, por caminharem lado a lado comigo na jornada. À minha avó, Arioni Rocha, por me ensinar a ver beleza em todas as coisas.

À Aderbal Ximenes (in memoriam) e Arlette Ximenes (in memoriam), que me receberam como neta na família e que sempre torceram e vibraram com minhas conquistas. Aos meus sogros, Fábio Ximenes e Nélia Ximenes, que estão sempre ao meu lado.

E ao meu esposo, companheiro de vida e de alma, Matheus Ximenes, por ser meu alicerce, meu sustento, meu melhor crítico, meu amigo e pai de parte de mim, a Bárbara.

A todos, meu carinho e minha gratidão.

Demos um viva
Demos um brado
Ao Grande Templo
Grupo Escolar
E que Seu nome
Seja gravado
N'alma daquele
Que aqui passar

Elza Cerqueira

RESUMO

POYARES, Adelly Magalhães. “*Gravado n’alma*”: o Grupo Escolar Ary Parreiras e a escolarização da infância em Laje do Muriaé – RJ (1934-1938). 2020. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

A pesquisa tem como objetivo compreender a trajetória histórica do Grupo Escolar Ary Parreiras, destacando seu papel na escolarização da infância na cidade de Laje do Muriaé, Município do Estado do Rio de Janeiro de 1934 a 1938. Para analisar o lugar assumido pela instituição no cenário educacional da cidade, tencionamos refletir sobre o modelo dos Grupos Escolares que, nos grandes centros urbanos como as capitais de São Paulo (1893), Rio de Janeiro (1895) e Minas Gerais (1906), constituiu-se como parâmetro escolhido por se aproximar dos pressupostos defendidos pelos republicanos e por privilegiar a racionalização do trabalho e a reorganização do tempo e do espaço escolar. Nesse sentido, procura-se refletir acerca da relação desse modelo com a criação de grupos escolares em cidades interioranas fluminenses, especificamente em Laje do Muriaé. A metodologia empregada privilegia a análise de documentos como diários oficiais, livros atas, diários, jornais confeccionados pelos alunos, livros de matrículas, entre outras fontes históricas. A pesquisa apoia-se, principalmente, nas contribuições de Le Goff (1984), Burke (2008), Ginzburg (2001, 2007), Chartier (1994, 2002, 2009), Certeau (2007), Faria Filho (2000, 2007), Camara (2006, 2010, 2013), Souza (1998, 2006), Schueler (2009, 2010), Magaldi (2010), Vidal (2003, 2006, 2008), Veiga (2000, 2003, 2005), entre outros.

Palavras-chave: História da Educação. Grupos Escolares. Laje do Muriaé. Escolarização da infância.

ABSTRACT

POYARES, Adelly Magalhães. *Recorded in the soul: Ary Parreiras School Group and childhood education in Laje do Muriaé-RJ (1934-1938)*. 2020. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

The research aims to understand the historical trajectory of the Ary Parreiras School Group, highlighting its role in the schooling of children in the city of Laje do Muriaé, Municipality of the State of Rio de Janeiro, from 1934 to 1938. To explore the place assumed by the institution in the educational scenario of the city, we intend to reflect on the model of School Groups that, in large urban centers such as São Paulo (1893), Rio de Janeiro (1895) and Minas Gerais (1906) capitals, it was constituted as a parameter chosen for approaching the assumptions defended by republicans and for prioritising the rationalization of work and the reorganization of school time and space. In this sense, we seek to reflect on the relationship of this model with the creation of school groups in cities in the interior of Rio de Janeiro, specifically in Laje do Muriaé. The methodology employed prioritises the analysis of documents such as official diaries, minutes, diaries, newspapers made by students, enrollment books, among other historical sources. The research is mainly supported by contributions from Le Goff (1984), Burke (2008), Ginzburg (2001, 2007), Chartier (1994, 2002, 2009), Certeau (2007), Faria Filho (2000, 2007), Camara (2006, 2010, 2013), Souza (1998, 2006), Schueler (2009, 2010), Magaldi (2010), Vidal (2003, 2006, 2008), Veiga (2000, 2003, 2005), among others.

Key words: Education history. School Groups. Laje do Muriaé. Childhood schooling.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Grupos Escolares criados no estado do Rio de Janeiro (por ano) entre 1916 e 1937	32
Figura 1	Ernani Amaral Peixoto (terno branco, aplaudindo). Inauguração de escola	39
Figura 2	Inauguração de Grupo Escolar no Norte Fluminense	42
Mapa 1	Distância entre a capital Rio de Janeiro e Laje do Muriaé	45
Mapa 2	Percurso ferroviário entre Laje do Muriaé e Niterói	46
Figura 3	Prof. ^a Clara Maldonado Leite	48
Figura 4	Prof. Carlos Silva	50
Figura 5	Panorama das residências próximas ao Colégio Nossa Senhora da Piedade	51
Figura 6	Alunos do Colégio Nossa Senhora da Piedade	52
Figura 7	Fachada do Colégio Nossa Senhora da Piedade	54
Figura 8	Proprietários e alunos do Colégio Nossa Senhora da Piedade	55
Figura 9	Residência que abrigou o Grupo Escolar de Laje do Muriaé	60
Figura 10	Panorama das residências próximas ao Grupo Escolar de Laje do Muriaé	61
Gráfico 2	Matrículas de alunos por ano – Grupo Escolar de Laje do Muriaé	62
Gráfico 3	Matrículas por ano e sexo – Grupo Escolar de Laje do Muriaé	63
Figura 11	Confirmação de inauguração do Grupo Escolar de Laje do Muriaé	65
Figura 12	Interventor Comandante Ary Parreiras	67
Figura 13	Cerimônia de inauguração do Grupo Escolar Ary Parreiras	69
Figura 14	Vista frontal do Colégio Municipal Ary Parreiras	70
Figura 15	Vista aérea do centro de Laje do Muriaé, década de 1950	72
Figura 16	Vista aérea atual do centro de Laje do Muriaé	73
Figura 17	Vista aérea da Escola Municipal Ary Parreiras	74
Figura 18	Inauguração do Grupo Escolar Ary Parreiras em 12/09/1937 – pátio interno	76
Figura 19	Página do Livro de Matrículas	82
Gráfico 4	Idade dos alunos matriculados entre 1935 e 1938	86
Figura 20	Aspecto da capa da 1ª edição do <i>Jornal Esperança de Laje</i>	87

Figura 21	Aspecto da capa da edição de 15 de novembro do <i>Jornal Esperança de Lage</i>	89
Figura 22	Carta das Linhas Férreas com as linhas, os ramais e as estações – Companhia Leopoldina	104
Figura 23	Documento de doação de terras pela Igreja Nossa Senhora da Piedade para o município de Laje do Muriaé	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Relação das reformas educacionais no estado do Rio de Janeiro – 1893 a 1929	29
Tabela 2	Divisão do ensino primário por graus - 1925	33
Tabela 3	Divisão do ensino primário por graus - 1929	33
Tabela 4	Tipos de escolas e principais características	39
Tabela 5	Escolas primárias em Laje do Muriaé	47
Tabela 6	Conteúdos ministrados no Colégio Nossa Senhora da Piedade – 1910 a 1940	52
Tabela 7	Escolas públicas em Laje do Muriaé	59
Tabela 8	Materiais de uso coletivo e individual	62
Tabela 9	Lista de interventores fluminenses	66
Tabela 10	Matrículas de alunos de 1938	80
Tabela 11	Profissões dos responsáveis – 1935 a 1938	81
Tabela 12	Local de residência informado na matrícula – 1935 a 1938	81
Tabela 13	Responsáveis que declararam não saber ler na matrícula – 1935 a 1938	82
Tabela 14	Matrículas de alunos por séries – 1935 a 1938	83
Tabela 15	Idade dos alunos matriculados – 1935 a 1938	83
Tabela 16	Corpo docente - 1935 a 1938	85
Tabela 17	Datas das edições e capas do <i>Jornal Esperança de Lage</i> (1937-1938)	88

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	MODELOS DE GRUPO E PRÁTICAS ESCOLARES	23
1.1	Projetos republicanos de escolarização da infância	23
1.2	Modelos e práticas nas capitais: referência para o interior do Estado do Rio de Janeiro?	28
1.2.1	<u>As muitas escolas do interior</u>	38
2	DE GRUPO ESCOLAR DE LAJE DO MURIAÉ A GRUPO ESCOLAR ARY PARREIRAS	44
2.1	As escolas isoladas na Vila de Laje do Muriaé	44
2.2	“Nem podemos estudar direito, não temos espaço nem ar”	56
3	“DEMOS UM VIVA, DEMOS UM BRADO”: O GRUPO ESCOLAR ARY PARREIRAS	65
3.1	Inauguração do novo prédio do Grupo Escolar Ary Parreiras	65
3.2	Quem eram as crianças do grupo?	79
3.3	“As crianças cumprem o dever estudando as lições”	86
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICE A – Imagens do arquivo CIEP	103

INTRODUÇÃO

Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós.

José Saramago

Definir um ponto de partida para uma narrativa que se confunde com a vida do pesquisador é tão complicado quanto tentar explicar em que momento o amor surgiu depois de anos de amizade sincera. É como tentar, em vão, apreender o exato frame de segundo em que o sorriso do outro te fez gargalhar por dentro. Eles estão lá, tanto o início do vislumbre da pesquisa quanto as borboletas no estômago aconteceram em um determinado instante. Entender e identificar esse ápice é o que possibilita ao amante e ao pesquisador criar expectativas, planos, interrogar-se sobre possibilidades, considerar, acreditar e suspeitar de respostas dadas por seus objetos amorosos. Ao pesquisador, contudo, não é permitido acreditar piamente nos indícios, nos discursos de seus amores. A proximidade emocional com o agora objeto de pesquisa tem sido um desafio diário, um exercício contínuo de treinar o olhar e ouvidos na tentativa de não me deixar levar pelas expectativas sobre o estudo.

O Grupo Escolar Ary Parreiras, localizado na cidade de Laje do Muriaé, noroeste do Estado do Rio de Janeiro, esteve sempre presente em minha vida. Desde minhas primeiras lembranças escolares e familiares, quando morava no município, as crianças da cidade eram divididas entre as “crianças do grupo” e as “crianças do municipal”, em alusão a duas instituições que ofertavam o ensino fundamental na cidade. As “crianças do municipal” estudavam na escola municipal da cidade, o Colégio Municipal Maestro Masini, e as “crianças do grupo” frequentavam o Colégio Estadual Ary Parreiras. Entendia que no ensino fundamental eu era “do municipal”, pois a referência estava no nome da escola, mas não entendia o porquê das outras crianças serem do “grupo” se o nome da escola era Colégio Estadual Ary Parreiras. Quando tive oportunidade de perguntar, já no Ensino Médio, a resposta foi de que ali era o “grupo” antes de ser o Colégio Estadual. E isso bastou para mim por anos.

Foi durante a Graduação em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que o interesse em olhar a escola como objeto de pesquisa foi sendo despertado. Nas aulas, principalmente nas de História da Educação¹, estudávamos sobre os Grupos Escolares e víamos

¹ Disciplina cursada com a Professora Ana Maria Bandeira de Melo Magaldi, durante a Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008-2013.

imagens de prédios imponentes, projetados para serem “templos do saber” (Souza, 1998) e responsáveis por preparar o novo cidadão para o Brasil republicano. A referência que tinha era de uma escola, em uma cidade tão familiar para mim, pintada de azul e branco, nada magnânima e nem perto do aspecto que se apresentava nas imagens de Grupo Escolar estudada na disciplina.

Assim, na monografia de conclusão do curso de Pedagogia intitulada *Aspectos da história dos processos de escolarização em Laje do Muriaé: os Grupos Escolares em foco* (2013, 79f. Monografia – Faculdade de Educação e Humanidades – Universidade do Estado do Rio de Janeiro), sob a orientação da Professora Dra. Ana Maria Bandeira de Melo Magaldi começamos o trajeto do que agora se desdobra em objeto de pesquisa no Mestrado. Naquele momento pretendeu-se desenvolver um estudo de base histórica em torno do processo de escolarização observado no município de Laje do Muriaé, desde o século XIX, sendo dado destaque para a criação do Grupo Escolar Ary Parreiras, já nos anos 30 do século XX. A tentativa foi de apresentar um possível cenário da educação primária na cidade de Laje do Muriaé, desde as escolas isoladas até o Grupo Escolar Ary Parreiras, considerando a importância da preservação da história local.

Neste estudo, temos como objetivo dar continuidade aos esforços iniciados no trabalho anterior e analisar a relação da instituição com a escolarização da infância em Laje do Muriaé e com a criação de grupos escolares em cidades interioranas fluminenses, ao mesmo tempo em que tensionamos as instituições além do contexto norte/noroeste fluminense. O período analisado refere-se ao intervalo compreendido entre a criação do Grupo Escolar de Laje² do Muriaé, em 26 de abril de 1934³, até o primeiro ano de funcionamento do Grupo Escolar Ary Parreiras em seu local definitivo. Consideraremos as duas instituições em suas especificidades, mas entendemos que houve relação direta entre ambas, como será apresentado no Capítulo 3, item 3.1.

Os grupos escolares foram instituições pensadas no interior de um projeto político republicano instituído a partir de 1893, na cidade de São Paulo que implicava em promover reformas da sociedade e na propagação da educação da população. Nesse contexto, segundo Souza (1998), a educação e a escola foram concebidas como instituições fundamentais e imprescindíveis para a promoção de reformas na sociedade brasileira. Para corroborar com a

² A grafia atual do nome da cidade é Laje do Muriaé, mas encontramos documentos com grafias diversas, como Lage do Muriaé, Lage de Muriaé ou Laje de Muriahé. Somente a partir de 1962, com a emancipação político-administrativa do município em relação à Itaperuna, a forma atual da escrita parece ter sido consolidada, justificando as formas diversas encontradas em documentos anteriores à emancipação. Optamos por manter a escrita de época apenas em citações diretas dos documentos.

³ O Diário Oficial do dia 25 de Abril de 1934, em nota do Gabinete do Diretor Geral Sebastião Fagundes, informa que está se “creando um grupo escolar em Lage de Muriaé, 3º distrito do município de Itaperuna”.

ideia, os grupos escolares foram instalados em prédios imponentes, inicialmente em São Paulo e em outras capitais do país, que observavam entre outros aspectos, conceitos higienistas na nova organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, Souza (1998) afirma que:

[...] os edifícios dos primeiros grupos escolares puderam sintetizar todo o projeto político atribuído à educação popular: convencer, educar, dar-se a ver! O edifício escolar torna-se portador de uma identificação arquitetônica que o diferenciava dos demais edifícios públicos e civis ao mesmo tempo em que o identificava como um espaço próprio – lugar específico para as atividades de ensino e do trabalho docente. (1998, p. 123)

A forma de organização pedagógico-administrativa proposta para esse modelo escolar resultou em mudanças profundas na organização do tempo e dos espaços, na ampliação do currículo e “na redefinição do lugar ocupado pela escola no traçado das cidades, posto que os grupos escolares se constituíram como uma realidade essencialmente urbana” (Vidal, 2006, p. 10), expandindo-se, segundo estudos, no decorrer do século XX. Outros estados seguem o modelo paulista e adotam a política educacional dos Grupos Escolares, mas é necessário destacar que outras formas de escolas continuavam a existir, como escolas isoladas e rurais simultaneamente, em parte devido ao fato de a institucionalização da escola pública primária no Brasil, no início do século XX, ter ocorrido por um processo de múltiplas diferenciações (SOUZA, 2008) que levou em conta as condições econômicas e sociais de cada região do país.

No Rio de Janeiro o Grupo Escolar Benjamim Constant foi inaugurado em 1895, no mesmo prédio que anteriormente havia abrigado a Escola de São Sebastião (CAMARA; BARROS, 2006), constituindo-se na primeira experiência na cidade. Em 1903, grupos escolares foram criados nos estados do Maranhão e do Paraná; em Minas Gerais em 1906 e, dois anos depois, em 1908, no Rio Grande do Norte e no Espírito Santo (SAVIANI, 2007). No Estado da Bahia, acredita-se que o grupo escolar tenha sido inaugurado em 1908, apesar de a legislação de criação datar de 1885 (ROCHA; BARROS, 2006). Mato Grosso aderiu ao modelo em 1910 e, em 1911, Santa Catarina e Sergipe inauguram os seus grupos (SAVIANI, 2007).

Dessa forma, os debates acerca da expansão e da interiorização da escolarização, a partir do início do século XX, o identificavam às concepções pedagógicas desenvolvidas nos Grupos Escolares. A questão que nos mobiliza no estudo é que para os grandes centros urbanos como as capitais de São Paulo (1983), Rio de Janeiro (1895) e Minas Gerais (1906) o modelo do Grupo Escolar foi escolhido por aproximar-se dos pressupostos defendidos pelos republicanos e por privilegiar a racionalização do trabalho e a reorganização do tempo e do espaço escolar nos finais do século XIX. Assim, como podemos compreender a criação dos grupos em cidades

interioranas, especificamente em Laje do Muriaé/RJ nos anos de 1934 a 1938, pensando na capilaridade das políticas educacionais relacionadas à modalidade dos grupos escolares para o interior do Estado do Rio de Janeiro?

As fontes trabalhadas para a realização desse trabalho são dez livros de registros da escola que abrangem o período do recorte da pesquisa (1934-1938), identificados como Livros de Atas, Livros de Matrículas ou Livros de Frequência. Nesses Livros, encontramos informações como nome completo dos alunos matriculados, idade e data de nascimento, nome dos pais e profissão, local de residência, resultados dos exames de admissão para outras séries, termos de visitas de inspetores de ensino à escola, relação do material de uso individual e coletivo existente na escola etc.

Os dez livros fazem parte de um conjunto de documentos que compõem o arquivo da instituição que cobre até o ano de 1949, no qual ainda encontramos dez edições de um jornal produzido de forma manuscrita pelos estudantes do Grupo Escolar Ary Parreiras nos anos de 1937 e 1938: o *Jornal Esperança de Lage*. No jornal, nos deparamos com relatos dos alunos sobre a escola, com a apresentação de datas celebrativas e a descrição de eventos cotidianos, como festas e comemorações locais e nacionais. Além dessas fontes, fotografias das instituições cedidas por particulares, da comunidade e de personagens também serão usadas como fonte histórica.

Na tentativa de tecer aspectos acerca da história da instituição, compreendemos ser esta uma dentre tantas outras narrativas, não sendo “a verdadeira” ou a “única” possível. Contudo, diante dos indícios, pretendemos “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p.16-17), ou seja, pretendemos apresentar a trajetória da instituição a partir de uma proposta de leitura das suas marcas que chegaram até nós. Para a análise crítica dos vestígios encontrados, usaremos como uma das referências Le Goff (1996), que nos atenta para o fato de que

[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (1996, p. 545).

Assim, levaremos em conta que, os documentos que chegaram até nós como vestígios, não são neutros justamente por serem produções humanas realizadas em um determinado espaço e tempo, por indivíduos que carregam sentimentos e opiniões. O próprio fato destes e não de outros vestígios terem sobrevivido a ação do tempo não deve ser esquecido, pois há

nessa preservação uma intencionalidade e uma finalidade. Nesse sentido, os indícios precisarão ser (re)apresentados e analisados tanto em sua presença – o que chegou até nós – como em sua ausência, sendo nesse movimento que a “representação” faz as vezes da realidade representada e, portanto, evoca a ausência; por outro, torna visível a realidade representada e, portanto, sugere a presença (GINZBURG, 2001, p. 85).

Ou seja, analisar a documentação existente a partir do “paradigma indiciário” exige que investiguemos os “sinais”, as “pistas”, os “indícios” que sobreviveram para tentar “decifrá-los” e só então sugerir uma, dentre outras possíveis, representação de um determinado tempo histórico (GINZBURG, 2007). Chartier (1990) nos atenta para a necessidade de entender as *práticas culturais* como estratégias para pensar a realidade e a forma como foi construída. Elas, as práticas culturais,

[...] não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outras, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (1990, p. 17).

A tensão entre as representações possivelmente existentes na sociedade local da época sobre a necessidade de um espaço próprio e adequado que abrigasse a escola pública poderia estar de acordo com os projetos de educação popular que desde o final do século XIX, em São Paulo, propunham concepções pedagógicas consideradas modernas e racionais (SOUZA, 1998, p. 18).

As representações, no entanto, conforme Chartier (1990) supõem um campo de competições onde “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio” (1990, p. 17). Nesse sentido, poderíamos inferir que fatores como a escolha do município para a construção da escola, a localização da instituição em área central na cidade e a opção pelo patrono seriam, entre outros, peças importantes de análise no jogo das representações.

O conceito de representação, porém, aponta para a questão da apropriação, que para Souza (1998, p. 19) é a forma como os indivíduos reinterpretem e utilizam-se dos modelos culturais num determinado momento. Para Certeau (1996), a apropriação se apresenta como fator importante servindo de baliza entre os mecanismos de imposição (discurso da ordem) e a criatividade dos indivíduos e dos grupos.

Nesse sentido, Souza (1998, p. 19) sugere que se a educação tem intencionalidades, essas se materializam no cotidiano da escola nos projetos, nos discursos e nas teorias pedagógicas. Seria então a partir do ambiente escolar, que as ações de subjetividades (representações) e práticas (apropriações) regularizariam e ritualizariam comportamentos, configurando formas de agir, de pensar e de sentir próprias da escola, únicas, que a distingue de outras instituições sociais.

Ao questionar as fontes sobre os aspectos internos da instituição em questão como distribuição do tempo e dos espaços escolares, as práticas e os sujeitos participantes dessa escola, pretendemos compreender qual o local ocupado pelo Grupo Escolar Ary Parreiras na construção social e cultural da comunidade lajense da década de 1930 ao mesmo tempo em que pensamos a instituição dentro de um contexto maior: o da expansão para o interior fluminense de políticas de escolarização da infância.

Como aporte teórico para a pesquisa, para além dos trabalhos já produzidos e conhecidos por pesquisadores sobre grupos escolares, como Souza (1998, 2006), Faria Filho (2000, 2007), Schueler (2009, 2010), Magaldi (2010), Vidal (2003, 2006, 2008), Veiga (2000, 2003, 2005), foi realizado levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 2010 a 2019, a partir das seguintes palavras chaves: grupo escolar, processos de escolarização, Laje do Muriaé e história da educação. Embora haja um número significativo de publicações acerca da temática dos grupos escolares, não há trabalhos sobre os processos educativos em Laje do Muriaé ou sobre o Grupo Escolar Ary Parreiras.

No levantamento no banco da Capes, a Dissertação de Mestrado de Antônia Simone Coelho Gomes, intitulada *Templo Do Saber: A Consagração da Escola Estadual Melo Viana em Carangola - Minas Gerais* (2002), teve importância para pensarmos o objeto de pesquisa. Para examinar o lugar de destaque que a escola assumiu no cenário educacional, a partir de 1925, a autora privilegia a análise do projeto arquitetônico, tomado como espaço de relações políticas e sociais, os sentidos conferidos aos objetos escolares expostos no salão nobre como troféus, do mobiliário, quadros e galeria de fotos, que traduzem práticas pedagógicas que ultrapassavam as fronteiras da sala de aula.

Gomes (2002) propõe analisar as múltiplas apropriações e transmissões de saberes que se expressam na escrita escolar, inscrevendo-se na perspectiva dos estudos que voltam para examinar a implantação dos grupos escolares mineiros e nos estudos sobre cultura escrita. A dissertação contribui para ampliar a compreensão sobre a cultura escolar, apontando para a

importância da preservação da memória escolar produzida por alunos e professores, encarada como fonte privilegiada para a História da Educação.

Para além desses resultados, é indispensável citar a Dissertação de Mestrado de Milena de Melo Silva (2012), intitulada “*Ecos Do Progresso*”: *A Trajetória do Grupo Escolar Domício da Gama na cidade de Maricá na década de 1950*. A autora pensa a constituição do Grupo Escolar como espaço de disseminação da instrução popular, o que possibilitou novas relações entre a escola e a cidade viabilizadas a partir das práticas pedagógicas e sociais organizadas pela instituição. A partir da metodologia de pesquisa histórica, recorre às fontes primárias constituídas por livros de registro, livros de frequência, fontes iconográficas e entrevistas na tentativa de refletir acerca das práticas escolares e das representações produzidas no espaço escolar do Grupo Domício da Gama.

Também foi realizado levantamento em três revistas específicas de História da Educação que resultou na localização de dez trabalhos: três nos *Cadernos de História da Educação* (CHE – Uberlândia), três na *Revista Brasileira de História da Educação* (RBHE) e quatro na *Revista de História da Educação* (RHE – ASPHE)⁴. Nos *Cadernos de História da Educação* (CHE – Uberlândia), os artigos pertinentes foram: *O Grupo Escolar Silveira Brum e o processo de organização do ensino público primário em Muriaé/MG (1912-1930)*, de Talitha Estevam Moreira Cabral e Denilson Santos de Azevedo (2013); *Representações sobre a relação professor-aluno na história da educação de Guarapuava-Paraná (1915-1960)*, de Carlos Herold Junior (2012); e *Grupos escolares e a Escolarização de corpos no início do Século XX no Rio Grande do Norte*, escrito por Crislane Barbosa Azevedo e Rosa Milena Santos (2016).

Os trabalhos foram importantes por proporcionarem perspectivas distintas de pensar o objeto de pesquisa, mas por estar localizado na divisa geográfica com o município de Laje de Muriaé e contemplar o recorte temporal aproximado da pesquisa. O trabalho de Talitha Estevam Moreira Cabral e Denilson Santos de Azevedo (2013) sobre o Grupo Escolar Silveira Brum (*O Grupo Escolar Silveira Brum e o processo de organização do ensino público primário em Muriaé/MG (1912-1930)*) trouxe elementos essenciais para o pensar relacional entre o Grupo Escolar Ary Parreiras, os elementos que possibilitaram a construção do prédio dentro de uma política expansionista e as culturas escolares produzidas na instituição.

O artigo apresenta os resultados da investigação sobre o processo de criação e os primeiros anos de funcionamento do primeiro Grupo Escolar fundado no Município de Muriaé

⁴ Levantamento realizado entre os meses de junho e julho de 2018, como parte das atividades da disciplina *Estudos Avançados em História da Educação I*, sob orientação das Professoras Doutoras Sônia Camara e Aline Limeira, no Programa de Pós-Graduação em Educação/ProPEd.

(Minas Gerais), em 1912. Os autores propõem analisar os condicionantes sociais e políticos que contribuíram para sua instalação e caracterizar a cultura escolar produzida neste estabelecimento de ensino até a década de 1930, consultando documentos e outras fontes que tratavam da trajetória do referido Grupo. Esta forma de análise permitiu identificar características da organização e do funcionamento da Escola, bem como da cultura escolar instituída nos primeiros anos de sua criação e as práticas pedagógicas ali incorporadas e difundidas.

Na *Revista de História da Educação* (RHE – ASPHE), encontramos os artigos: *Saberes escolares de uma escola primária paulista: regras de civilidade e noções de moral, civismo e nacionalismo (1930-1980)*, de Laurizete Ferragut Passos e Diva Otero Pavan (2010); *A honra escolar: memória material da escola*, de Lisley Canola Treis Teixeira e Luani de Liz Souza (2017); e *O jornal A Escola e a construção da escola moderna e republicana (Laguna, década de 1910)*, Gladys Mary Ghizoni Teive e Norberto Dallabrida (2013).

Nessa consulta, o artigo de Gladys Teive e Norberto Dallabrida (2013) forneceram fundamentos importantes para a proposta de análise do *Jornal Esperança de Lage*, produzido pelos estudantes do Grupo Escolar Ary Parreiras nos anos de 1938 a 1940. No citado estudo, os autores analisam dois exemplares do *Jornal A Escola*, veiculado no Grupo Escolar Jerônimo Coelho, de Laguna, Sul de Santa Catarina, em 1916. Apontam como problema de estudo entender o que o jornal teria a ver com aqueles que anos mais tarde foram popularizados e incorporados às escolas primárias brasileiras como parte das associações auxiliares da escola. Para isso, analisam os principais temas pautados pela gazeta *A Escola*: o patriotismo republicano e a civilidade burguesa. O artigo possibilita compreender as diferentes formas que os jornais escolares foram usados como meio para reforçar e difundir os valores republicanos para a escola.

O resultado da análise na *Revista Brasileira de História da Educação* (RBHE) indicou que quatro produções colaboraram com o objeto, sendo essa a revista que forneceu mais artigos. São eles: *A biblioteca escolar no processo de escolarização da leitura: uma análise com foco no contexto do Movimento Escola Nova em Minas Gerais: 1920-1940*, de Marcus Vinicius Rodrigues Martins e Alcenir Soares dos Reis (2013); *Inspecção escolar e as estratégias de demarcação de espaço de poder e autonomia profissional (1912-1914)*, de Geisa Magela Veloso (2012); *Grupos escolares rurais em Pelotas na década de 1920: fotografias da propaganda da Intendência Municipal*, de Patricia Weiduschadt e Renata Brião de Castro (2018); e *Articulações entre a política e a educação no processo de expansão da escolarização*

primária no interior fluminense (1937-1954), por Irma Rizzini e Raquel Souza de Barros (2013).

Nesta apreciação, o artigo de Irma Rizzini e Raquel Barros foi imprescindível para compreender as tensões e interesses políticos que estavam no plano de fundo da inauguração do prédio do Grupo Escolar Ary Parreiras. As autoras têm por objetivo analisar o processo de expansão do ensino primário no Estado do Rio de Janeiro, nas duas gestões de Amaral Peixoto (1937-1945 e 1951-1955), em 1937, quando foi nomeado interventor federal pelo presidente Getúlio Vargas, durante a vigência do Estado Novo, e em 1951, ao ser empossado governador pelo voto popular.

Os projetos de educação do povo, especialmente as áreas rurais, foram apreciados a partir de um *corpus* documental composto por: relatórios e estudos publicados por setores do governo, legislação educacional, pedidos de abertura de escolas e correspondências do período das interventorias de Amaral Peixoto. Um ponto-chave do trabalho é a verificação que, sobretudo as escolas típicas rurais (voltadas para o ensino de técnicas agrícolas), representando a modernização do campo, serviram de instrumentos de mediação entre lideranças e as populações locais, visando à consolidação do projeto político do interventor. Esses dados colaboram para entendermos as motivações e interesses que permitiram a construção do prédio do Grupo Escolar Ary Parreiras, mesmo considerando não ser este o caso de uma escola típica rural⁵.

Ao levarmos em consideração o levantamento acima apresentado, a pesquisa histórica sobre a organização do ensino primário no Município de Laje do Muriaé e os contextos da fundação do prédio da escola se faz pertinente pelo movimento de pensar a relação entre a instituição em questão e os Grupos Escolares enquanto política de escolarização da infância, além de possibilitar que se volte o olhar para uma instituição não estudada.

Nesta direção, este trabalho se organiza em três capítulos. No primeiro, intitulado *Modelos de Grupo e Práticas Escolares*, apresentamos ao leitor os contextos de criação desse modelo educacional, apontando os conflitos e impasses que envolveram a difusão dessa proposta pelo país e as adaptações ocorridas nos principais centros urbanos, tanto no que diz respeito às práticas pedagógicas quanto à implantação dos grupos nas cidades/capitais. Os modelos e práticas dos grupos escolares nos grandes centros urbanos e a questão da expansão da escola primária culminou conseqüentemente no processo de interiorização que

⁵ Sobre as diferenças entre escolas típicas rurais, grupos escolares e escolas isoladas, trataremos de forma específica no Capítulo 2, item 2.1.

possivelmente esteve presente no cerne de políticas públicas regionais fluminenses (Schueler, 2010, p. 535).

No segundo capítulo, *De Grupo Escolar de Laje do Muriaé a Grupo Escolar Ary Parreiras*, tratamos de apresentar a localidade que abriga a instituição em estudo, bem como o contexto educacional que antecedeu a criação do Grupo Escolar Ary Parreiras, identificando e apreciando quando possível, o cotidiano das classes de primeiras letras, das escolas isoladas e de seus professores. Abordaremos ainda o Grupo Escolar de Laje do Muriaé, suas carências, resistências e práticas cotidianas.

O terceiro capítulo, *“Demos um viva, Demos um brado”*: *O Grupo Escolar Ary Parreiras*, inicia a análise a partir da necessidade de construção do prédio próprio para abrigar a instituição, entremeando questões como, por exemplo, a escolha e a localização do terreno e as práticas cívicas que ocorreram no ato da inauguração do prédio. Propomos refletir sobre os sujeitos e as práticas cotidianas da instituição e sobre as possíveis apropriações dessas práticas pelos sujeitos. Pretendemos apresentar uma visão das suas práticas ordinárias além de seus muros. Será preciso pensar sobre a cultura escolar da instituição em uma dimensão que abarque o maior número possível de sujeitos envolvidos: discentes, docentes, comunidade local etc.

Convidamos então o leitor a nos acompanhar nos caminhos dessa pesquisa, que é uma entre tantas outras necessárias para pensar as instituições escolares e suas relações com as políticas públicas voltadas para a escolarização da infância e, mais especificamente, a infância de Laje do Muriaé, interior fluminense, entre os anos 1934 a 1938.

1. MODELOS DE GRUPO E PRÁTICAS ESCOLARES

1.1 Projetos republicanos de escolarização da infância

Foi nesse cenário de profunda efervescência política e de crise econômica marcada pelo Encilhamento, que a educação assumiu uma conotação especial, passando a constituir-se como uma espécie de “chave-mágica” capaz de resolver os problemas sociais relativos ao atraso e à ignorância da população (CAMARA; BARROS, 2006, p.280).

Nas últimas décadas do século XIX, questões como o crescimento econômico do país, a construção da identidade nacional, a modernização da sociedade e o progresso da nação, estiveram presentes nos debates dos intelectuais, políticos e grandes proprietários rurais. A crença em uma educação capaz de (con)formar os indivíduos e a sociedade foi bastante difundida nesse contexto. Assim, cidadania e educação deveriam estar atreladas uma a outra e articuladas com a valorização da ciência e com os rudimentos de uma cultura letrada (SOUZA, 1998, p. 27).

Um dos principais desafios a serem enfrentados seria o da criação de um modelo de escola que pudesse contribuir no ordenamento da instrução pública. As repercussões e disputas que envolveram a questão da gratuidade da educação reverberaram-se nas fronteiras dos direitos de cidadania, como na restrição do voto aos analfabetos pela reforma eleitoral de 1881⁶, que, abolindo o voto censitário, instituiu a alfabetização como critério para o exercício dos direitos políticos (SCHUELER; MAGALDI, 2008, p. 37).

Nessa perspectiva, anunciava-se que o legado deixado pela monarquia era desanimador: a representação amplamente disseminada – e incorporada, em grande parte, pela historiografia como verdade – colocava do lado republicano a responsabilidade pela modernidade e pelo progresso da nação, enquanto o atraso era visto como consequência do regime imperial. Assim,

[...] sob o manto desta representação em negativo, era crucial para intelectuais, políticos e autoridades comprometidas com a constituição do novo regime seguir ‘pesada e silenciosamente o seu caminho’, produzir outros marcos e *lugares de*

⁶ O Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881, que teve como redator final o Deputado Geral Rui Barbosa, também ficou conhecido como "Lei Saraiva". Deveu-se tal denominação à homenagem feita ao José Antônio Saraiva, Ministro do Império, que foi o responsável pela primeira reforma eleitoral do país. O referido decreto [...], proibiu o voto de analfabetos, além de ter adotado eleições diretas para todos os cargos eletivos do Império: senadores, deputados à Assembleia Geral, membros das Assembleias Legislativas Provinciais, vereadores e juizes de paz. Estabeleceu ainda que os imigrantes, em particular a elite de comerciantes e pequenos industriais, e os que não fossem católicos, religião oficial do Império, poderiam se eleger, desde que possuísse renda não inferior a duzentos mil réis. Na primeira eleição sob o império da lei Saraiva, em 31 de outubro de 1881, compareceram 96.411 eleitores, para um eleitorado de 145.296, menos de 1,5% da população e menos de 1%, se considerados os eleitores comparecentes. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227300>, acesso em 20/05/2020.

memória para a educação republicana. Pretendia-se (re)inventar a *nação*, inaugurar uma nova era, novos tempos (SCHUELER; MAGALDI, 2008, p. 35).

A tentativa de rompimento com o regime monárquico (associado ao “antigo”, ao “ultrapassado”) e a decorrente busca pela modernização do país e pela melhoria da qualidade de vida dos cidadãos foram usadas também para justificar os investimentos na educação. A escola pública, laica e gratuita marcaria e testemunharia a afinidade entre o ideal de progresso da nação e civilidade, esperadas e defendidas na consolidação do regime republicano que se instaurou a partir de 1889. A escola para assumiu um papel chave na consolidação do ideal educacional republicano. Souza (1998) destaca que:

A escola pública emerge do sentido dessa relação intrínseca – é uma escola para a difusão dos valores republicanos e comprometida com a construção e a consolidação do novo regime; é a escola da República e para a República. Esse vínculo entre a educação popular e o novo regime democrático era exaltado pelos profissionais da educação (1998, p.27-28).

De forma geral, entendemos que o projeto republicano estava apoiado em três bases: na importância da cruzada médico higienista, definida pelo esforço de sanear a cidade e as esferas públicas e privadas; no civismo, interessado na idealização de um "ser nacional" que seria alcançado pela construção de práticas sociais de ordem, progresso e moralidade; e na eugenia, ou seja, na intenção de difundir o branqueamento da população. No que diz respeito ao projeto republicano de educação, os estados seriam os responsáveis pela organização de um sistema educacional que atendesse às necessidades de sua região. Camara (2010) destaca que se assumiu a educação como eixo articulador dos princípios que iriam orientar e organizar a nação brasileira e, para isso, o poder estatal deveria conduzir esse processo. Seria fundamental então,

[...] desenvolver iniciativas que possibilitassem a organização da educação e do ensino a serem gerenciadas pelo poder estatal na condução de uma proposta que conseguisse representar a ampliação da escolarização elementar às massas que, até então, estiveram excluídas da escola (2010, p. 126).

De tal modo, setores sociais iniciaram uma “cruzada pela ordenação e moralização” da sociedade, com o intuito de limitar comportamentos considerados delituosos e inapropriados da população. Nesse contexto, buscou-se empreender a remodelação do ensino objetivando atender as necessidades educacionais da nação.

No cenário internacional, desde meados do século XIX, países como Inglaterra, Espanha, França, Estados Unidos da América já haviam constituído seus sistemas nacionais de educação, organizados tanto pedagogicamente quanto administrativamente (SCHELBAUER, 1998). O

acesso das crianças ao ensino primário já havia sido consolidado nestes países. Souza (1998) aponta que “em 1890, na Inglaterra, França e Alemanha, entre 80% e 90% das crianças em idade escolar frequentavam escolas. O sucesso alemão era surpreendente: apenas 0,35% de meninos e 0,18% de meninas encontravam-se fora da escola.” (p.29) salientando que, seguindo a lógica aplicada nos países “civilizados” a escola primária precisaria ser “(re)inventada” já que surgiam novas finalidades para a educação, outras concepções educacionais e, necessariamente, novos modelos de organização do ensino (1998, p. 29).

No período, o método intuitivo ou “das lições de coisas” foi largamente difundido pela Europa. No Brasil, Rui Barbosa ajuda a introduzi-lo, principalmente em São Paulo e nas escolas particulares, ao traduzir o livro de Norman Alice Calkins (1886), *Primeiras Lições de Coisas*. Para Buffa e Pinto (2002), o

[...] método de ensino simultâneo era proposto para substituir, com enormes vantagens, tanto o método tradicional individualizado das escolas de primeiras letras quanto o ensino mútuo lancasteriano. As classes homogêneas, o regime seriado, a distribuição do programa detalhado por séries, os horários são condição de possibilidade e, ao mesmo tempo, decorrência do emprego do método intuitivo. (2002, p.51)

Nessa direção, Valdemarin (2006) destaca que o método de ensino intuitivo contribuiu para a criação de um modelo pedagógico a ser implementado no país, mas foi preciso atenção, uma vez que esteve marcado pelas condições existentes nas escolas: carência de material didático, de professores habilitados, de direcionamento político para a educação popular (2006, p. 129). Sua aplicação e difusão, contudo, contribuíram para demarcar a tentativa de pensar a prática educacional como uma atividade intencional e dirigida.

Para Schelbauer (1998), no contexto brasileiro as escolas graduadas, representadas pelos grupos escolares, se configuraram como um modelo de organização escolar que “se encaixou” no projeto republicano de difusão da educação popular. A escola graduada caracterizava-se pela classificação dos alunos pelo nível de conhecimento de cada um, em agrupamentos supostamente homogêneos, as classes. Também pressupunha a utilização do ensino simultâneo, a racionalização curricular, o controle e a distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo, a introdução de um sistema avaliativo, a divisão do trabalho docente e a necessidade de um edifício escolar com salas de aula, espaço para a diretoria e um corpo formado por vários professores. A escola graduada utilizava seu espaço físico também como elemento de racionalização pedagógica, imprimindo uma dinâmica própria ao colocar em cada sala de aula uma classe referente a uma série e em cada classe, um professor (SOUZA, 2006).

Nesse sentido, o Estado republicano sustentava a necessidade de um projeto pedagógico que garantisse aos brasileiros, o acesso à instrução primária. Em seu ideal regenerador, a escola era o espaço singular para modelar indivíduos, controlar e homogeneizar comportamentos sociais. Faria Filho e Vidal (2000) indicam que a força do aparato escolar dos grupos escolares estava centrada na possibilidade do controle e da disciplina para institucionalizar a escola primária republicana. Assim:

O aparato escolar buscava delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas, ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 210).

As primeiras iniciativas em direção ao que viria a ser o modelo dos Grupos Escolares deram-se com a criação das Escolas Reunidas em São Paulo, ou seja, a reunião de escolas isoladas que funcionavam em diferentes lugares, em um só prédio. Apesar da proximidade física entre as escolas, não havia unidade na organização administrativo-pedagógica. Souza (1998) atenta para a forma precária na adaptação do modelo para o Estado de São Paulo, dando uma ideia do que se estendeu a outras regiões do país. Quanto a isso, afirma que

A nova modalidade de escola primária nasceu como uma adaptação de um modelo, um arremedo tosco do que vinha sendo praticado como escola graduada ou escola central. O espírito que animou o grupo escolar foi inicialmente a reunião de escolas até se consolidar uma certa unidade e organicidade que transformaria as escolas reunidas em classes e salas de aula e o grupo escolar numa escola primária una. (SOUZA, 1998, p. 49)

Durante o processo de adaptação desses modelos, os Grupos Escolares foram adotados para o ensino público primário em meio a discursos de defesa da educação laica, gratuita e obrigatória (VIDAL, 2006, p.10). O modelo assumiu um papel-chave no projeto de escola primária republicana, onde se creditava a essa instituição papel de destaque “na formação do caráter e no desenvolvimento de virtudes morais, de sentimentos patrióticos e de disciplina na criança” (SCHUELER; MAGALDI, 2008, p. 45). Souza (1998, p. 27) define como características de um grupo escolar o agrupamento dos alunos mediante a classificação pelo nível de conhecimento, o edifício escolar dividido em várias salas de aula, a divisão do trabalho docente, a ordenação do conhecimento em programas distribuídos por séries, o emprego do ensino simultâneo, o estabelecimento da jornada escolar e a correspondência entre classe, sala de aula e série.

O modelo previa, então, uma série de modificações na organização didático-pedagógica do ensino, entre elas a adoção de espaços específicos e de novos métodos de ensino-aprendizagem, da formação de classes “homogêneas”, com alunos divididos por idades e por grau de adiantamento, com um professor para cada classe, sob o controle de um diretor, entre outras modificações fundamentadas nas concepções de modernidade e de inovação educacional (SOUZA, 1998, p.214), assim como o emprego do tempo. Distanciando-se das escolas de primeiras letras, o grupo escolar republicano inaugurava uma nova ordenação do tempo escolar, marcado pelo relógio, presença obrigatória na parede das salas de aula e, em alguns casos nas fachadas dos prédios escolares.

O ensino passaria a ser graduado de forma que, a cada ano escolar, o aluno devesse acrescentar e aprofundar o estudo feito no ano anterior (CAMARA; BARROS, 2006, p.285), sugerindo uma graduação progressiva dos conteúdos. Para Buffa e Pinto (2002, p. 53), ao instituir-se um sistema de avaliação normatizado, padronizado e ritualizado, a intenção era instituir uma escola primária de prestígio, de qualidade e rigorosa, onde o processo de avaliação e seleção organizava as classes por níveis de conhecimento.

É importante entender que a forma de organização pedagógico-administrativa proposta pelo modelo dos grupos escolares resultou em mudanças profundas na organização do tempo e dos espaços escolares, na ampliação do currículo e “[...] na redefinição do lugar ocupado pela escola no traçado das cidades, posto que os Grupos Escolares se constituíram como uma realidade essencialmente urbana” (VIDAL, 2006, p. 10). Entretanto, segundo Souza (2008),

Os ritmos de expansão foram muito desiguais do ponto de vista regional e a estratificação atingiu também a rede escolar dos estados, estabelecendo diferenças nas condições materiais das escolas, nos tipos de instituições educativas (grupos, escolas isoladas e reunidas) e no ensino ministrado, tendo em vista a localização das escolas (na zona urbana ou rural, no centro ou na periferia das grandes cidades) (2008, p.47)

Esta maneira de organizar o ensino público primário é colocada em prática em São Paulo a partir de 1893 (SOUZA, 2006), seguido do Rio de Janeiro em 1895 e, ao longo do século XX, o modelo expande-se para outros estados, levando também o discurso da necessidade de uma educação laica, gratuita e obrigatória, e “a difusão das práticas e dos princípios europeus e norte-americanos de escolarização” (VIDAL, 2006, p.10). Outros tipos de organização escolares continuaram existir, em parte devido ao fato de a institucionalização da escola pública primária no Brasil, no início do século XX, ter ocorrido por um processo de múltiplas diferenciações (VIDAL, 2008) que levou em conta as condições econômicas e sociais de cada região do país.

Os primeiros grupos escolares foram, então, instalados em capitais de estados e em cidades mais desenvolvidas economicamente, uma vez que sua estrutura e organização depreendiam geralmente altos investimentos do poder público. No próximo tópico, apresentaremos como o modelo dos grupos escolares sofreu ajustes e arranjos para passar pelo processo de expansão e interiorização no caso fluminense.

1.2 Modelos e práticas nas capitais: referência para o interior do Estado do Rio de Janeiro?

O aparecimento dos grupos escolares na cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, tem como marco a publicação do Decreto Legislativo nº 38, de 9 de maio de 1893, que vinculava às municipalidades a responsabilidade de se mandar “construir, em cada circunscrição urbana do Distrito Federal, um ou mais grupos escolares conforme a densidade da população” (CAMARA; BARROS, 2006, p.285). O decreto prescrevia a criação desses espaços a partir do agrupamento de várias escolas, que passariam a estar sob a gerência de um professor diretor, e que teriam espaços como ginásio, biblioteca e o museu escolar.

Um pouco antes, em 1890, foi aprovado o Regulamento da Instrução Primária e Secundária, que entrou em vigor dois anos depois sob a Lei nº 85 de 1892. O Regulamento de 1892 dispunha que o custeio de gastos com pessoal, edificações e material, ficaria a cargo da municipalidade; além disso, caberia a esta também a direção dos ensinos públicos primários (organizado em escolas primárias de 1º grau para atender crianças de 7 a 12 anos, e escolas primárias de 2º grau, atendendo a faixa etária dos 13 aos 15 anos), profissional e normal (CAMARA; BARROS, 2006, p.284).

As diretrizes relativas à instrução pública para a cidade do Rio de Janeiro, no entanto, teriam ganhado força somente a partir do Decreto nº 377, de 23 de março de 1897, no qual os intendentes aprovaram a reorganização do ensino primário municipal e todos os assuntos relativos à diretoria de instrução (TORRES, 2009, p. 58). Nesta direção, afirmam Camara e Barros que:

No bojo das propostas sistematizadas nesse decreto [nº 38, de 9 de maio de 1893], a criação dos grupos escolares constituiu-se na possibilidade de fundar uma nova organização escolar para o Distrito Federal que permitisse, por meio do ensino simultâneo e da criação, abarcar um contingente maior de crianças e, dessa forma, resolver, de uma única vez, o mal representado pelo grande contingente de analfabetos existentes na capital do país (2006, p.285).

Tabela 1: Relação das reformas educacionais no estado do Rio de Janeiro – 1983 a 1929

Gestão no governo do Estado	Legislação /Data	Reforma	Modalidades de escola
José Porciúncula (03/05/1892 a 31/12/1894)	Lei 41, 28/01/1893	Cada distrito teria uma escola para cada sexo, classificadas em rural e urbana.	Elementar
	Decreto 27, 20/03/1893	Regulamento da Reforma.	
Joaquim Maurício de Abreu (31/12/1894 a 31/12/1897)	Lei 376, 23/12/1897	Autorizava reforma no ensino; criou a modalidade de Grupo Escolar no Estado.	Elementar/Grupos Escolares
Alberto Torres (31/12/1897 a 31/12/1900)	Dec. 588, 25/01/1900	Regulamento da Reforma: divisão da escola primária em elementar (rural: 1h a menos de aula) médio (urbanas: 3 anos), superior (grupos escolares).	Elementar (rural), Médio (urbana), Superior (grupos escolares)
	Dec. 591, 08/02/1900	Criação dos primeiros Grupos Escolares do Rio de Janeiro em Campos, Niterói e Barra Mansa.	
Quintino Bocaiúva (31/12/1900 a 31/12/1903)	Dec. 676, 15/03/1901	Reformou o ensino primário: criou um G. E. em Resende e outro em Petrópolis; desvinculou as funções de diretor de G.E. e inspetor de ensino; reorganizou as circunscrições escolares.	Elementar (rural)
	Dec. 678, 19/03/1901	Alterou o quadro de distribuição de escolas em todo o estado.	Médio (urbana)
	Lei 497, 29/11/1901	Considerou efetivos os professores provisórios habilitados em concurso.	Superior (grupos escolares)
	Lei 555, 01/11/1902	Extingue todos os Grupos Escolares, exceto o de Petrópolis.	
Nilo Peçanha (31/12/1903 a 01/11/ 1906)	Dec. 826, 31/12/1903	Fim da distinção entre escolas rurais e urbanas.	Elementar
	Dec. 827, 31/12/1903	Extingue o Grupo Escolar Silva Jardim, de Petrópolis.	
Oliveira Botelho 31/12/1910 a 31/12/1914)	Dec. 1.200, 07/02/1911	Criação do Conselho Superior de Instrução; divisão da escola primária em singular e complementar; defesa do ensino agrícola.	Elementar Complementar Subvencionada Grupo Escolar Escola Modelo
	Dec. 1.213, 15/06/1911	Regulamento da reforma: Elementares (rurais) – 3 séries; Elementares (urbanas) – 4 séries; Complementares – 6 séries: 1 diretor, 1 adjunto por turma de 40 alunos (1 professor por classe, para todas as disciplinas); Subvencionadas – 3 séries; Apresenta currículo por modalidade e por série.	
	Lei 1.059, 01/12/1911	Aprova o Decreto 1.200 e acrescenta a obrigatoriedade do ensino de noções de agronomia nas escolas elementares e, nas escolas complementares, autoriza a criação de estações agrônômicas “para o ensino prático da agricultura e	

		o manejo de instrumentos agrários, assim como pequenos postos zootechnicos”.	
Nilo Peçanha (31/12/1914 a 07/05/1917)	Dec. 1.404, 31/01/1915	Trata dos critérios para nomeação e remoção de professores; reorganização dos níveis de ensino: 1º grau: Elementar (zonas rurais) – 3 séries; Médio (zonas urbanas, isoladas ou agrupadas, economizando em alugueis e professores adjuntos) – 4 séries; Complementar (zonas urbanas em escolas especiais ou em seções anexas às escolas médias) – 2 séries; 2º grau: Escolas Modelos – 1 série.	1º grau: Elementar (isoladas rurais) 2º grau: Médio (isoladas ou agrupadas urbanas) Complementar (exclusivamente as 2 séries complementares)
	Dec. 1.229, 18/01/1915	Reorganização do número de escolas; supressão do ensino subvencionado; revisão dos contratos de alugueis; fim da inspeção remunerada.	Grupo Escolar (nível médio agrupadas, com mais de 100 alunos)
	Dec. 1.406, 31/01/1915	Extinção da subvenção a escolas particulares.	“G.E. completo” (quando reúne médio e complementar)
	Dec. 1.439, 28/07/1915	Regulamentação, nomeação e efetivação de professores, calendário e tempos escolares; vencimentos e atuação dos professores e direção de escolas completas, grupos escolares e escolas modelos; criação dos cursos noturnos.	“Escola completa” (reúne isoladas nível médio e complementar)
	Deliberação 28//07/1915	“Declara que as actuaes escolas complementares passam a chamar-se – Grupos escolares – conservando a denominação especial que teem”.	Escola Modelo = G.E. completo
Feliciano Sodré 23/12/1923 a 22/12/1927)	Dec. 2.017, 05/14/1924	Obrigatoriedade do ensino primário (a vigorar em 1926); assistência via caixa escolar; nomeação de professores via comprovação de mérito pedagógico e intelectual em concurso (sem necessidade de curso normal); exceto em Campos e Niterói, onde ocorreria “nomeação forçada” (ingresso automático); instituição do escotismo nas escolas; criação da educação preliminar.	Singular (elementar rurais e urbanas” Complementar (01 em Niterói)
	Dec. 2.105, 02/03/1925	Restabelecimento da subvenção a escolas privadas; divisão da escola primária em 3 graus: 1º grau (elementar, 2 séries), 2º grau (médio, 3 séries) e 3º grau (integral/grupos escolares, 5 séries).	G.E. (incorporando complementares)
	Delib. 130, 14/04/1926	Regulamento interno das escolas públicas.	Escola Modelo
	Delib. 139, 21/02/1927	Programas das escolas primárias “segundo metodos modernos e regras da pedagogia”.	Subvencionadas
	Mensagem de 1º de agosto de 1927 a Assembleia Legislativa, p.93.	Estabelecimentos de 1º e 2º grau formavam as escolas elementares ou escolas isoladas.	Jardim de Infância e Escola Maternal

Manuel Duarte 23/12/1927 a 24/10/1929	Mensagem de 1º de outubro de 1929 a Assembleia Legislativa, p. 55.	Escola de 1º grau (rural) – 2 séries Escola de 2º grau (vilas e cidades) – 3 séries Grupos escolares – 6 séries De acordo com essa reforma, para se ter acesso à escola profissional, ao ensino secundário ou a escola normal, era obrigatório cursar o grupo escolar, sendo que para o ingresso na escola normal, transformada em superior, tornava-se obrigatório ainda cursar a escola complementar, com a disciplina de “calliphasia” Tornou os cursos noturnos oficiais; regulamentou o horário escolar atendendo às condições climáticas e às “exigências da vida rural”; estabeleceu também a obrigatoriedade do curso de férias para os professores.	Jardim de Infância Escola de 1º grau Escola de 2º grau Grupo Escolar Escola Complementar Cursos Noturnos
---	---	--	---

Fonte: RODRIGUES, 2014 e consulta da autora.

As propostas de reformas com intenção de atingir o maior número possível de crianças e ofertar instrução primária continuaram e, em 1911, ocorreu outra alteração na lei com o Decreto nº 1200 de 7 de fevereiro. Com base na normativa, as escolas de ensino primário deveriam passar a serem divididas em duas modalidades: escolas elementares e escolas complementares – estas funcionando nos grupos escolares e nas escolas-modelo⁷.

Somente em 1911, com o Decreto nº 1.213 de 15 de junho de criação das escolas complementares⁸, que o Estado adota uma nova experiência de escola graduada. Equipadas de uma estrutura seriada, com uma professora adjunta para cada classe em que se dividiam as séries, cujos trabalhos seriam orientados por uma professora diretora, estas escolas passaram a escolher nomes homenageando figuras ilustres, que se destacaram no campo político e pedagógico brasileiro, sendo convertidas em 1915 em grupos escolares (RODRIGUES, 2014, p. 293).

Para Schueler (2010), a criação dos grupos escolares no Estado do Rio de Janeiro, não tiveram sua rede tão estendida, constatando que a fundação de escolas isoladas foi predominante ao longo da Primeira República. Por isso, ao observar este percurso, é fundamental chamar a atenção para o cuidado necessário a fim de evitar a suposição de que a partir de 1897 foram

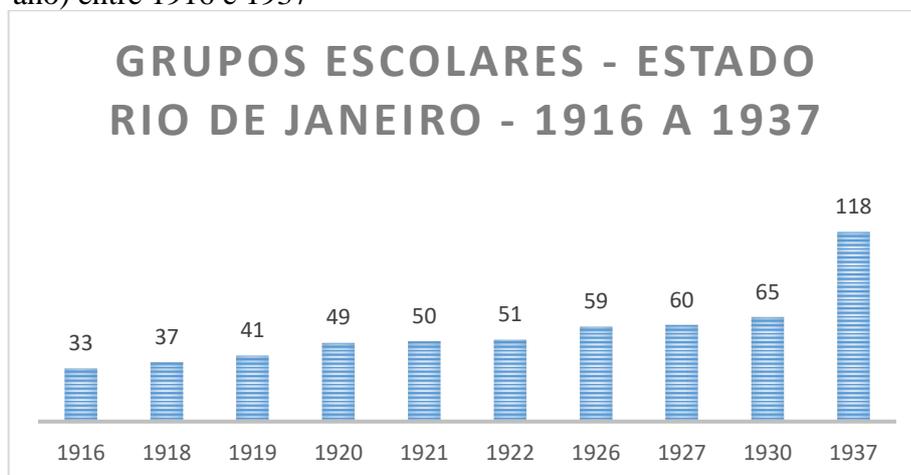
⁷ Decreto 1.241, de 13 de março de 1912: reforma o ensino normal e secundário e determina que cada escola normal constará de dois departamentos, a escola normal propriamente dita, destinada ao ensino profissional teórico; e a escola-modelo ou escola anexa, de aplicação, destinada à prática profissional (art. 3ª e b). Define ainda as Escolas-Modelos como “institutos de ensino primário, mixtos, destinados aos exercícios práticos dos alunos das mesmas escolas normaes” (art. 136)

⁸ As escolas complementares surgiram como tentativa de resolver a carência de professores, ofertando cursos complementares com quatro anos de duração, após o primário. Como consequência, surgiram duas modalidades de formação de professores: os normalistas (formados pelas escolas normais com formação mais longa) e os complementaristas (formados nas escolas complementares, de formação mais rápida).

instalados em todo o Estado os grupos escolares e que a sua existência se manteve ininterrupta. Apenas a partir da década de 1910 e especialmente na de 1920, segundo a autora, é que se intensificou, no Estado, do processo de difusão da escola graduada e da criação de grupos escolares como uma estratégia política, resultado da ação sucessiva de governos estaduais somada à ação das municipalidades e de particulares como no caso dos grupos escolares fundados em Miracema, São Gonçalo e São Fidélis nos anos de 1916 e 1917, que contou com financiamento privado (SCHUELER, 2010, p. 542).

Ainda segundo a autora, durante um longo período foi possível identificar a coexistência das duas modalidades de ensino no interior fluminense – os grupos escolares e as escolas isoladas ou singulares, que sobretudo localizavam-se em áreas rurais e nos distritos. Entre 1916 e 1937, ano em que o prédio do Grupo Escolar Ary Parreiras foi inaugurado, a quantidade de grupos existentes no Estado quase quadruplicou, continuando, contudo, insuficiente para atender a população. A progressão estimada de crescimento dos grupos escolares no Estado pode ser observada abaixo:

Gráfico 1: Grupos Escolares criados no estado do Rio de Janeiro (por ano) entre 1916 e 1937



Fonte: SCHUELER, 2010, p.128.

Um movimento que favoreceu o aumento de escolas primárias a partir da década de 1910 no Estado do Rio de Janeiro foi o surgimento de escolas profissionais, dando destaque para a educação da população rural. O empreendimento iniciado pelo Presidente Nilo Peçanha (1909-1910), seguiu as orientações educacionais e os programas políticos praticados no mandato de Afonso Pena na Presidência da República (1907-1908/1909-1910).

Entre 1893 e 1929 foram feitas sucessivas propostas de mudanças para a instrução pública no Estado do Rio de Janeiro. De maneira geral, percebemos uma tentativa de organizar a rede escolar ao demarcar quais espaços as diferentes modalidades de escola (por exemplo:

elementar, grupos escolares, complementar, subvencionada, cursos noturnos etc.) viriam a se constituir. Durante este período, também foram nomeados ou efetivados professores, bem como a formação mínima exigida para o magistério, vencimentos e atuação de diretores.

No Estado do Rio de Janeiro, a reforma de 1925, sob o Decreto nº 2.105, de 02 de março, durante a interventoria de Feliciano Sodré (1923-1927) organizou o ensino primário, que passou a ser dividido em 3 graus. As escolas rurais foram consideradas de 1º grau e as urbanas, de 2º grau e os grupos escolares foram classificados como escolas de 3º grau, com ensino integral. Na cidade de Niterói, capital do Estado, não haviam escolas de 1º grau, mas “31 escolas de 2º grau, 22 grupos escolares, 2 Escolas Maternais, 1 escola normal e 2 escolas profissionais” (SCHUELER, 2010, p. 545).

Tabela 2: Divisão do ensino primário por graus – 1925

Escola de 1º grau (rurais)	Curso elementar, com duas séries.
Escola de 2º grau (urbanas)	Curso médio, com três séries.
Escola de 3º grau ou Grupos Escolares (urbanas)	Curso integral, com 5 séries.

Fonte: Decreto nº 2.105, de 02 de março de 1925

Em 1929, outra reforma entrou em vigor e manteve a base de organização do sistema escolar já sugerido em 1925, mas aumenta a proposta de fazer com que os grupos escolares passassem a ser uma modalidade de escola urbana, com ensino seriado e completo.

Tabela 3: Divisão do ensino primário por graus – 1929⁹

Educação pré-escolar	Jardins de infância
Escola primária de 1º grau	Consideradas rurais, curso elementar, duas séries
Escola primária de 2º grau	Consideradas urbanas (vilas e cidades), curso médio, três séries
Grupos escolares	Áreas urbanas e sedes de distritos. Ofereciam todo o curso primário e, em alguns casos, cursos complementares, secundários e profissionais (6 séries)

Fonte: Mensagem de 1º de outubro de 1929 a Assembleia Legislativa, p. 55.

Para Schueler, (2010, p.545-546) as reformas e as iniciativas de modernização da educação estariam relacionadas de um lado, às tentativas de recuperação econômica e de prestígio político do Estado do Rio de Janeiro em relação aos demais estados da federação. De outro lado, as mudanças no sistema de ensino pretendiam fazer com que a escola fluminense

⁹ Mensagem de 1º de outubro de 1929 a Assembleia Legislativa, p. 55, durante a interventoria de Manuel Duarte (1927-1929)

estivesse inserida nas discussões das novas propostas pedagógicas propaladas pelos movimentos reformistas, chamados de Escola Nova, a partir de 1930.

No âmbito dos debates educacionais e das políticas de implantação dos Grupos Escolares e escolas primárias no Estado, entre as décadas de 1920 e 1930, despontaram também como agentes importantes as propostas dos educadores “escolanovistas”. O movimento da Escola Nova fez referência a uma série de propostas de renovações para o ensino que ocorreram em países da Europa e nos Estados Unidos da América do Norte. Os escolanovistas tratavam como

[...] fundamental a reorganização dos aparelhos de Estado a fim de realizarem iniciativas em prol da educação nacional, superando, assim, os procedimentos tradicionais de ensino e caracterizando-se pelo esforço concentrado na formulação de uma política que orientasse a prática educacional e esboçasse os princípios pedagógicos que deveriam orientar a educação no País. (CAMARA, 2003, p. 32-33)

Sem diminuir a importância de elementos quantitativos, a atenção dos intelectuais, de origens e posições variadas, voltava-se principalmente para uma proposta de remodelação do ensino. Por intelectuais, depreendemos que

Os intelectuais têm um processo de formação e aprendizado, sempre atuando em conexão com outros atores sociais e organizações, intelectuais ou não, e tendo intenções e projetos no entrelaçamento entre o cultural e o político. Nessa acepção, o conceito de intelectual é, como todos os conceitos políticos e sociais, fluido e polissêmico. (GOMES; HANSEN, 2016, p.12)

Guiados, em intensidades diferentes, pelas ideias do movimento chamado Escola Nova, que chegava ao Brasil, pressupunham a necessidade de localizar a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem e, além, prepará-la para um mundo em transformação. Nesse sentido, julgavam nosso ensino por demais intelectualista, verbalista e excludente:

O ensino tradicional era considerado intelectualista porque se preocupava em desenvolver quase que exclusivamente a dimensão intelectual do ser humano, deixando de lado outras dimensões tão importantes como a física, a emocional, a social. Daí a proposta da Escola Nova de uma educação integral. Verbalista porque só valorizava a palavra, principalmente a escrita, desconsiderando a ação, a experiência, no processo de aprendizagem. Excludente porque atendia apenas a uma pequena parcela das crianças em idade escolar. (BUFFA; PINTO, 2002, p.65)

Segundo Camara, partindo da compreensão que a sociedade carecia ser modernizada, os intelectuais renovadores pensaram o país e suas adversidades concebendo maneiras de

resolvê-las. Nesse sentido, “esses intelectuais envolvidos com o movimento de renovação, se autointitularam executores de uma *missão*”:

A *missão* pensada e concebida pelos intelectuais renovadores identificava-se com o ideário de construção de um país moderno, onde a modernização vislumbrada só seria possível com a urbanização e a industrialização do país o que exigia o repensar da cidade e de suas condições de escolarização oferecida a população. (CAMARA, 2003, p. 32)

Em 1924, esse grupo de intelectuais – formado por professores, escritores, advogados – haviam fundado a Associação Brasileira de Educação (ABE) e, a partir de 1927, foram realizadas anualmente as Conferências Nacionais de Educação, onde se discutiam questões atinentes à educação. E,

Durante as décadas de 1920 e 30, a *intelligentsia* brasileira, particularmente, os intelectuais educadores objetivaram formular novas concepções e estratégias de organização da cultura e da educação, tendo como epicentro de suas intenções a questão da modernização econômica e cultural do país. Para isto, buscaram justificar seus projetos a partir da construção de um discurso científico, identificado com o planejamento e produção sistematizada de diagnósticos sobre a realidade social brasileira, eivada de grandes mazelas nacionais, associadas ao analfabetismo e a doença, estigmas do “atraso” brasileiro a ser superado. (CAMARA, 2003, p. 31)

A pedido do Presidente da República Getúlio Vargas, esses intelectuais estavam alinhando um plano educacional que pudesse ser expandido para todo o país, mas, antes mesmo de receber a proposta, o recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), reformou os ensinos secundário e superior brasileiro. Como devolutiva, os intelectuais educadores registraram um Manifesto, direcionado ao povo e ao governo, em 1932. Camara (2003) aponta que o

Concebido por educadores identificados com o pensamento escolanovista, o Manifesto dos Pioneiros mais do que síntese das ideias de uma geração de educadores buscou constituir-se como “diretrizes fundamentais para uma política educacional moderna adequada às necessidades e aspirações do Brasil”, uma vez que “as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação”. Com este intuito, os pioneiros apresentaram as bases de um projeto que visava consolidar suas posições no âmago do Estado e enredar na sociedade um cenário promissor do que seria preciso para a reconstrução educacional do país. (2003, p. 30-31)

Vários intelectuais que assinaram o Manifesto já haviam ocupado cargos importantes na administração da educação nos estados brasileiros. Fernando Azevedo foi Diretor Geral da Instrução Pública no Rio de Janeiro (1927-1930) e em São Paulo (1933), Anísio Teixeira, na Bahia (1924) e no Rio de Janeiro (1931), Lourenço Filho no Ceará (1922) e em São Paulo

(1931) e Carneiro Leão, no Rio de Janeiro (1922) e em Pernambuco (1929). Esse perfil dos participantes do Manifesto é um dado significativo, uma vez que segundo Camara (2003)

As preocupações que envolveram a produção e circulação do documento, as negociações acerca do perfil dos signatários bem como a importância de que as ideias apresentadas congregassem os educadores fez parte das estratégias que o grupo dos signatários lançou mão para ver suas propostas vitoriosas no interior da Associação Brasileira de Educação (ABE) e, fora dela, uma vez que pretendiam que as diretrizes formuladas fossem “abraçadas” pela sociedade como um todo. (2003, p. 33)

No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, os Pioneiros defendem a educação pública, gratuita, obrigatória e laica para o ensino elementar, que deveria estar centrado na criança. A descentralização do sistema escolar, a coeducação e o amparo nos conhecimentos da Psicologia, da Medicina (saberes médicos e higienistas) e das Leis (juristas na educação) também eram bandeiras levantadas pelo Movimento.

É necessário contudo, de acordo com Vidal (2013), ponderar sobre a devida desmonumentalização de uma pretendida coerência entre os princípios da Escola Nova, visto que

“a Escola Nova constituiu-se no país como uma fórmula, com significados múltiplos e distintas apropriações produzidas no entrelaçamento de três vertentes: a pedagógica, a ideológica e a política. No que tange ao primeiro aspecto, a indefinição das fronteiras conceituais permitiu que a expressão Escola Nova aglutinasse diferentes educadores, católicos e liberais, em torno de princípios pedagógicos do ensino ativo. No segundo caso, a fórmula ofereceu-se como meio para a transformação da sociedade, servindo às finalidades divergentes dos grupos em litígio. Já na terceira acepção, tornou-se bandeira política, sendo capturada como signo de renovação do sistema educacional pelo Manifesto e por seus signatários. (VIDAL, 2013, p.01)

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), contudo, teria agido como parte do jogo político que objetivava o controle do Estado, servindo, portanto, como ingrediente comum aos educadores e intelectuais que, apesar das suas diferenças, pleiteavam uma educação baseada na laicidade, na gratuidade e na obrigatoriedade.

Para Vidal (2007, p. 197), as propostas de reforma levantadas pela Escola Nova ao longo das décadas de 1920 e 1930 configuraram um novo tempo social ao inspirar-se em ideias de participação ativa dos cidadãos na política e na sociedade, delineando um processo chamado por ela de “apropriação e desenvolvimento democrático dos indivíduos”. Nesse particular, há então, a afirmação da necessidade de se atribuir centralidade na criança, o cidadão do futuro. Para tanto, a proposta educacional evidenciava a educação, mais que a instrução, como

elemento de suporte na busca por uma sociedade democrática ao mesmo tempo que propunha uma prática pedagógica incorporada à realidade social dos alunos.

O movimento escolanovista produziu discursos que possibilitaram imprimir um “lugar” para a escola, que deveria funcionar como espaço de formação de um cidadão consciente de suas responsabilidades morais, com capacidades técnicas e artísticas desenvolvidas, apto e em conformidade com os ideais republicanos. Nessa direção, o educador Lourenço Filho (1940, p. 649-664) indicava que a educação primária ocorria no país basicamente em dois tipos de escola: as isoladas e as agrupadas. O autor levava a entender que as escolas isoladas possuíam uma organização precária, inadequada à qualidade do ensino e que, portanto, precisavam ser – e vinham sendo – substituídas pelas escolas agrupadas.

Descrevia escolas isoladas como sendo a

[...] escola de um só professor, a que se entregam 40, 50 e às vezes mais crianças. Funciona quasi sempre em prédio improvisado. É de pequeno rendimento, em geral, pelas dificuldades decorrentes da matrícula de alunos de todos os graus de adiantamento, falta de direta orientação do professor, falta de fiscalização, falta de material, falta de estímulo ao docente. É a escola típica dos núcleos de pequena densidade de população, a escola da roça, a escola capitulada de “rural” (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 658).

Já as escolas agrupadas, ou escolas reunidas, eram as que

[...] se poucas classes possuem; de “grupo escolar”, se as mantém numerosas. Aqui, o prédio oferece melhores condições de conforto e higiene, mesmo quando adaptado. As classes apresentam, em geral, efetivo menos numeroso que o das escolas isoladas, e os alunos se distribuem por elas, segundo os respectivos graus de adiantamento. A um dos professores, seja sem regência da classe, ou também com encargos de ensino, entrega-se a responsabilidade do conjunto. O material é menos precário. Aí temos a escola comum nos meios urbanos (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 658).

Lourenço Filho ainda considerava que “a escola isolada mesmo nos sistemas de melhor organização apresenta grande inferioridade em relação às escolas agrupadas” (1940, p. 661), sugerindo uma espécie de hierarquia entre as modalidades, onde a escola agrupada ficaria em um patamar superior em qualidade de ensino, organização pedagógica, preparação do corpo docente e salubridade do espaço em relação à escola isolada.

Enquanto as escolas agrupadas eram localizadas principalmente no meio urbano, em sedes municipais e distritais, as escolas isoladas eram comumente identificadas como rurais. As escolas agrupadas eram tipificadas como escolas-reunidas ou grupos escolares, dependendo da quantidade de classes que elas ofertavam. Se haviam poucas classes funcionando no mesmo local, eram designadas como escolas reunidas, mas, caso o número de classes fosse maior, eram

grupos escolares. Ao passo que, predominantemente instaladas fora das sedes dos municípios ou distritos, as escolas isoladas (rurais) tinham um único professor e eram multisseriadas, podendo oferecer até três séries de 1º grau, ou seja, o mesmo professor ensinava conhecimentos e conteúdos distintos simultaneamente a alunos de níveis de entendimento e faixas etárias diferentes (LOURENÇO FILHO, 1940).

1.2.1 As muitas escolas do interior

Durante o período da primeira interventoria de Ernani Amaral Peixoto¹⁰ no Estado do Rio de Janeiro (1937-1945) observa-se em sua política direcionada à educação a insuficiência de medidas que alicerçassem as escolas isoladas fluminenses, mesmo a modalidade sendo a predominante na rede escolar. Para Rizzini e Barros (2013, p.118),

[...] os programas oficiais de ensino expressavam a preocupação em atender às especificidades locais, porém, de acordo com a visão de que as práticas educacionais deveriam estar associadas ao progresso econômico, à segurança nacional e às transformações nos modos de vida da população rural

Assim, no programa amaralista as escolas isoladas deveriam ser substituídas gradativamente por grupos escolares e pelas escolas típicas rurais, com novos arranjos e propostas pedagógicas diferentes, que abarcariam o público atendido nas escolas isoladas. As escolas típicas rurais foram instituídas no Estado do Rio de Janeiro através do regulamento da Instrução pública primária – decreto nº 196-A de 24 de dezembro de 1936, mas a proposta ficou apenas no papel até 1938, quando o Interventor Amaral Peixoto a empregou como “instrumentos de negociação e de manipulação das redes amaralistas”. Ou seja, a criação das escolas típicas rurais esteve diretamente relacionada aos interesses políticos a fim de:

Contribuir com a sua expansão atenderia aos mais diversos interesses dos componentes da rede: de um lado, os líderes interioranos alinhavavam suas conexões com o interventor federal, assegurando-lhes o reconhecimento de promotores da educação e de representantes do governo em sua localidade. [...] Por outro lado, Ernani do Amaral Peixoto alastrava sua rede política, sua imagem de defensor do resgate da identidade fluminense e sua permanência no governo do estado do Rio de Janeiro. (RIZZINI; BARROS, 2013, p.121).

¹⁰ No caso fluminense, a política no período de 1937 a 1945, foi marcada pela influência do chamado amaralismo, movimento coordenado pelo interventor Ernani do Amaral Peixoto e seus aliados no período do Estado Novo (1937-1945), e que manteve sua influência após o fim deste regime, com a retomada da liderança do Estado por Amaral Peixoto, nas eleições ocorridas em 1950.

Nesse sentido, a criação das escolas típicas rurais serviram tanto à interesses locais quanto a interesses políticos estaduais. O mesmo movimento também é observado na criação e fundação de prédios de grupos escolares. É importante demarcar que as escolas típicas rurais diferem em essência das escolas isoladas: enquanto as escolas isoladas ou rurais estiveram identificadas como inferiores em relação à organização, qualidade e material adequado de ensino, as escolas típicas rurais eram vistas e tomadas como um meio para tirar o homem do campo do obscurantismo intelectual sem, contudo, tirá-lo do campo. A educação rural era

[...] vista como um instrumento capaz de formar, de modelar o cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas lapidado pelos conhecimentos científicos endossados pelo meio urbano. [...] E a escolarização é quem vai preparar e instrumentalizar o homem rural para enfrentar as mudanças sociais e econômicas, só assim poderá estar apto a participar e compreender as ideias de progresso e modernidade que emergem no país. (ALMEIDA, 2005, p.287)

Figura 1: Ernani Amaral Peixoto (terno branco, aplaudindo). Inauguração de escola.



Fonte: CPDOC, RJ, entre 1951-1955¹¹.

Tabela 4: Tipos de escolas e principais características

Tipo de escola	Características
Escolas Isoladas	Classes em áreas rurais: fazendas e/ou localidades distantes de áreas urbanas; sedes distritais pouco povoadas. Poucos alunos; multisseriadas; apenas um professor; prédio e material inadequado; sem fiscalização; sem diretor; baixa remuneração do professor;

¹¹ Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/AVAP/audiovisual/ernani-amaral-peixoto-e-alzira-vargas-do-amaral-peixoto-em-eventos-oficiais>, acesso em 27/11/2020.

Escolas Agrupadas	Poucas classes: escolas-reunidas Muitas classes: grupo escolar Zonas urbanas ou distritais; muitos alunos; divisão por grau de adiantamento (séries); figura do diretor; prédio e material em melhores condições
Escolas Típicas Rurais	Muitas ou poucas classes (entre 40 e 200 alunos); zonas rurais; manter o homem do campo no campo; divisão por grau de adiantamento (séries); professor com formação técnica específica; prédio e material em melhores condições (construção específica: casa da professora); matérias específicas para o ensino agrícola (atividades rurais)

Fonte: QUARESMA, 2014, p. 96.

Para Quaresma (2014, p. 91), a ideia era formar o homem do campo no campo a fim de otimizar a produção agrícola ao mesmo tempo em que dava ao camponês a formação intelectual que o possibilitasse ser um cidadão. Havia um estigma em relação à figura do homem do campo: bruto, rústico, arcaico, ignorante, que deveria ser mudado, pois esse “tipo” atrapalhava o progresso da nação. Isso é trazido à tona, uma vez que

Em várias publicações do Diário Oficial – circulares, ofícios, entre outros documentos – percebemos a importância das escolas rurais para o governo Amaral Peixoto. Vemos nestes documentos como justificativa para o desenvolvimento de ações nas escolas rurais uma visão estigmatizada do homem do campo, sempre visto como ignorante, pobre, sem cultura e como um coitado, que precisava de alguém que transformasse sua realidade. (QUARESMA, 2014, p. 94)

O projeto amaralista fixava alicerces em práticas políticas tradicionais, estimulando o clientelismo e favorecendo as atividades agropecuárias. Programava-se que a recuperação econômica e política do Estado se daria através de investimentos em setores agrícolas e, por isso, Amaral Peixoto iniciou uma política de alianças com líderes locais consolidada pelas visitas regulares ao interior fluminense, em destaque para a região de Campos dos Goytacazes¹².

No campo educacional e cultural, as iniciativas amaralistas procuravam articulações políticas com ideias econômicas, tendo como alvo a região agropecuária. Em *Novos caminhos da educação fluminense*,¹³ Rubens Falcão elaborou um relatório das atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação no período de 1937 a 1945. No documento, a ênfase dada pela administração estadual à urgência de investimentos em educação rural é marcada pelas palavras do diretor do Departamento:

À falta de educação conveniente, o homem rural não se desenvolve nem se atreve a trabalhar a terra de modo proveitoso. A ignorância em que vive o converteu, nas principais zonas do sertão, em um indivíduo supersticioso e cheio de abusões, com o

¹² Ver GURGEL, 1950.

¹³ Ver FALCÃO, 1946.

círculo mental limitadíssimo, quando não se torna promotor de desordens ou adepto do cangaceirismo (FALCÃO, 1946, p. 19)

Dentro do contexto de sua política de governo, Amaral Peixoto pretendia elevar a educação rural ao patamar considerado civilizador dos hábitos do homem rural. Não pretendia afastá-los do campo, mas que criassem raízes em sua região, de forma a contribuírem com o engrandecimento do país e a zona rural era o local da identidade fluminense. O censo de 1940 aponta sobre população urbana, suburbana e rural:

Na apuração do Censo de 1940, a população foi discriminada em "urbana", "suburbana" e "rural", em correspondência com os quadros administrativos dos municípios e distritos. Embora em sentido demográfico somente se considere, usualmente, urbana a população aglomerada em centros dotados de um mínimo de serviços coletivos e cujos habitantes se dediquem em maioria a atividades alheias à vida rural, ou sejam em número excedente de certo limite, o critério em que assentou a definição dos quadros urbano, suburbano e rural dos Municípios e Distritos, no Brasil, foi estabelecido, com sentido praticamente mais lato, mas caracterizado de modo estrito em função dos foros políticos e administrativos conferidos às diferentes áreas e comunidades, pelo Decreto-lei n. 0 311, de 2 de março de 1938, que fixou normas sistematizadoras para a divisão territorial do país. Na delimitação das áreas urbana e suburbana, da alçada dos Governos Municipais, o quadro da "vila", sede distrital, deveria abranger, em conjunto, pelo menos de trinta moradias; e o quadro da "cidade", sede municipal, por sua vez, alcançar o mínimo de duzentas moradias. A apuração dos habitantes dos quadros urbano e suburbano viria revelar, como de fato revelou, a real significação social desses núcleos, a par das anomalias que se verificam frequentemente na elevação de localidades à categoria de sedes administrativas. (Censo de 1940, Notas Prévias, p. XX.¹⁴)

A proposta de que o ensino nas regiões interioranas deveria ser diferenciado, em estabelecimentos específicos de ensino (as Escolas Típicas Rurais) não foi concebida, contudo, na administração de Amaral Peixoto. As Escolas Típicas Rurais já haviam sido regulamentadas em 1936¹⁵, durante a interventoria de Protógenes Guimarães (12 de Novembro de 1935 a 10 de Novembro 1937), sob a direção de Nóbrega da Cunha no Departamento de Educação e Iniciação ao Trabalho. As ideias foram retomadas e efetivadas a partir de 1938 por se alinharem às diretrizes da política estadual em vigência no Estado Novo.

O caráter de escolas elementares agrícolas, nem de simples escolas alfabetizantes, por isso que se destinavam a um papel de maior transcendência – o de formação dos nossos futuros homens do campo sob todos os aspectos – técnico, moral, físico e intelectual – incutindo-lhes o amor patriótico ao seu habitat ao mesmo tempo que lhes dariam os conhecimentos indispensáveis ao trabalho do engrandecimento nacional a que se dedicam, tirando-lhes, por outro lado, a concepção hereditária em que vivem – de colonos dentro da sua própria terra (FALCÃO, 1946, p. 23-grifos meus).

¹⁴ Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=765&view=detalhes>, acesso em 09/10/2019.

¹⁵ Decreto nº 196-A, de 24 de dezembro de 1936, regulamentou o sistema de ensino fluminense e possuía um capítulo sobre as Escolas Típicas Rurais.

Schueler e Rizzini (2014, p. 884) indicam que até 1945, 40 municípios receberam 42 escolas, com área para cultivo agrícola e que mais tarde, no período da governadoria de Amaral Peixoto, o dirigente retomou o programa fundando no total 94 estabelecimentos de ensino até 1955.

Para Niterói, capital do estado e para as cidades maiores do interior fluminense, a política educacional amaralista concentrou-se na criação de grupos escolares. O empreendimento de abertura de grupos escolares se ampliou pelo interior fluminense sendo esperada e tratada com entusiasmo pelos políticos e pelas comunidades locais.

Consequentemente, as pequenas localidades que estavam passando por desenvolvimento econômico e concentração populacional (mais identificadas com o urbano) como Laje do Muriaé, e que concentravam o maior número de matrículas em escolas isoladas, passaram a desejar a modalidade grupo escolar. Schueler e Rizzini (2014) afirmam que:

Em 1937, o Serviço de Estatística da Educação e Saúde do Estado registrou 118 grupos escolares e 1.618 escolas isoladas (BRASIL. Ministério da Educação e Saúde, 1942); em 1952 eram 174 grupos escolares e 1.093 estabelecimentos identificados como escolas primárias, distintos da escola típica rural, que comparecia nas estatísticas com 44 unidades (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1952, p. 4). Em 1954, 1.169 unidades foram designadas como escolas e 213 como grupos escolares. A construção de grupos não cessara: 19 deles ficaram fora da estatística porque seus prédios não estavam concluídos (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1954). (SCHUELER; RIZZINI, 2014, p. 884)

Para as autoras os números indicariam que houve uma tendência de reduzir os investimentos nas escolas isoladas, favorecendo a criação dos grupos e reforçando a percepção de que o processo de expansão e interiorização de grupos escolares no contexto fluminense esteve ligada aos investimentos políticos e ao que estes defendiam enquanto proposta de governo.

Figura 2: Inauguração de Grupo escolar no Norte Fluminense



Fonte: CPDOC, RJ, entre 1951-1955¹⁶

Assim, seguindo a lógica do clientelismo, diversos grupos escolares foram instalados em localidades interioranas por motivos político eleitoreiro e por solicitação de moradores. O entendimento da participação das comunidades locais nesse processo de interiorização é indispensável. Nesse sentido, afirmam que:

É possível inferir que as escolas tenham servido de instrumentos de mediação entre lideranças e as populações locais visando à consolidação dos projetos políticos da rede amaralista, e de outros atores que depositaram na educação escolar expectativas de atendimento a interesses diversos. (SCHUELER; RIZZINI, 2014, p. 890)

Pensar o processo de interiorização do modelo de escola primária representado pelos grupos escolares no interior fluminense é perceber que a educação pública esteve no cerne de debates e políticas educacionais “tendo sido instrumento fundamental para implementação de projetos republicanos, em disputa, que se tencionavam construir e legitimar no âmbito de sucessivos governos estaduais no Rio de Janeiro” (SCHUELER; RIZZINI, 2014, p. 892).

Nesse sentido, apresentaremos no próximo capítulo os múltiplos processos que levaram a criação do Grupo Escolar Ary Parreiras, em Laje do Muriaé, no noroeste fluminense.

¹⁶ Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/AVAP/audiovisual/ernani-amaral-peixoto-e-alzira-vargas-do-amaral-peixoto-em-eventos-oficiais>, acesso em 27/11/2020.

2. DE GRUPO ESCOLAR DE LAJE DO MURIAÉ A GRUPO ESCOLAR ARY PARREIRAS

2.1 As escolas isoladas na Vila de Laje do Muriaé

Aos sábados, após a sabatina [...], havia uma sessão literária. A professora fazia-me recitar, nestas sabatinas, uma pequena poesia, que, durante a semana, ela ensinava-me desde os gestos a entonação da voz. É com que prazer eu o fazia! Dos recitativos o que mais me agradou foi a Ave Maria, de Fagundes Varela. E das quadras desta poesia uma que se tornou-me uma obsessão; eu a ouvia a todo momento e monologava, recitando-a:

“- Só nas alcovas, nas salas dúbias,
Nas longas mesas de longa orgia.
Não diz o ímpio, não diz o avaro,
Não diz o ingrato – Ave-Maria!” (CASPARY, 1962, p. 23)

Pensar o caminho dos múltiplos processos que culminaram com a criação do Grupo Escolar Ary Parreiras nos remete a necessidade de apresentar o lugar onde a instituição está inserida. Laje do Muriaé foi fundada¹⁷ por volta do ano de 1832, quando José Ferreira César, acompanhado de sua mulher, Dona Maria Angélica da Luz e de um pequeno grupo de índios Puris domesticados, deixaram a localidade então conhecida como Quartel de Robinson Cruzoé – hoje município mineiro de Muriaé – em direção a Patrocínio¹⁸ e ao Poço Fundo pela mata fechada, aproveitando-se do fato de os índios que o acompanhavam conhecerem a região.

O deslocamento era realizado a fim de buscar poaia¹⁹ e pouco abaixo do Poço Fundo²⁰, os viajantes encontraram-se novamente com as margens do rio. Havia, “na parte baixa do remanso, uma laje muito polida e muito limpa, de tanta água que por lá passara nas enchentes – (que) avança rio adentro: avançava tanto que quase estrangulava o rio entre a ponta da pedra e a barranca da margem oposta” (LIGIÉRO, s/d, p. 91).

¹⁷ Não se sabe, ao certo, a data da fundação da localidade, mas historiadores locais acreditam que tenha sido por volta dos anos de 1832 e 1834. Ligiéro (s/d, p. 98) afirma que ainda em 1844, era criado o Segundo Distrito de Santo Antonio dos Guarulhos (atual Campos dos Goytacazes) que abrangeria os atuais municípios de Laje do Muriaé e Natividade. Enquanto Caspary (1962, p. 15) indica que a primeira manifestação dos poderes públicos a respeito da localidade data de 10 de outubro de 1857, quando se cria uma subdelegacia na freguesia de Nossa Senhora da Piedade da Laje do Muriaé. O Decreto nº 1.224, de 14 de dezembro de 1861, referente à elevação de Natividade do Carangola à categoria de distrito, parece ser também o decreto de criação da freguesia que viria a ser o Município de Laje do Muriaé.

¹⁸ Patrocínio do Muriaé é uma cidade mineira vizinha a Laje do Muriaé. Seu povoamento remonta ao ano de 1817, com a chegada do francês Guido Tomás Marlière à região. A emancipação político-administrativa que eleva a então vila de Nossa Senhora do Patrocínio do Muriaé à cidade de Patrocínio do Muriaé ocorreu no ano de 1953.

¹⁹ Nome comum à várias plantas, de muitas espécies, árvores ou arbustos, da família das Rubiáceas, nativas do Brasil. A poaia, assim como a ipecacuanha, tem propriedades eméticas, ou seja, capazes de induzir o vômito. Comumente utilizada também como purgativa e como antídoto para venenos. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/poaia/>, acesso: 18/07/2019.

²⁰ O lugar recebeu esse nome em alusão ao poço, muito fundo, que se forma nas águas do Rio Muriaé.

Seguindo os passos de José Ferreira César, dirigiram-se para a região recém-desbravada outros dois “José’s”: o Alferes José Bastos Pinto – que se domiciliou em Laje no ano de 1837, lá falecendo em 1871 – e José Garcia Pereira – que chegou mais ou menos na mesma época em que Alferes Bastos, no ano de 1837 (LIGIÉRO, s/d, p. 102). O interesse deles era, a princípio, de se apossar das terras ricas em ouro e poaia para o comércio desses produtos com o Quartel de Robinson Cruzoé, atual cidade mineira de Muriaé, ponto de comércio da região e de onde partiu José Ferreira César. Na Fazenda do Angola, José Ferreira César as primeiras mudas de café Bourbon, no fluxo dos investimentos que estavam sendo feitos nas localidades mineiras no plantio de café. Ligiéro (s/d, p. 104) afirma que essas mudas “iriam criar na região a maior lavoura da rubiácea do Norte Fluminense, a qual, sete anos depois (*de plantada*), começaria a dar seus belos frutos vermelhos, de sublime expressão econômica nacional”. A Figura 01 apresenta um mapa localizando a cidade, que fica a 303 quilômetros da capital fluminense por rodovias atuais.

Mapa 1: Distância entre a capital Rio de Janeiro e Laje do Muriaé



Fonte: Google. Recorte feito pelo autor, 2019.

No período que compreende o recorte da pesquisa (1934 a 1938), o trajeto entre a Vila de Laje do Muriaé e a cidade do Rio de Janeiro poderia ser feito também pela Estrada de Ferro da Companhia Leopoldina²¹ que, pelo Ramal do Patrocínio, percorrendo em média até dois dias de viagem de trem entre as localidades de Campos dos Goytacazes, Macaé, Rio Bonito, possibilitava o acesso a cidade de Niterói. De lá, pegava-se uma balsa para o Rio de Janeiro.

Mapa 2: Percurso ferroviário entre Laje do Muriaé e Niterói



Fonte: Arquivo Nacional. Recorte feito pelo autor, 2020.

A partir de 1870, Laje do Muriaé contou com formas de instrução: professores que ensinavam a ler, escrever e contar. As primeiras iniciativas que se têm registro dão conta de que os primeiros professores da localidade eram pagos por fazendeiros a fim de educar seus filhos

²¹ Carta das Linhas Férreas com as linhas, os ramais e as estações disponível em:

http://sian.an.gov.br/sianex/Consulta/Pesquisa_Livre_Painel_Resultado.asp?v_CodReferencia_id=93238&v_aba=1, acesso em 05/04/2020 e no Anexo.

sem que precisassem sair das fazendas. Essas salas atendiam possivelmente a todas as séries, sem número estipulado de alunos. Essas aulas isoladas representaram, nesse período, uma forma de instrução significativa na região. Além desses professores, outras classes e escolas surgiram no período entre 1870 e a década de 1930²².

Essa forma de organização do ensino elementar foi comum durante o período Imperial. Segundo Souza (2006, p. 51), as escolas frequentemente apresentavam condições precárias, funcionando em espaços improvisados. As públicas utilizavam a metodologia de ensino lancasteriano ou mútuo²³, frequentemente os docentes eram leigos e não possuíam formação adequada para aplicação. Caspary²⁴ afirma que a maioria dessas escolas funcionou nas casas dos professores e nas fazendas

[...] eram mantidos professores pagos pelos fazendeiros. Recordo-me do professor na fazenda da Reserva (o Chico Mestre) sem uma das pernas, andando com duas muletas professor na Fazenda da Reserva e no sítio de meu tio Luiz da Costa Meirelles. (1962, p. 20)

Sobre as escolas ou classes primárias em Laje do Muriaé entre os anos de 1878 e 1893, Caspary (1962, p. 20) apontava a existência de, no mínimo, duas: uma mantida pelo governo e outra particular. Na tabela abaixo, são listadas as classes isoladas e as escolas que haviam no período.

Tabela 5: Escolas primárias em Laje do Muriaé (1878-1940)

Ano	Nome	Público ou Privada	Professor
1878-1882	D. Clara Maldonado Leite	Privado - Meninas	D. Clara Maldonado Leite
1886- ?	Escola da Laje do Muriaé	Público	Professor Alfredo Velasco de Pinho

²² Serão apresentadas ao longo do texto.

²³ O método mútuo ou lancasteriano foi elaborado pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838) com o auxílio de Andrew Bell (1753-1832) e consistia em uma metodologia pedagógica multiplicadora do ensino, sendo 1 professor auxiliado por alunos mais adiantados intitulados monitores. Por decisão N.º182, de 22 de agosto de 1825, assinada pelo Desembargador do Paço, Estevão Ribeiro de Rezende, depois Marquês de Valença, ficou estabelecido que o ensino primário no Brasil se ministrasse pelo método lancasteriano. A 1ª Lei Geral de Educação (15/10/1827) também recomendava a adoção do método de ensino mútuo nas escolas das capitais, das províncias, das cidades, vilas e lugares populosos. Cada grupo de alunos (decúria) tinha um aluno menos ignorante (dos outros decurião) que dirigia as lições. Uma escola que adotasse o método poderia abrigar até 500 alunos para um só professor. Fonte: <https://historiadaeducacaobrasileira.wordpress.com/ensino-mutuo-ou-metodo-lancasteriano/>, acesso em 03/06/2020.

²⁴ O livro do autor utilizado como fonte é um ensaio autobiográfico escrito em 1962, onde o mesmo narra, em suas palavras, “recordações que podem ser falhas, no todo ou em parte, assim como podem ser perfeitas” (CASPARY, 1962, p. 02). As narrativas o remetem a descrever suas lembranças que, assim como o título sugere, o acompanham Há mais de meio século +/-.

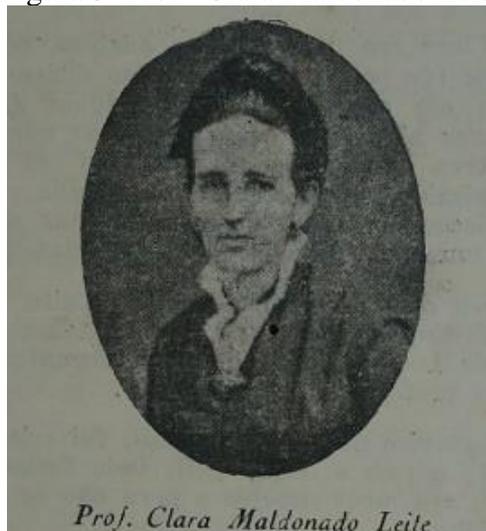
1888- ?	Irmãs Varela	Privado - misto	Maria Luiza Fagundes Varela (professora e proprietária); Ernestina Fagundes Varela e Maria Emília Fagundes Varela
1891-1893	Colégio Macaúbas	Privado	Professor Carlos Silva e João Carlos de Alvarenga (música)
1891 (?)	Classe Isolada	Privado	Professora Guiomar Ramalho Gomes
1910-1940	Colégio Nossa Senhora da Piedade	Privado com subvenção	Dona Emília Diniz Ligiéro e Sr. Adhemar Ligiéro
1932 – (?)	Escola Feminina de Laje do Muriaé	Público - misto	Professora Maria da Conceição de Almeida
1934 -1937	Grupo Escolar de Laje do Muriaé	Público	Diretora Elza Cerqueira e adjuntas
1937	Grupo Escolar Ary Parreiras	Público	Diretora Elza Cerqueira e adjuntas

Fonte: CASPARY, Há mais de ½ século, +/-, p. 20-34.

Como indicado na tabela, entre os anos de 1878 a 1882, funcionou a classe de Dona Clara Maldonado Leite. Após seu falecimento, não encontramos informações sobre a existência de classes femininas na região. Em seu livro de memórias, Caspary afirma que o tratamento da professora com as alunas era rigoroso e que por esse motivo, os pais matriculavam suas filhas na instituição:

D. Clara era uma senhora austera, pouco comunicativa (de pouca conversa como diziam) e que mantinha, em seu colégio, uma rígida disciplina com as suas alunas as quais eram em número reduzido, cerca de dez alunas. Por isto era seu colégio, preferido pelos chefes de família. (CASPARY, 1962, p. 22)

Figura 3: Prof.^a Clara Maldonado Leite



Fonte: CASPARY, Há mais de ½ século, +/-, p. 31.

Segundo o autor, no período em que Dona Clara Maldonado Leite ofereceu instrução para as meninas abastadas da localidade também havia uma escola pública que atendia aos que

não conseguiam pagar pelos estudos. A partir de nota publicada no *Jornal do Comércio* de 22 de fevereiro de 1886, localizamos informações sobre a transferência do professor Alfredo Velasco de Pinho, que foi transferido da Escola da Laje de Muriaé, então pertencente ao município de Santo Antônio de Pádua, Estado do Rio de Janeiro para a Escola do Varre-Sahe²⁵, que por sua vez, fazia parte da freguesia de Campos dos Goytacazes.²⁶

Ainda segundo Caspary, em 1888 a escola de Maria Luísa Varela substituiu as classes de Dona Clara Maldonado Leite. Esta contava com a ajuda de suas irmãs mais velhas Ernestina e Maria Emília. Nessa instituição, havia vagas para meninas, mas não sabemos se meninos utilizavam o mesmo espaço para estudo. Sobre o cotidiano dessa instituição, conhecemos que:

Aos sábados, após a sabatina, [...] havia uma sessão literária. A professora fazia-me recitar, nestas sabatinas, uma pequena poesia, que, durante a semana, ela ensinava-me desde os gestos a entonação da voz. E com que prazer eu o fazia! ... [...] Com o decorrer das semanas, minha professora fazia-me decorar e recitar longas poesias. Apesar de gostar muito dos versos, êsses recitativos foram-me aborrecendo, até que reclamei por serem longos. (CASPARY, 1962, p. 22-23)

No ano de 1889, as irmãs Varela se mudaram para a cidade do Rio de Janeiro. Em 1891, surge na localidade o Colégio Macaúbas, dirigido pelo professor Carlos Silva. O Colégio Macaúbas funcionou por curto período de tempo, sendo em 1893 transferido para Campos dos Goytacazes. Somente em 1910 foi fundado o Colégio Nossa Senhora da Piedade²⁷.

²⁵ A origem do nome "Varre-Sai" remota a meados do século XIX: onde fica a atual sede do município, existia um rancho que era cuidado por uma senhora chamada dona Inácia. Este rancho era ponto de parada dos rancheiros que vinham das Minas Gerais para vender seus produtos no Espírito Santo. A condição para que eles pernoitassem era que os tropeiros, após dormirem, limpassem o estábulo onde ficavam os cavalos e burros. Daí, o rancho foi ganhando popularidade, passando a ser conhecido como "Rancho Varre-Sahe". Algum tempo depois, o proprietário das terras doou um pedaço de terra para a construção da atual Igreja Matriz São Sebastião. Adaptado de <https://varresai.rj.gov.br/site/pagina/historia/57/2>, acesso em 20/05/20.

²⁶ Sobre essa instituição, que seria a pública em funcionamento no período, não encontramos indícios além da nota citada e do relato memorialístico de Caspary (1962, p. 20) informações sobre a existência de um colégio público em Laje do Muriaé.

²⁷ Entre os anos de 1893 e 1910, há poucos indícios de como teria sido ofertada instrução na Vila da Laje do Muriaé.

Figura 4: Prof. Carlos Silva



Fonte: CASPARY, Há mais de ½ século, +/-, p. 31.

Em 1910, é fundado o Colégio Nossa Senhora da Piedade, um dos maiores e principais da localidade. O nome da escola foi dado em homenagem à padroeira do povoado e funcionou até o ano de 1940, recebendo subvenção por parte da Prefeitura de Itaperuna para complementar os gastos das mensalidades dos alunos²⁸. Os fundadores e proprietários eram Dona Emília Diniz Ligiéro e Sr. Adhemar Ligiéro, que assumiram também as funções de professores e diretores da instituição. Segundo Estatuto do Colégio “este modesto estabelecimento de ensino, internato e externato, tem por fim proporcionar á juventude a educação physica, moral e intelectual, mais que sufficiente para os exames de admissão nos Gymnasios equiparados ao Collegio Pedro II e Escolas Normaes.” (Estatutos do Colégio N. S. da Piedade, s/d, p.2)

Como propaganda, o Estatuto trazia ainda o fato de que a escola estava situada em ponto elevado da localidade e, portanto, possivelmente longe das cheias do Rio Muriaé que cortava o município e que ocasionava, frequentemente, enchentes com iminentes transtornos. O prédio, salubre, era iluminado a luz elétrica, possuía um grande pátio arborizado para o recreio e eram observados os “imprescindíveis preceitos higiênicos, comodidade e asseio” (Estatutos do Colégio N. S. da Piedade, s/d, p.2), com bons dormitórios e instalações sanitárias para as

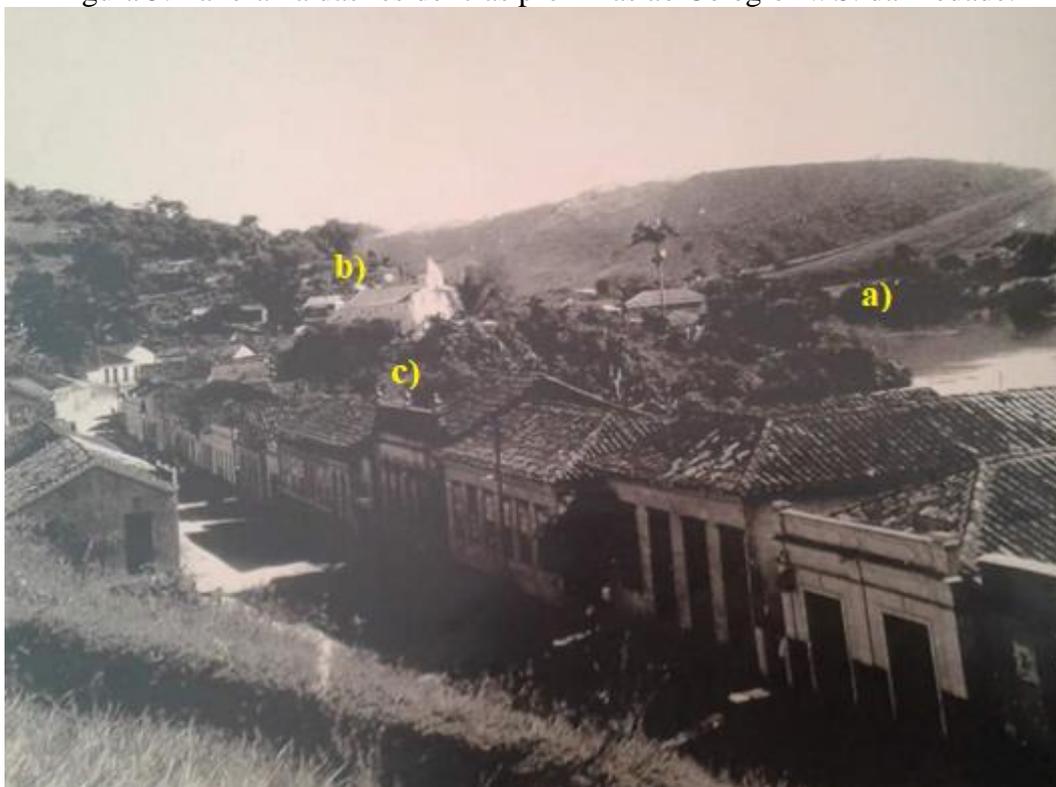
²⁸ Os valores do internato eram cobrados por trimestres, da seguinte forma: Pensão e Ensino – 180\$000 (leia-se: cento e oitenta mil réis, o equivalente a aproximadamente R\$ 4.500,00); Lavagem de roupa – 15\$000 (leia-se: quinze mil réis, equivalentes a aproximadamente R\$ 375,00) e Piano – 30\$000 (leia-se: trinta mil réis, equivalentes a aproximadamente R\$ 750,00). Conversão consultada em: <https://acervo.estadao.com.br/>, em 10/06/2020, às 18h30min.

internas, além de serem assistidos de perto pelos diretores que dariam aos alunos um tratamento familiar.

O Colégio Nossa Senhora da Piedade referenciava seu trabalho em relação à colégios tradicionais, como o Pedro II, ao atribuir que “este modesto estabelecimento de ensino, internato e externato, tem por fim proporcionar à juventude a educação física, moral e intelectual, mais que suficiente para os exames de admissão nos ginásios equiparados ao Colégio Pedro II e Escolas Normais” (Estatutos do Colégio N. S. da Piedade, s/d, p.2). Esse movimento acenava para a propagandear a qualidade do ensino da instituição ao mesmo tempo em que sinalizava as expectativas por escolaridade na região.

Na imagem que segue, temos um panorama da vila na época em que funcionou o Colégio. Observamos que as casas eram próximas umas das outras e os limites são a rua na porta das casas e o Rio Muriaé (a) ao fundo dos quintais. Em segundo plano, ao fundo, observamos a torre da Igreja Nossa Senhora da Piedade (b), que fica na praça principal da localidade. A casa/escola aparece no centro da imagem (c), com um frontão alto e com três colunas acima, servindo de adorno e de diferenciação em relação às demais residências.

Figura 5: Panorama das residências próximas ao Colégio N. S. da Piedade.



Fonte: Arquivo pessoal, s/d.

No colégio, eram aceitos alunos de ambos os sexos, mas em regime de internato, apenas as meninas eram admitidas. As alunas internas, que só poderiam residir na localidade, podiam sair aos sábados, após as aulas, desde que regressassem às 19 horas do domingo e mesmo assim não era permitida a saída “a não ser em companhia de seus pais, tutores ou pessoa autorizada pelos mesmos, isso em caso de boas notas e bom comportamento durante a semana” (Estatutos do Colégio N. S. da Piedade, s/d, p.5).

Para a coeducação, tanto os meninos quanto as meninas deveriam contar com mais de 13 anos, independentemente de serem inseridos em regime de internato ou externato. Na figura que segue, capturada em 1934, possivelmente aos fundos da residência que servia de escola e de abrigo tanto para o internato quanto para a família dos proprietários, observamos que o número de crianças era expressivo e que as faixas etárias eram diversas.

Figura 6: Alunos do Colégio Nossa Senhora da Piedade



Fonte: Arquivo pessoal de Maria Clara Diniz Ligiéro, 1934.

O ensino era dividido em curso primário e curso complementar, conferindo destaque para a disciplina identificada como “Da educação moral”, que ficaria sob a responsabilidades dos diretores, uma vez que por residirem no próprio prédio, procurariam “incutir no animo dos alunos, por palavras e preleções, os deveres sociais tão uteis quão necessários à infância” (Estatutos do Colégio N. S. da Piedade, s/d, p.4).

Tabela 6: Conteúdos ministrados no Colégio Nossa Senhora da Piedade (1910-1940)

Curso Primário:	1ª série: Leitura, tabuada, operações fundamentais, exercícios de caligrafia e ditado.
-----------------	---

Curso destinado a preparar os alunos para o curso complementar	2ª série: Noções de gramática portuguesa, preliminares de aritmética, noções de geografia geral e especialmente do Brasil.
	3ª série: Gramática portuguesa (exercícios orais e escritos), aritmética (até frações decimais), geografia, noções de história do Brasil e lições de coisas
Curso Complementar: Curso tem por fim ministrar aos alunos os necessários conhecimentos para a vida prática ou prepará-los para o curso de preparatórios	4ª série: Gramática (exercícios orais e escritos da língua pátria e elementos de análise lógica), lições de coisas, geografia física (5 partes do mundo), aritmética (até câmbio), história do Brasil.
	5ª série: Português, francês, geografia e chorografia (<i>coreografia</i>), aritmética (até logaritmos), álgebra (até equações do 1º grau inclusive), geometria plana e instrução moral e cívica.

Fonte: Estatutos do Colégio Nossa Senhora da Piedade, s/d. p. 4.

Além dos conteúdos escolares, o curso complementar para as meninas propunha que “ensinar-se-á diversos trabalhos manuaes, como: crochet, renda, bordado, filet, trabalhos de lã, etc.” (Estatutos do Colégio N. S. da Piedade, s/d, p.4). Nesse sentido, Camara (2013, p. 274) analisando os conteúdos escolares, afirma que o trabalho manual era visto pelo viés educativo, onde através das atividades manuais os sentidos seriam educados, num duplo movimento: realizava-se a educação física, moral e intelectual ao mesmo tempo em que desenvolviam na criança o interesse pelo trabalho.

Para a educação feminina, a autora atenta para as tensões e disputas nos discursos que defendiam a escolarização da mulher como fator de formação de donas de casa, esposas e mães, que tomavam a escola tanto como meio de difusão de saberes científicos quanto de valores morais e sociais importantes para a sociedade da época (CAMARA, 2013, p.274). A partir dessa perspectiva,

Na educação destinada às alunas era dada ênfase para os trabalhos de agulha, onde prevaleciam a costura e o bordado. Aprendiam a confeccionar peças do vestuário, panos para o adorno da casa, almofadas, abajures, a fim de proporcionar um maior conforto e embelezamento da casa. Das escolas primárias as alunas traziam os ensinamentos básicos, os quais eram aprofundados nos cursos complementares anexos e nas escolas profissionalizantes femininas, onde, de forma sistemática, era elevada a importância do trabalho da mulher e do seu papel na construção do progresso do país (CAMARA, 2013, p.274)

Assim, as atividades de aula eram em horários diferenciados. Os alunos tanto do externato quanto do internato deveriam comparecer às 10 horas da manhã para as primeiras aulas. A saída dos que frequentavam o externato no ensino primário era entre às 14h e 15h, e às 16h os externos do curso complementar poderiam sair. Após a saída dos alunos externos, as

alunas internas do curso complementar tinham aulas de trabalhos manuais. O ano letivo era iniciado em 1º de fevereiro de cada ano e terminava no dia 15 de dezembro, dia em que eram realizados os exames finais. O Estatuto informava ainda que a organização era necessária, mas que já se achava em construção um outro prédio para receber mais internos e que a nova construção também contaria com uma sala de estudos²⁹.

Figura 7: Fachada do Colégio Nossa Senhora da Piedade



Fonte: Arquivo pessoal de Maria Clara Diniz Ligiéro, s/d.³⁰

Observamos na imagem que os alunos organizados em frente ao Colégio Nossa Senhora da Piedade, sob os olhares dos proprietários Dona Emília e Sr. Adhemar (na terceira janela). A imagem prolonga os períodos vividos, possibilitando que, ao serem manuseadas como fontes históricas junto a outras fontes, nos permita ampliar o campo de visão, como sugere Vidal e Abdala (2005, p.198):

²⁹ No entanto, não há registros de que a inauguração tenha ocorrido.

³⁰ Alunos do Colégio Nossa Senhora da Piedade em frente ao colégio, também residência de seus proprietários. Fotografia fornecida por Maria Clara Diniz Ligiéro, filha do casal, que aparece na imagem ainda criança, na terceira janela junto de seus pais.

A foto não esgota sua utilidade ou função pela simples contemplação estética. Exceto em algumas fotos artísticas, o que prende nossa atenção à imagem não é apenas a apreciação do belo, mas a possibilidade de reconhecer/conhecer o real. Vemo-nos transportados no tempo e no espaço, tocando o passado, eternizado pela ação mecânica da máquina fotográfica. Nesse sentido, poderíamos afirmar que a importância da fotografia como fonte para a história e história da educação residiria nesse seu dom de permitir visualizar o ontem e o outro em seus contornos de verdade.

Nesse sentido, e ainda considerando que a fotografia é uma produção social e que devemos, portanto, evitar concebê-la como reflexo do real (BRITES, 2000, p. 161) e ponderando que a instituição também aceitava subvenções da Prefeitura de Itaperuna para receber crianças de famílias sem condições de pagar pelo ensino e pelo material de estudos (incluindo o uniforme), a fotografia poderia ter sido tirada em um momento festivo ou solene.

Figura 8: Proprietários e alunos do Colégio Nossa Senhora da Piedade



Fonte: Arquivo pessoal de Maria Clara Diniz Ligiéro, s/d

Além do Colégio Nossa Senhora da Piedade, funcionava na localidade no início da década de 1930 a Escola Feminina de Laje do Muriaé, porém não encontramos registros que nos possibilitem apresentar aspectos de seu cotidiano, sobre o perfil de seus alunos ou ainda sobre as práticas educativas que aconteceram na instituição. Tomamos conhecimento da existência da escola através de duas folhas de diários de classe que foram encontradas junto aos registros do Grupo Escolar Ary Parreiras.

Na primeira folha, datada de junho de 1932, constam na chamada 29 nomes femininos, numerados de 30 a 59, que nos permite levantar a questão sobre se os números anteriores eram nomes de meninas ou se haviam meninos também matriculados. Porém, sendo o nome de número 30 o de Maria da Glória Arruda e o nome de número 59 o de Vera Pereira, estando os demais em ordem alfabética (da letra M até a letra V), entendemos que seja possível que os números anteriores fossem referentes à outros nomes também femininos e que houvesse o total de 59 meninas matriculadas na instituição.

Na segunda folha de diário encontrada, datada de junho de 1933, há uma listagem divisão dos alunos em três classes ou turmas: uma com seis alunos, todas meninas; outra com três alunos meninos, o que poderia indicar uma classe separada de meninos; e a terceira, que aparentemente possui uma continuação, com dezoito meninas. Também nessa folha, a professora Maria da Conceição de Almeida informa que o número de alunos que frequentavam às aulas nos doze dias letivos somou a máxima de 44, a média de 39 e a mínima de 34 presentes.

Levando em consideração tanto o número de alunos presentes nas fotografias do Colégio Nossa Senhora da Piedade quanto a frequência média das alunas na Escola Feminina de Laje do Muriaé, percebemos que havia uma demanda crescente por escolas e instrução na localidade. Em 1934, foi fundado um grupo escolar para atender à essa demanda, como veremos no próximo tópico.

2.2 “Nem podemos estudar direito, não temos espaço nem ar”

No dia 5 de julho de 1935, os alunos do Grupo enviaram ao Sr. Interventor Federal o seguinte abaixo assinado.

Exmo. Sr. Comandante Ary Parreiras, D.D. Interventor Federal do Rio de Janeiro.

Os abaixo assinados alunos do Grupo Escolar de Laje do Muriaé, município de Itaperuna, vêm mui respeitosamente saudar a V. Excia e em homenagem a data solicitar o seguinte: Quando V. Excia em visita a esta localidade instalou o nosso Grupo Escolar, prometeu nos um prédio dizendo que este seria provisório. Nesse dia, éramos 118 os matriculados, hoje somos 172, por isso as salas já não nos comportam, falta-nos o conforto, nem podemos estudar direito, não temos espaço nem ar. Não podemos fazer ginástica, nem brincar a hora do recreio, porque o quintal que temos é a beira-rio, e por isso muito perigoso. Agora que já dissemos o que precisamos estamos cientes de que teremos todo esse conforto. Muito agradecemos os alunos que este assinam. Seguem 64 assinaturas, terminadas desta maneira: os outros não sabem escrever. (Livro de 1935, nº1, Notas Diversas, s/p – grifos meus)

A criação do Grupo Escolar de Laje do Muriaé em 1934 foi um marco importante para o distrito, uma vez que o inseriu em um modelo de escolarização que ganhou forças em todo o país, inclusive no interior fluminense. Schueler e Rizzini (2014, p. 889) apontam que a situação

das escolas dos distritos dos municípios interioranos do Estado, como o caso de Laje de Muriaé, era incompatível com as representações acerca de uma escola adequada, materializada nos grupos escolares com prédios próprios e que os “antigos grupos escolares instalados em casas adaptadas alçavam a condição de estabelecimentos inadequados para a função proposta”, embora tenha sido uma constante nas localidades distritais.

No contexto de adaptações e debilidades que cercavam o funcionamento da instituição, os grupos escolares criados ou construídos no período eram localizados preferencialmente nas sedes dos municípios. A maioria dos edifícios escolares no noroeste fluminense³¹ era alugada ou cedida de maneira gratuita por fazendeiros, políticos ou famílias locais. As verbas públicas destinadas à construção dos prédios eram frequentemente apontadas como insatisfatórias pelas autoridades.

A carência de prédios escolares em todo o interior fluminense foi considerada por Feliciano Sodré (Presidente do Rio de Janeiro entre 1923 e 1927) um como “um problema insolúvel em várias administrações”, que só poderia ser resolvido pouco a pouco e que, portanto, seria “preferível abrir e manter a escola ainda que mal installada, que recusar ao povo a instrução sob pretexto de que o prédio não se presta ao funcionamento de uma escola” (Mensagem, 1927, p. 99).

Manuel Duarte, Presidente do Rio de Janeiro entre 1927 a 1930, também admitia, em suas mensagens, a importância de se criar e instalar escolas e construir prédios escolares, sobretudo nas cidades onde os aluguéis eram mais caros. Percebemos que tanto para ele, quanto para Feliciano Sodré, a monumentalidade da arquitetura escolar como materialização dos ideais republicanos não assumia papel de destaque nas construções escolares, em contraposição ao que nos apresenta Souza ao analisar os grupos escolares paulistas, onde o edifício escola era “um aspecto imprescindível para o seu funcionamento, dotada de uma identidade” (1998, p. 16).

Ainda no que diz respeito à situação dos prédios escolares em todo o Estado do Rio de Janeiro, o Interventor Ary Parreiras (1931-1945) indicava em nota que os prédios escolares não haviam sido convenientemente organizados, com várias construções iniciadas e não acabadas. Prometia igualmente a edificação de novos edifícios para abrigar escolas que se achavam precariamente instaladas e que a interventoria

[...]vem empregando os melhores esforços em benefício da coletividade, esforços que se fazem sentir, principalmente, no setor da educação, que é um dos mais sérios

³¹Conferir: RODRIGUES, 2014.

problemas do Estado, [e que] continuará a cuidar, com especial carinho, da questão das edificações escolares, estimando a colaboração das pessoas de boa vontade, nesta hora em que só o espírito de cooperação e a crítica elevada, construtiva, sensata, serão capazes de auxiliar o governo na campanha que empreendeu em prol do bem-estar e da felicidade de todos os fluminenses. (Diário Oficial de 26 de dezembro de 1933, p. 2)

Observa-se que muitos grupos escolares inaugurados no período acabaram sendo instalados em prédios improvisados, como foi o caso do Grupo Escolar de Laje do Muriaé. Apesar disso, vilas como a da Laje do Muriaé, localizadas nos distritos, não ficaram à parte do movimento de expansão da escolarização primária: as localidades com população identificada como em “idade escolar, estado escolar ou em idade de alfabetização” pleitearam a construção de grupos para atender à demanda crescente por instrução (SCHUELER; RIZZINI, 2014, p. 888).

Em busca de uma instrução que fosse apropriada para o momento de crescimento que a Vila da Laje do Muriaé estava vivendo, duas figuras destacaram-se nos primeiros anos da década de 1930 frente aos pedidos dos moradores locais de criação de um grupo escolar na localidade: Dr. Manoel de Athayde, médico residente, e Dona Elza Cerqueira, professora na escola mista do distrito (LIGIÉRO, s/d). Segundo Ligiéro (s/d), os dois teriam encabeçado e organizado uma ida ao então distrito vizinho de Miracema³² para aproveitar a passagem do Interventor Ary Parreiras aos municípios do noroeste fluminense³³, a fim de solicitar à autoridade a criação de um grupo escolar e a construção de um prédio próprio e adequado para abrigá-lo. A empreitada teria sido em parte positiva, uma vez que o pedido de criação de um grupo escolar foi atendido, mas ainda funcionaria em um espaço adaptado. Nota publicada no *Diário Oficial* do dia 26 de abril de 1934 trazia a informação de que se estaria “creando um grupo escolar em Laje do Muriaé, 3º distrito do município de Itaperuna” (Diário Oficial, 26 de abril de 1934, p. 02).

O Grupo de Laje do Muriaé foi oficialmente criado no dia 26 de abril de 1934, contudo acreditamos na hipótese de ter havido uma transformação da Escola Mista de Laje do Muriaé em Grupo Escolar de Laje do Muriaé, sendo mais uma mudança de nomenclatura do que

³² Miracema, localizado no noroeste fluminense, faz divisa com Laje do Muriaé e foi distrito de Santo Antônio de Pádua até quando o Interventor Ary Parreiras, através do Decreto 3.401, de 7 de novembro de 1935, delibera pela emancipação.

³³ Conferir:

http://www.cmmiracema.rj.gov.br/area_restrita/modulos/transparencia/arquivos/5f4ee5Ata_da_ReuniAo_do_dia_02_de_maio_de_2014.pdf, acesso em 29/05/2020.

mudanças de práticas e de pressupostos educacionais. Algo parecido teria ocorrido alguns anos após entre as instituições Grupo Escolar de Laje do Muriaé e Grupo Escolar Ary Parreiras³⁴.

Apesar disso, entre os anos de 1934 e 1937, a escola buscou atender às demandas e expectativas da comunidade em relação à oferta de vagas para uma instrução pública e adequada, porém a conjuntura tanto da escola do distrito quanto de tantas outras no que diz respeito ao funcionamento, revelava um panorama de carências e adaptações.

Tabela 7: Escolas Públicas em Laje do Muriaé (1934-1938)

Ano	Nomenclatura da escola	Diretor(a)	Professores
1934	Escola Mista de Laje do Muriaé	Elza Cerqueira	Não informado
1934	Grupo Escolar de Laje do Muriaé	Elza Cerqueira	Não informado
1935	Grupo Escolar de Laje do Muriaé	Elza Cerqueira	Não informado
1936	Grupo Escolar de Laje do Muriaé	Elza Cerqueira /substituta (até 12/06/1936) Maria Carneiro/efetiva licenciada (até 28/11/36) Elza Cerqueira	Célia Gama; Gicelda Ligiéro; Ducila Conceição Vasconcelos; Maria do Carmo Silveira
1937	Grupo Escolar de Laje do Muriaé e Grupo Escolar Ary Parreiras	Elza Cerqueira/interina	Lourdes Duarte Pinto; Magnolia Garcia de Freitas; Ducila Vasconcelos; Celia Gama; Inah Ferreira; Minervina Barbosa de Castro

Fonte: Livros de Registros do Grupo Escolar de Laje do Muriaé e do Grupo Escolar Ary Parreiras, de 1934 a 1938, s/p.

Os pedidos da comunidade para as autoridades continuaram no sentido de requisitar melhorias para a escola e já no ano seguinte ao da criação, direção e estudantes formalizaram os pedidos de um prédio próprio, visto na nota que abre este tópico.

O relato registrado no Livro de Notas Diversas de 1935 (s/p.) resumia a condição do prédio que abrigava o Grupo Escolar de Laje do Muriaé: uma residência ajustada provisoriamente para servir de escola, que acabava acolhendo mais alunos do que conseguia comportar. A escola funcionava então num sobrado alugado³⁵, dispondo de seis salas que eram

³⁴ Essa mudança será melhor explicada a frente, no item: 2.3 Inauguração do Grupo Escolar Ary Parreiras.

³⁵ Sobrado de propriedade do Sr. Adhemar Ligiéro, que também era proprietário, diretor e professor do Colégio Nossa Senhora da Piedade. Essas informações foram extraídas dos livros de registro encontrados no arquivo do CIEP 343 – Professora Emília Diniz Ligiéro.

usadas tanto para aulas quanto para recreação e secretaria. Contava também com duas privadas sanitárias para atender os 172 alunos matriculados, além do corpo docente.

Figura 9: Residência que abrigou o Grupo Escolar de Laje do Muriaé



Fonte: Arquivo pessoal de Rita Côre, s/d (década de 1930).

O sobrado estava situado no final da Rua Alferes Bastos, com boa localização próxima ao centro comercial do distrito e de outra escola, o Colégio Nossa Senhora da Piedade, de fácil acesso à veículos, charretes e carroças. Havia um terreno baldio em frente à porta que servia de entrada, possuía janelas voltadas para a rua e a parte de trás do terreno terminava à margem direita do Rio Muriaé. O valor anual pago pelo Estado ao proprietário do imóvel era de 1:920\$000 (leia: um conto e novecentos e vinte mil-réis), que convertido para valores atuais, aproxima-se ao valor de R\$32.000,00³⁶ (trinta e dois mil reais por ano, ou cerca de R\$ 2.667,00 por mês). O imóvel era de propriedade de Sr. Adhemar Ligiéro, proprietário e professor do Colégio Nossa Senhora da Piedade. A situação do prédio também aparece registrada em Termos de Visita, como o do dia 26 de Agosto de 1936, do Inspetor Regional Carlos Henrique Silva:

Prédio escolar: é proprietário do prédio o Sr. Ademar Ligiéro (sic), sendo o aluguel de 160\$000 mensais. Está o prédio em péssimas condições, com diversas paredes fendidas, muito sujo, havendo aulas funcionando em compartimento que serviu de cozinha e que nenhuma limpeza sofreu para este fim. As W.C. existentes não satisfazem ao grande número de alunos; não existem meios de comunicação entre as salas de aula, havendo necessidade dos alunos de uma sala de aula transitarem pela

³⁶ Conversão consultada em: <https://acervo.estadao.com.br/>, em 10/03/2020, as 15h30min. O pago pelo aluguel anual daria para comprar 6.400 exemplares do jornal “O Estado de São Paulo” em janeiro de 1936. Nessa estimativa, cada exemplar do periódico custaria em média R\$ 5,00 atualmente.

outra, afim de se servirem das duas únicas W.C. existentes, o que torna a disciplina difícil. (Livro II, 1936, s/p.).

Figura 10: Panorama das residências próximas ao Grupo Escolar de Laje do Muriaé



Fonte: Arquivo pessoal, s/d.

O Termo de Inventário do início do ano letivo de 1935 listava o material de uso coletivo e individual disponível na instituição. Analisando a tabela que segue abaixo e a citação que alega iniciar o ano letivo com 162³⁷ alunos, podemos inferir que muitos estudantes ficavam em pé ou sentados em duplas para assistirem às aulas, pois como informava em inventário, havia apenas 100 bancos carteiras para uso na escola. Também é possível que das seis salas que a residência possuía e que foram adaptadas para servirem de sala de aula, apenas quatro tenham sido efetivamente usadas para tal fim, uma vez que o mesmo termo apontava a existência de quatro quadros.

Tabela 8: Materiais de uso coletivo e individual

Uso coletivo	Uso individual
100 bancos carteiras	01 livro de matrícula
08 bancos finais	05 diários de classe
02 armários escolares	06 vidros de tinta em pó
04 quadros negros	12 dúzias de lápis
04 cadeiras de braços	03 caixas de penas

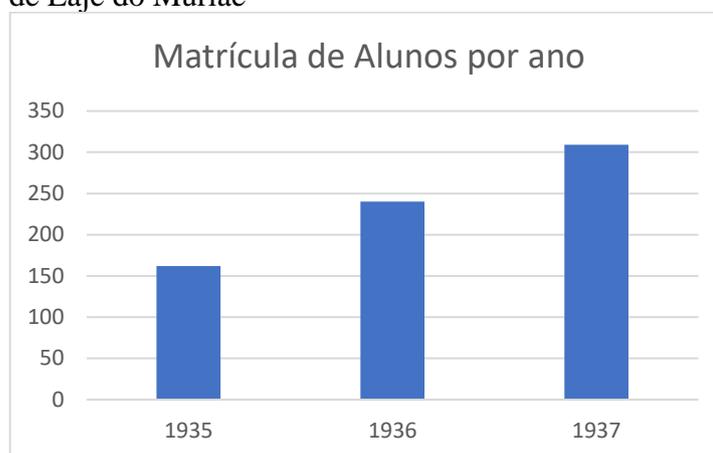
³⁷ No livro de matrículas constam matriculados 172 alunos para o início do ano letivo. Trabalharemos com o total de 162 alunos por entendermos que esse total representa os que frequentavam efetivamente às aulas.

12 cadeiras singulares	04 caixas de giz
	300 cadernos nº 0
	1300 cadernos nº 1

Fonte: Termo de Inventário, Livro 01, 1935, s/p.

Apesar da aparente precariedade, ainda em 1935 foram matriculados para a 1ª série, 150 alunos, para a 2ª série, 11 e para a 3ª série, 01. Nesse ano, o Grupo Escolar de Laje do Muriaé ofereceu classes apenas para essas três séries, no entanto com a crescente demanda por matrícula, em dois anos fez praticamente dobrar o número de alunos (de 162 matriculados em 1935 para 309 em 1937) e nos anos seguintes seriam abertas classes para as 4ª e 5ª séries.

Gráfico 2: Matrículas de alunos por ano – Grupo Escolar de Laje do Muriaé



Fonte: Confeccionado a partir dos Livros de Matrículas de 1935 a 1937

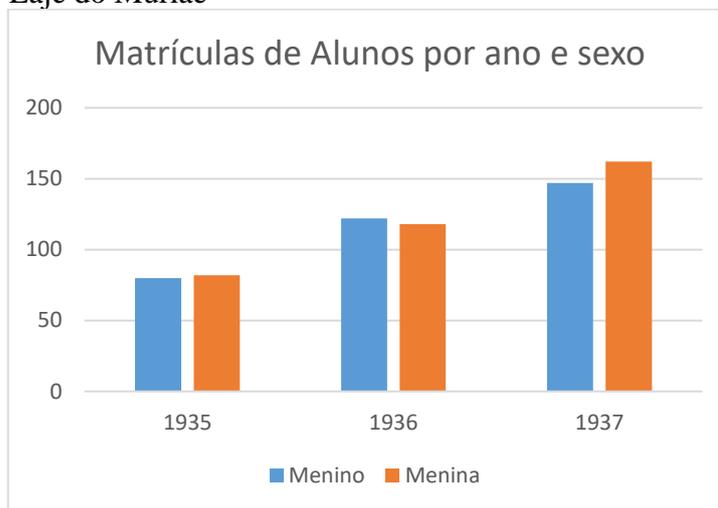
No gráfico, podemos observar que entre os anos de 1935 a 1937, período em que o Grupo de Laje do Muriaé funcionou em um prédio que não era próprio, houve um crescente número de matrículas. Sobre o ano de 1934, não possuímos os Livros de Matrículas, mas observando o ano seguinte, podemos deduzir que foi elevada a procura por matrícula. Em 1935, foram 162 matrículas, que passaram para 240 em 1936 e aumentaram para 309 em 1937.

Observando o gráfico seguinte, o número de matrículas de meninas também foi crescente, chegando a superar no total o número de meninos matriculados para o ano de 1937, corroborando a percepção de que para ser cidadão ou cidadã dentro do projeto de educação republicano, a mulher também deveria receber instrução adequada, pela via da educação escolar. Veiga (2010) nos chama atenção para o fato de que:

Em relação à organização da escola nas sociedades ocidentais a partir do século XIX, é preciso enfatizar que o seu desenvolvimento para amplas camadas da população,

envolvendo gêneros, etnias e classes sociais diferenciadas, foi um acontecimento importante para regular o processo de inserção social, com objetivo de resolver a difícil questão da igualdade perante a lei (2000, p.76).

Gráfico 3: Matrículas por ano e sexo – Grupo Escolar de Laje do Muriaé



Fonte: Confeccionado a partir dos Livros de Matrículas de 1935 a 1937

Apesar do número crescente de meninas não podemos deixar de refletir sobre qual infância feminina estava representada nos números do gráfico. Possivelmente para cada menina matriculada na instituição, outras continuavam em espaços sociais restritos e distantes da escola, como casas de família, realizando trabalhos manuais ou ainda na lavoura, assim como os meninos que não conseguiram ter acesso à escolarização e continuavam trabalhando.³⁸

O número relativamente expressivo de crianças matriculadas demonstrava a importância da difusão da escola e, nesse sentido, Veiga (2010) aponta que:

A difusão da escola também inventou nova condição de infância civilizada, a criança escolarizada, mas também diferenciada pela escola. Para isso contribuiu a organização racional das classes homogêneas. Nesse aspecto, os procedimentos identitários das crianças foram racionalizados, sendo possível classificá-las, valendo-se das categorias formuladas cientificamente (2000, p.76)

Outro aspecto que se observa é que a entrada das classes populares na escola, segundo Souza (2006) remetia ao objetivo de formar uma nação brasileira e que, para tanto, a educação teria que estar compromissada com a formação integral dos escolares, indo além da transmissão de conhecimentos. Nesse contexto, o papel da escola ganhava ares centrais na formação do caráter dos indivíduos, que por meio da escola, aprenderiam a disciplina social, cultivariam as

³⁸ Não conseguimos ter acesso ao número de crianças em idade escolar na década de 1930.

virtudes morais e os valores cívicos e patrióticos essenciais para formar o espírito de nacionalidade.

Em sua análise, Foucault (1987) alerta para as variadas formas de controle social, explícitas com as mudanças econômicas, políticas e culturais que acompanharam o advento da modernidade, às quais, mais tarde, se somaram novas práticas culturais e escolares que adequaram o corpo às novas exigências institucionais de aprimoramento para render melhores resultados. Assim, a escola deveria efetivar mecanismos disciplinares capazes de transformar o corpo individual em corpo múltiplo, numa espécie de massa homogênea. Ao mesmo tempo que proporia mecanismos reguladores para garantir poder sobre a população, numa espécie de “[...] aparelho disciplinar perfeito (que) capacitaria um único olhar tudo ver permanentemente. Um ponto central (que) seria ao mesmo tempo fonte de luz que iluminasse todas as coisas, e lugar de convergência para tudo o que deve ser sabido [...]” (FOUCAULT, 1977, p. 146).

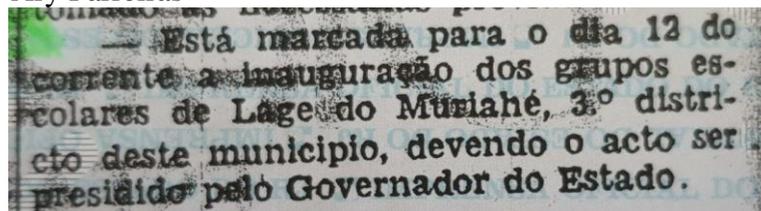
Essa questão pode ser exemplificada em “Notei, em exames que fiz e aulas que assisti o grande adestramento dos alunos, prova evidente da compreensão, por parte do corpo docente deste grupo, da alta finalidade do cargo que ocupa” (Inspetor Regional Carlos Henrique Silva, Livro II, 26/08/1936, s/p.), onde o “adestramento” dos alunos era apresentado como papel das professoras, o que se evidenciava como formas de controle e disciplinamento.

Percebemos então, que apesar de terem havido instituições públicas de ensino às infâncias da localidade, as carências e as adaptações eram constantes. No próximo capítulo, voltaremos o olhar para a instituição que se esperava ser capaz de colocar a localidade no patamar almejado: o da civilidade e do progresso.

3. “DEMOS UM VIVA, DEMOS UM BRAVO³⁹”: O GRUPO ESCOLAR ARY PARREIRAS

3.1 Inauguração do novo prédio do Grupo Escolar Ary Parreiras

Figura 11: Confirmação de inauguração do Grupo Escolar Ary Parreiras



Fonte: *Diário Oficial*, 9 de setembro de 1937, p. 2.

Entre os anos de 1934 a 1937, o Grupo Escolar de Laje do Muriaé ocupou então, de forma provisória, uma residência comum que havia sido adaptada para abrigá-lo. Em 12 de setembro de 1937, como informa a nota, é inaugurado⁴⁰ o prédio que seria o reduto definitivo da instituição. O pedido de um prédio próprio e minimamente adequado para uma escola havia sido atendido. Já havia uma instituição, como vimos no capítulo anterior, o Grupo Escolar de Laje do Muriaé, que poderia ter sido contemplada com a transferência para um prédio novo, passando por uma mudança de endereço. No entanto, o que ocorreu foi a criação de uma nova instituição, que herdou os alunos e os professores do Grupo Escolar de Laje do Muriaé: o Grupo Escolar Ary Parreiras. A escolha do nome para o novo grupo escolar foi representativa, uma vez que

Nomear confere identidade. Nomear implica designar, preferir, chamar, criar, instituir, eleger, escolher. A escolha de um nome é sempre um ato de arbítrio, liberdade, manipulação, dominação. O nomeador – aquele que nomeia – está social e culturalmente condicionado ou motivado (Houaiss, 1976, p. II). O nome revela, além das características e qualidades do objeto nominado, a subjetividade ou posição social daquele que nomeia. Significativo, o nome significa o doador do nome, o nomeador (Machado, 1976, p.27) (MIGNOT, 1993, p. 620)

O início do funcionamento do Grupo Escolar de Laje do Muriaé em um prédio próprio expôs uma outra questão que, como indica Mignot (1993, p. 619-620), poderia ser,

³⁹ Parte do refrão do Hino do Grupo Escolar Ary Parreiras, escrito por Elza Cerqueira.

⁴⁰ Outro grupo escolar também ganhou um prédio na ocasião: o Grupo Escolar Venâncio Garcia, que ficava na localidade conhecida como Estação da Laje, distante 5km do centro da então Vila da Laje do Muriaé. Hoje a localidade da Estação da Lae é o 3º distrito de Itaperuna, Comendador Venâncio. Sobre essa instituição, outros estudos se fazem necessários e esta pesquisa optou pelo foco no Grupo Escolar Ary Parreiras.

precipitadamente, considerada menor, marginal ou negligenciável: a mudança de nome de uma escola. Nesse sentido, a substituição do nome da instituição traz talhadas questões que nos impelem a indagar sobre a escolha da mudança: quem foi o Comandante Ary Parreiras? Qual a ligação dele com a escola ou com a comunidade local?

Ary Parreiras⁴¹ foi o interventor fluminense que ficou mais tempo na função⁴². A interventoria federal foi um arranjo implementado pelo grupo apoiador do Movimento Tenentista⁴³ com o objetivo de colocarem em prática políticas centralizadoras e intervencionistas. Os interventores fizeram parte desse plano político como peças chaves, uma vez que, sendo indicados pelo chefe do executivo nacional, suas práticas deveriam estar em consonância com aquelas imaginadas pelo Governo Federal.

Tabela 9: Lista de Interventores Fluminenses

Interventores Fluminenses	Início	Término
Tenente Coronel Demócrito Barbosa	24/10/1930	28/10/1930
Plínio de Castro Casado	29/10/1930	30/05/1931
General João de Deus Mena Barreto	30/05/1931	04/11/1931
Tenente Coronel Pantaleão da Silva Pessoa	04/11/1931	16/12/1931
Comandante Ary Parreiras	16/12/1931	08/11/1935
General Newton de Andrade Cavalcanti	07/11/1935	12/11/1935
Almirante Protógenes Guimarães	12/11/1935	10/11/1937
Deputado Heitor Collet	23/03/1937	15/06/1937
	10/11/1937	11/11/1937
Amaral Peixoto	11/11/1937	29/10/1945
	31/01/1951	31/01/1955

Fonte: Pesquisa da autora, 2019.

⁴¹ O Vice-Almirante Ary Parreiras, nasceu em Niterói, Rio de Janeiro, em 17 de outubro de 1890. Foi Guarda-Marinha da Turma de 1911. Na 1ª Guerra Mundial, tomou parte da Divisão Naval em Operações de Guerra (DNOG), embarcado no Contratorpedeiro Piauhy - CT 3. Planejou e dirigiu com eficiência a construção da Base Naval de Natal (BNN), sendo nomeado para o seu comando pelo Aviso n.º 701 de 20 de maio de 1941. Contribuiu em grande escala para prossecução bem sucedida da guerra em uma área altamente estratégica da 2ª Guerra Mundial, no Atlântico Sul. Faleceu em 9 de julho de 1945. Disponível em: <http://www.naval.com.br/ngb/A/A106/A106-NB.htm>. Acesso em: 28/11/2020, às 13h20min.

⁴² Cf. COSTA, Rafael Navarro.

⁴³ Sobre a primeira fase do Movimento Tenentista (1922 a 1927), sugerimos ver Cleber de Barros. A Ideologia do Movimento Tenentista. Monografia apresentada ao curso de História da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005. Sobre o Movimento como um todo, indicamos o dossiê “A Era Vargas: dos anos 20 a 1945”, produzido pelo CPDOC-FGV (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – Fundação Getúlio Vargas), disponível em <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/apresentacao>, acesso em 23/04/2020.

Figura 12: Interventor Comandante Ary Parreiras



Fonte: Arquivo da Base Almirante Ary Parreiras, Natal, s/d.

Shueler e Rizzini (2014, p. 881) chamam atenção para a atuação de Ary Parreiras, uma vez que durante a interventoria, várias ações educacionais foram feitas: foi criado o Departamento de Educação e Iniciação ao Trabalho⁴⁴ em substituição à Diretoria de Instrução Pública; o sistema de inspeção escolar foi reorganizado; escolas antigas foram reformadas e novas foram construídas; foi criado o Conselho de Educação e estimulada a criação de cursos superiores. Além disso,

Ari Parreiras também buscou articular, no Departamento de Educação e Iniciação ao Trabalho, as ações destinadas à escolarização primária e profissional e aprimorou a fiscalização nas escolas do interior. Conferiu nova organização à educação pré-escolar, criando Casas Maternais autônomas, anexas ao complexo educacional dos principais grupos escolares, especialmente na capital, Niterói. Criou o cargo de Inspetor Geral do Estado, três cargos de Inspetor de Escolas Normais e selecionou dez Inspetores regionais para o ensino primário e profissional, escolhidos entre os candidatos aprovados nos cursos de formação oferecidos pelo Departamento, conforme determinava o decreto nº 2.874, de 03 de fevereiro de 1935 (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1935). Em 1936, foram criados também cargos de Inspetores Agrícolas para visitação dos patronatos, destinados à chamada infância abandonada. (SCHUELER; RIZZINI, 2014, p. 881)

As autoras afirmam que na série documental oficial referente às prestações de contas da interventoria à Assembleia Legislativa⁴⁵, Ary Parreiras reafirmava seu entendimento de que o ensino primário deveria ter como foco a vida prática das crianças, na cidade ou no campo,

⁴⁴ Decreto nº 2.293, de 26 de junho de 1933.

⁴⁵ Mensagens do Interventor à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro.

adaptado ao meio e às demandas do interior fluminense, visto por ele como uma região essencialmente agrícola. Ao final de seu governo, existia um total de 1.643 escolas primárias, que juntas somavam 100.677 alunos matriculados (SCHUELER; RIZZINI, 2014, p. 882).

Dessa forma, percebemos como característica da década de 1930, no que diz respeito ao sistema estadual de ensino, a construção e reforma de prédios escolares que, numa instância maior, estavam diretamente ligados à política de financiamento educacional estimulada pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, durante a gestão de Gustavo Capanema Filho (1934-1945). Esse movimento favoreceu a expansão da rede de ensino ao passo que “no ano de 1937, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) registravam a existência de 118 grupos escolares e 1.618 escolas singulares no território fluminense” (SCHUELER; RIZZINI, 2014, p. 882).

Escolher o Comandante Ary Parreiras como patrono e nomeador do grupo escolar que funcionaria no prédio novo teria uma intencionalidade. O interventor havia prometido⁴⁶ um local apropriado para o funcionamento do Grupo Escolar de Laje do Muriaé e mesmo não estando mais à frente da interventoria do Estado, a comunidade creditou a ele a construção, apesar de ter havido investimentos também da municipalidade na obra.

Segundo Souza (1998, p.113), o nome dos grupos escolares era dado pelo seu “patrono”, aquele que contribuía financeiramente ou que tinha grande influência política na localidade. No caso do distrito, a criação do grupo escolar que recebe o nome do interventor estava mais próxima de estar incluída em uma política de interiorização da modalidade de ensino do que de agraciar uma autoridade que teria auxiliado financeiramente a construção do prédio.

Nesse sentido, Mignot (1993, p. 620) afirma que “tentar decifrar os segredos contidos na mudança de nome de uma escola, envolve entender que um nome não existe sozinho. Faz parte de um contexto. Tem uma historicidade.” Ou seja, entender os motivos que levaram a troca de nome da escola passa por compreender tanto o contexto social, quanto o político e o local. Dessa maneira, entendemos que a escolha pelo nome teria sido motivada por dois intentos: primeiro como homenagem ao governante responsável pela criação da nova instituição e do novo prédio e, segundo, como forma de dar visibilidade a uma instituição localizada longe dos centros urbanos.

⁴⁶ Cf. nota 34.

Figura 13: Cerimônia de inauguração do Grupo Escolar Ary Parreiras em 12/09/1937



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Além da mudança de nome, outra modificação esteve relacionada e recebeu destaque: a inauguração de um prédio próprio, novo, construído com a finalidade de abrigar a instituição, sem a necessidade de adaptações para receber alunos e professores. A questão da arquitetura dos prédios dos grupos escolares está inserida nos debates sobre a defesa de um projeto de educação, que via na difusão do ensino primário uma maneira de consolidação da República. Essa escola, responsável pelo ensino elementar, carecia de um espaço adequado para seu funcionamento.

Figura 14: Vista frontal do Colégio Municipal Ary Parreiras



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2020.

Nas primeiras décadas do período republicano, principalmente no Estado de São Paulo, os grupos escolares marcavam tanto os traçados das cidades que era difícil não identificar na paisagem da cidade, um edifício imponente onde funcionava um Grupo Escolar (Buffa; Pinto, 2002, p.43). Esses edifícios estabeleceram significados no tecido urbano, tanto pela imponentia quanto pela localização privilegiada. Cercados por outros edifícios importantes, a localização dos terrenos estrategicamente escolhidos fazia com que os alunos transitassem até a chegada a escola e identificassem a localidade e a sua organização antes mesmo de chegarem à instituição. Buffa e Pinto indicam que os grupos escolares paulistas nos primeiros anos da República, que

Em bairros da capital e em cada cidade do interior do Estado onde foi implantado, símbolo de uma cultura leiga e popular, integrava o núcleo urbano composto pela Prefeitura, os correios, casa bancária, praça central e Igreja matriz. Ao mesmo tempo, distinguia-se das residências e dos demais edifícios que constituem a cidade (BUFFA; PINTO, 2002, p.43)

Embora a construção do prédio do Grupo Escolar Ary Parreiras tenha se dado em momento distinto do apresentado pelos autores, percebemos similitudes entre o que ocorreu nos

anos iniciais da República no Estado de São Paulo e o que se desenrolou no caso em estudo. Essas permanências na forma como se orientavam as escolhas pelos locais que receberiam as construções dos grupos escolares se faz pertinente se pensarmos a questão a partir do campo da História do Imaginário, apresentado por Barros (2013, p.96). O autor exprime que

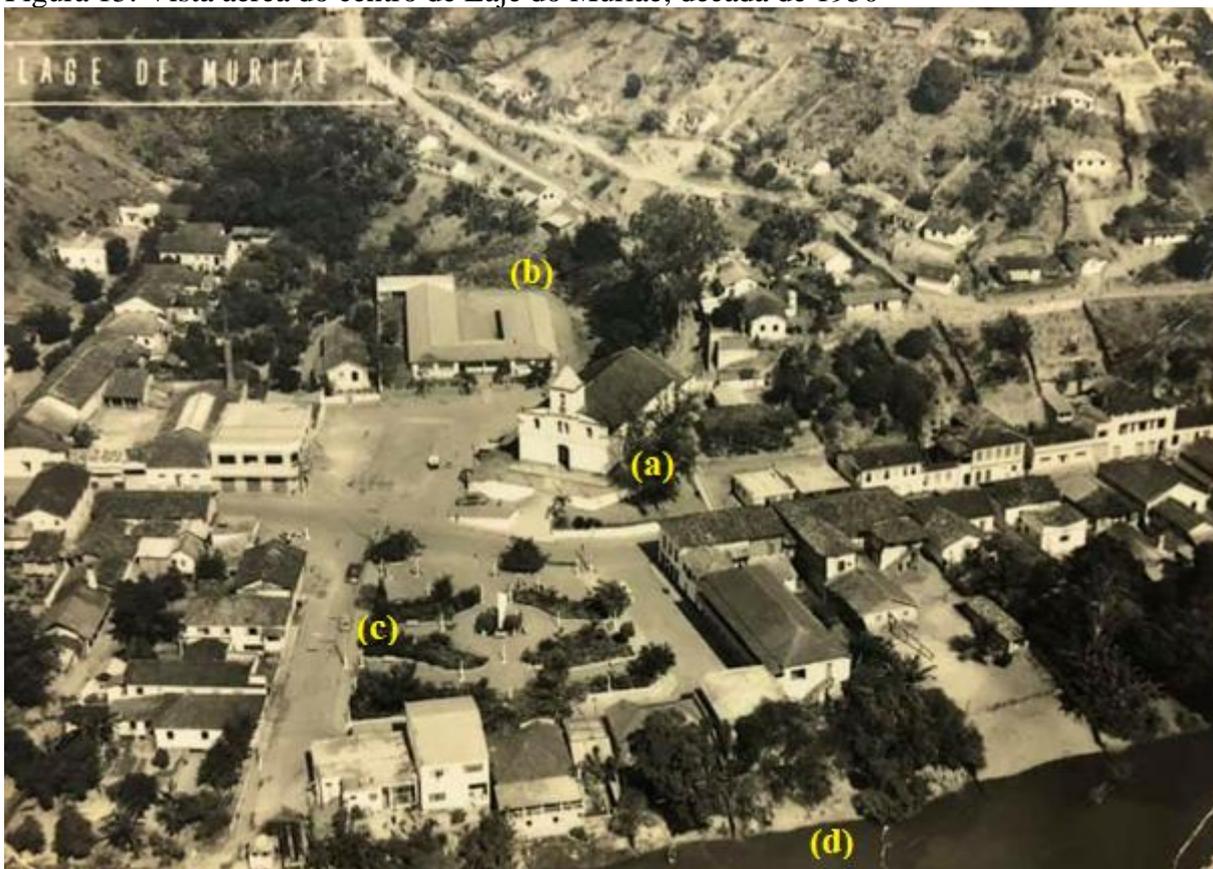
a História do Imaginário volta-se para objetos mais definidos: um determinado padrão de representações, um repertório de símbolos e imagens com a sua correspondente interação na vida social e política, o papel político ou social de certas cerimônias ou rituais, a recorrência de determinadas temáticas na literatura, a incorporação de hierarquias e interditos sociais nos modos de vestir, a teatralização do poder (BARROS, 2013, p.95)

Nesse sentido, a escolha para a construção do prédio em Laje do Muriaé em um terreno central na localidade, próximo à Igreja Nossa Senhora da Piedade e a Praça Padre Martins, são elementos que nos remetem às mentalidades construídas nos primeiros anos da República que expressavam o local que as construções destinadas aos grupos escolares deveriam ocupar nas cidades, sobre o qual os autores Buffa e Pinto (2002) fazem alusão.

Na imagem a seguir, conseguimos reconhecer como essas questões que cercavam a localização dos grupos escolares estiveram presentes em Laje do Muriaé. Ao centro da imagem, está a Igreja Nossa Senhora da Piedade e, logo ao lado na parte superior esquerda, em terreno cedido pela própria Igreja, está o Grupo Escolar Ary Parreiras. Ainda tomando a Igreja como referência, à sua frente está a Praça Padre Martins⁴⁷ e mais abaixo da Praça, vimos a margem direita do Rio Muriaé.

⁴⁷ A partir de 1963, antes era Praça 1º de Maio

Figura 15: Vista aérea do centro de Laje do Muriaé, década de 1950⁴⁸



Legenda: (a) Igreja Nossa Senhora da Piedade; (b) Grupo Escolar Ary Parreiras; (c) Praça Padre Martins; (d) Rio Muriaé.

Fonte: Arquivo pessoal.

Projetar e construir espaços específicos para as escolas significaria buscar autonomia e visibilidade para elas no contexto social. Souza (1998) assim, indica que

as transformações das cidades que se verificam nas últimas décadas do século dezanove e início do século vinte – crescimento urbano, desenvolvimento do comércio, melhoramentos como saneamento básico, água, iluminação, transportes públicos, ferrovias, ajardinamentos, teatros, jardins públicos – são denotativas deste desenvolvimento. O grupo escolar fazia parte desse conjunto de melhoramentos urbanos, tornando-se denotativo do progresso de uma localidade. Ele era um símbolo de modernização cultural, a morada de um dos mais caros valores urbanos – a cultura escrita (1998, p.91).

É pertinente pensar também que para estar inserida no processo de modernização, a Vila da Laje do Muriaé pleiteou a implantação do “símbolo de modernização cultural”, creditando na expansão da instrução na localidade, a expectativa de sair do atraso e se afastar do estigma de uma comunidade rural. Marshal Berman (1986) considera que a modernidade é “um tipo de

⁴⁸ Apesar da imagem ser da década de 1950, os elementos marcados mantiveram-se nos mesmos lugares e nos possibilita identificar o local entorno do prédio do Grupo Escolar Ary Parreiras.

experiência vital – experiência de tempo e espaço de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida – que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo” (1986, p.15). Nesse sentido, caberia a pergunta: o que seria a modernidade para uma vila no interior fluminense?

Figura 16: Vista aérea atual do centro de Laje do Muriaé



Legenda: (a) Igreja Nossa Senhora da Piedade; (b) Escola Municipal Ary Parreiras; (c) Praça Padre Martins; (d) Rio Muriaé.

Fonte: Arquivo pessoal de Arion Poyares, 2020

A construção de um prédio escolar novo, arquitetado e concebido para a finalidade específica de servir de escola, nos leva a pensar numa dinâmica apta a desencadear o processo de modernização da localidade. Isso porque entendendo que é nesse contexto que se instaurou o sentimento de se fazerem incluídos nos novos tempos e que podemos perceber uma compreensão de modernidade a partir da construção do prédio.

Figura 17: Vista aérea da Escola Municipal Ary Parreiras



Fonte: Arquivo pessoal de Arion Poyares, 2020.

A ampliação da rede de prédios escolares estava inserida em um movimento nacional, que se mostrou capaz de formar novas concepções para a educação, entre elas, a de ser responsável pela formação humana. A chegada do prédio na vila irradiava esperanças de se fazerem pertencentes à modernidade. Assim, para Escolano (2001)

Não apenas o espaço-escola, mas também sua localização, a disposição dele na trama urbana dos povoados e cidades, tem de ser examinada como um elemento curricular. A produção do espaço escolar no tecido de um espaço urbano determinado pode gerar uma imagem da escola como centro de um urbanismo racionalmente planejado ou como uma instituição marginal e excrescente (2001, p. 28)

Desse modo, um dos fundamentos principais na proposta de reestruturação da educação brasileira eram os prédios escolares e a sua arquitetura. O edifício-escola iria servir de suporte para a exibição dos símbolos nacionais, como brasões, bandeiras, retratos de homens ilustres, etc. (ESCOLANO, 2001, p. 34), além de materializar no seu próprio estilo arquitetônico o sentido de nacionalidade que se buscava afirmar naquele momento. Nesse sentido, se fazia necessária à defesa de uma arquitetura tradicional brasileira, que presumivelmente

representasse o cerne de nossa sociedade e que deveria, portanto, estar representada nos prédios escolares. Assim, se deu a aproximação entre os princípios da Escola Nova e a arquitetura neocolonial brasileira.

Nessa perspectiva, a construção em terreno central corroborou à percepção da necessidade de se ter uma nova concepção espacial para a configuração assumida pela escola primária no período. Além da questão da localização da escola no traçado da cidade, a arquitetura usada no prédio trouxe uma demanda própria de problematizações. Isso porque, de acordo com Escolano (2001) o espaço escolar precisa ser entendido como uma espécie de constructo social que expressa e reflete determinados discursos, mais que sua própria materialidade, apresentando-se como um programa:

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. (2001, p.26)

O prédio construído na localidade possuía características que identificamos dentro do estilo neoclássico, como a presença de duas colunas na parte frontal, uma em cada lado da entrada principal, que estava localizada logo abaixo de uma estrutura triangular, além da clareza visual e solidez das formas. De maneira geral, a arquitetura neoclassicista é caracterizada pelo uso de colunas e frontões triangulares, simetria e clareza construtiva. São empregados elementos que invocam a ideia de exatidão nos contornos, harmonia na construção (uso de colunas em formas regulares, geométricas e simétricas) e a utilização de materiais e acabamentos nobres (como granitos, mármore, pedras, madeiras). O estilo oferece formas inspiradas na arquitetura greco-romana da antiguidade clássica, incluindo frequentemente recursos como frisos e estátuas⁴⁹.

O conjunto das características da arquitetura neoclássica propõe edificações que comportam os conceitos de racionalidade e proporção, permitindo o uso contínuo da simetria para criar e reforçar detalhes. É comum encontrar o estilo em construções que são ou que lembram templos ou igrejas⁵⁰. Com efeito, a construção no estilo neoclássico destacava a edificação recém-construída das demais que à circundava, que eram bem mais modestas.

⁴⁹ Disponível em: <http://arquitetocaio.com/wpcp/o-que-e-o-estilo-de-arquitetura-neoclassico/>, acesso em 20/05/2020

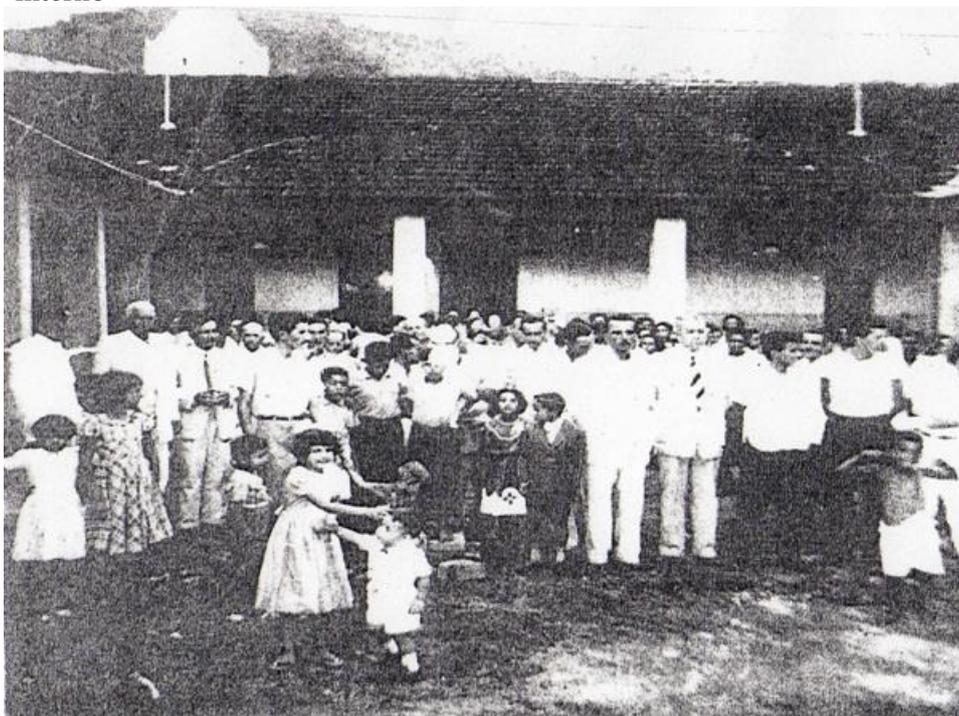
⁵⁰ Exemplos de construções no estilo neoclássico na cidade do Rio de Janeiro são a atual Casa França-Brasil (antiga Praça do Comércio), a Santa Casa de Misericórdia (destaque para o frontão triangular e as colunas na fachada), o Palácio Universitário da UFRJ (mais conhecido como Campus da Praia Vermelha), o prédio do Instituto Benjamim Constant (na Urca) e o Paço de São Cristóvão (antiga residência dos reis de Portugal no Brasil e dos Imperadores Pedro I e Pedro II. Atualmente, a construção que sofreu um grande incêndio em 2018, abriga o Museu Nacional

Dar a ver à instituição também foi uma intenção na inauguração de seu prédio:

Feliz iniciativa é a que hoje se comemora nesta próspera Vila de Lage, a inauguração deste Grupo Escolar, marca do índice cultural do povo que o construiu; feliz, ainda, iniciativa foi de a ele dar o nome de Comandante Ary Parreiras – iniciador deste grande Templo onde serão ministrados o ensino intelectual e moral as crianças de Lage, nossos futuros substitutos. 1º Tenente Manoel Mourão – Representante do governador e do seu Patrono (Livro de Atas, 1937, s/p.)

A inauguração foi tomada como uma festividade importante e os relatos sobre ela, com o do 1º Tenente Manoel Mourão, oficial designado para representar o interventor, o Deputado Heitor Collet (23/03/1937 a 11/11/1937), e a nota do *Diário Oficial* que aludia ao evento, nos movimenta no sentido de entender os relatos documentais em torno dela como documentos-monumentos.

Figura 18: Inauguração do Grupo Escolar Ary Parreiras em 12/09/1937 – Pátio interno



Fonte: Arquivo pessoal.

Os esforços de se delimitar a data inaugural do prédio como “monumento” que marcaria o início de um período próspero, de elevação intelectual da localidade e de sua inserção no movimento de expansão e interiorização da escola primária precisam ser entendidos e

da UFRJ). Cf.: ROCHA-PEIXOTO, Gustavo. Introdução ao neoclassicismo na arquitetura do Rio de Janeiro. In: CZAJKOWSKI, Jorge (Org.). *Guia da arquitetura colonial, neoclássica e romântica no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2000.

apresentados através de uma perspectiva crítica. Isso significa considerar que a inauguração, assim como o que dela chegou até nós a partir dos discursos são construções e, como tal, possuem intencionalidades.

No caso em estudo, preservar deliberadamente ao longo dos anos os documentos-monumentos que enaltecem a inauguração do prédio da escola pode ser entendido em duas perspectivas. A primeira, mais geral, seria a de escolher, manter e preservar memórias específicas que associassem o nome da instituição e a importância de seu prédio e sua inauguração a um projeto grande, importante e basilar: o dos grupos escolares. A segunda, que se daria em decorrência da primeira, seria o de acionar essas memórias construídas para reforçar a construção de outras. Como exemplo, o refrão do Hino ao Grupo Escolar Ary Parreiras⁵¹, apresentado no dia da inauguração, composto pela sua diretora Dona Elza Cerqueira, aponta o que a comunidade local projetava para a instituição:

HINO AO GRUPO ESCOLAR ARY PARREIRAS

Autora: Elza Cerqueira

REFRÃO

*Demos um viva
Demos um brado
Ao Grande Templo
Grupo Escolar
E que Seu nome
Seja gravado
N'alma daquele
Que aqui passar
Oh Laje, terra amiga
Terra de tradição
A ti, nossa cantiga
A nossa adoração
Escuta o nosso arrulho
De ti temos orgulho
Pra ti temos inteiro o coração*

REFRÃO

*Hoje somos crianças
E breve cresceremos
Terás grande bonança
Pois também cresceremos
É nosso ideal:
Fartemos imortal
E grande, muito grande
Nós seremos*

REFRÃO

Fonte: Arquivo da Escola Municipal Ary Parreiras, 2019.

⁵¹Trecho do hino (“gravado n'alma”) foi escolhido como título do trabalho que ora se apresenta.

Destacamos ainda a importância da presença das autoridades locais no ato da inauguração, o que parecia contribuir para o fortalecimento dos ideais de patriotismo e civismo, pilares da proposta educacional republicana.

No dia 07/08/1937, com bastante alegria vimos realizado o nosso sonho; funcionamento das aulas num prédio próprio. Quanto júbilo nesse dia de gala! A nossa amiga Banda 5 de Novembro, regida pelo Maestro Nicolino Masini, ofereceu-se para tomar parte na inauguração comovendo-nos imensamente por mais uma prova de amizade aos alunos do grupo. Nessa ocasião surpreendeu-nos uma assistência que não esperávamos – Dr. Manoel de Athayde sub-prefeito; Sr. Sebastião Rodrigues presidente do Comitê Pró-Melhoramento de Laje; Pe. João Batista dos Reis, vigário local, que fez a bênção do prédio; Capitão Vigilato Pereira de Freitas chefe político da vila; Sr. Francisco Barbosa, Sr. João Alberto Mendonça e outros. Nossa diretora nos mostrou o quanto nos estima, falou muito bem. O nosso bondoso vigário com sua presença prontificou-se para benzer o sagrado templo, sendo depois iniciada a inauguração. Para assistir a esse ato foram distinguidos os alunos de 1º lugar, sendo logo a seguir cantados vários hinos, entre eles o do Grupo Escolar, de autoria de D. Elza, nossa querida diretora. (Livro de 1937, s/n, s/p)

Ainda sobre a inauguração, e na perspectiva de entender as fontes documentais como monumentos e, portanto, como construções, a nota do dia 16 de setembro 1937 do *Diário Oficial* retratava um aspecto de como as inaugurações e as festividades que as acompanhavam foram importantes:

Foi uma festa concorridíssima e que transcorreu num ambiente de grande animação o acto da inauguração dos grupos escolares que vêm de ser construídos no 3º districto deste município (Itaperuna), Lage do Muriaé. O acto teve a assistência do representante do Secretário do Interior, dr. Heitor Collet, e de altas autoridades estaduais e municipais, bem assim de pessoas gradas. Os grupos escolares inaugurados são denominados Grupo Escolar Venâncio Garcia⁵², na estação da Lage, e Grupo Escolar Ary Parreiras, na villa da Lage. Falaram vários oradores. (Diário Oficial, 16/09/1937, p.03)

Concordamos com Bencostta (2006, p.300) que ao analisar os desfiles patrióticos dos grupos escolares afirma serem esses transmissores de uma linguagem coletiva. Aponta que outras festividades, como inaugurações e datas comemorativas, podem ser entendidas como um fenômeno cultural demarcado por um tempo coletivo próprio. Nesse sentido, as inaugurações são produções que existem em função de um tempo e um lugar determinado, que possibilitam a convergência de afetos e de emoções em torno do que é inaugurado e que concebem como efeito principal a simbolização da unidade dos participantes. Entendemos, portanto, que cada inauguração é única, pois os eventos e os contextos que envolvem a festividade são tão variáveis

⁵² Cf. nota 38.

quanto o número de indivíduos participantes. Esse entendimento é percebido na notícia da inauguração apresentada pelos próprios alunos, presente no *Jornal Esperança de Lage*:

O Grupo Escolar – Sua Inauguração

Não sendo eu jornalista, vim entretanto desempenhar esse papel, que para mim é muito importante. Há anos que vimos estudando num prédio muito apertado. Desde que aqui se fundou esse estabelecimento, vimos estudando e esperando com as professoras, para que daqui a uns tempos Lage possa se orgulhar de seus filhos. Lage! A nossa terra natal e o nosso berço de onde recebemos as caricias da mamãe espera pacientemente por nós. Colegas, segui o meu conselho: seremos fortes se unidos estudarmos e seguirmos os conselhos de nossas mestras; assim será maior a sua grandeza. Nós alunos e professoras prometemos que na sua inauguração faríamos uma entusiástica festa, pois nós, os futuros chefes de Lage sabemos o que esta festa significa. Lage é pequena no tamanho mas grande na inteligência de seus filhos. Aguardemos pois meus colegas a inauguração que breve se realizará. (*Jornal Esperança de Lage*, 15/08/1937, s.p.)

Observando o ato da inauguração do prédio, podemos inferir que “ela foi marcada por uma perspectiva a qual os historiadores passaram a denominar de nacionalismo patriótico” (PINHEIRO, 2006. p. 114). Esse aspecto pode ser identificado por meio de atos como o hasteamento da bandeira nacional e o encerramento da solenidade, com a entonação de hinos, entre eles o nacional.

Inaugurar denota à consagração, ao ato de abrir, de expor. A intenção do Estado ao entregar o prédio para a localidade era a de marcar com estilo, como quem faz uma benesse, uma doação. O ato inaugural ganharia importância por dois motivos: primeiro porque um prédio novo traria a marca da modernidade e colocaria a Vila de Laje do Muriaé no contexto da expansão da educação; e segundo porque a festividade de entrega de uma obra pública em si já transformaria o cotidiano da localidade neste dia.

3.2 Quem eram as crianças do grupo?

Lage que é o 3º districto do município de Itaperuna, fica situado numa planície. É bem povoado, tem umas setenta casas, uma padaria, duas farmácias, boas casas comerciais, três alfaiatarias, um cinema, uma serraria movida á electricidade, duas machinas de socar café, além das do Departamento Nacional do Café, que grande importância tem dado á nossa Lage.

Um pouco distante passa o rio Muriaé, que vindo de Minas atravessa nosso município. Aproveita-se a importante cascata, que por elle é aqui ornada, para dar força a uma usina que fornece luz electrica para aqui e vários lugares vizinhos. Denomina-se esta importante usina “Companhia Força e Luz Norte Fluminense”.

Lage é cortada pela Estrada de Ferro Leopoldina: os trens são diários. A séde do 3º districto é a villa de Lage, a qual dista seis kilômetros.

A nossa igreja fica numa colina, é bem arranjada por seus zeladores. É bem desenvolvida a instrução, tem duas escolas publicas, regidas por competentes professoras.

Há em Lage seis rádios, aos quais sempre ouço as “boas” do professor (ilegível). Estação da Lage – Minas. (Elisa Garcia Couto, *O Jornal*, 1936, 5ª edição, p. 07, seção Causas das Crianças)

Elisa, aos 12 anos de idade, era moradora de uma localidade próxima, a Estação da Laje, de onde saíam os trens da Estrada de Ferro Leopoldina e que atendiam tanto a demanda de carga quanto de pessoas. As duas escolas públicas às quais ela faz referência são o Grupo Escolar de Laje do Muriaé e uma classe isolada que atendia as crianças da Estação⁵³, ambas localidades não faziam mais parte do Estado de Minas Gerais.

Tendo a vila da Laje 70 residências, com uma média de 5 pessoas por casa (um número alto para os dias de hoje, quando a média de residentes por domicílio é de 3,0⁵⁴, mas possível para a época), o número de habitantes na sede da vila ficava em torno de 350 pessoas em 1936. Presumivelmente essa estatística não representava a realidade, uma vez que só de alunos matriculados em 1938, eram quase 300.

Tabela 10: Matrículas de alunos de 1938

Total de alunos	Meninos	Meninas
299	138	161

Fonte: Livro de Matrículas de 1938, s/p.

No ato da matrícula, os responsáveis informavam sobre as crianças a serem matriculadas apresentando o nome, sexo, a data de nascimento, nacionalidade, se eram oriundos de escolas públicas ou particulares; e sobre quem matriculava a criança: nome do responsável (que poderiam ser os pais, um tutor ou uma “pessoa responsável”), o local de residência, a nacionalidade, o estado civil, a profissão e se “sabe ler e escrever”.

Nas tabelas que seguem, apresentamos os dados retirados dos Livros de Matrículas dos anos de 1935 a 1938 relativos às profissões informadas pelos pais ou responsáveis na matrícula. Entre 1935 e 1937, os Livros que serviram como fonte são referentes ao Grupo Escolar de Laje do Muriaé, mas nos trazem uma perspectiva de continuidade de clientela, já que em 1938 as profissões mais informadas pelos responsáveis se mantiveram constante.

⁵³ Acreditamos que esta classe isolada acabou sendo incorporada ao Grupo Escolar Venâncio Garcia, quando da sua criação junto com a do Grupo Escolar Ary Parreiras, num movimento similar ao que aconteceu com o Grupo Escolar de Laje do Muriaé e com Grupo Escolar Ary Parreiras.

⁵⁴ Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/censo-2010-brasil-tem-33-moradores-para-cada-domicilio,e629c4bdea737310VgnCLD100000bbcceb0aRCRD.html#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20moradores%20por,atual%20ficou%20em%203%2C3>.

Tabela 11: Profissão dos responsáveis - 1935 a 1938

Profissões	1935	1936	1937	1938	Total por Profissão
Lavrador	51	83	112	142	388
Doméstica	21	33	48	54	156
Negociante	17	24	33	35	109
Pedreiro	7	11	21	14	53
Carpinteiro	16	5	6	5	32
Não informada	37	36	22	8	103
Outras	13	48	67	64	192

Fonte: Livros de Matrículas de 1935 a 1938.

Além das ocupações relacionadas, outras como sapateiro, caldeireiro, seleiro, eletricista, chofer/motorista são informadas em menor número. Nas profissões de nível superior, em 1935 apenas 01 responsável informou ser engenheiro e 01 ser farmacêutico; em 1936, 02 alunos tinham como responsáveis um dentista, quatro alunos por farmacêutico e um por engenheiro (o mesmo aluno do ano anterior); em 1937, o farmacêutico é responsável por 05 alunos matriculados, o dentista, por quatro e o Padre João Batista dos Reis, por 01 (que manterá sob responsabilidade no ano seguinte); no ano de 1938, apenas 03 alunos tem responsáveis profissionais com nível superior (02 são de responsabilidade de um dentista e o terceiro, do Padre João Batista dos Reis).

Nesse sentido, a tabela seguinte traz outro aspecto para ajudar a compor o perfil dos alunos e suas famílias: o local de residência informado. Sendo Laje do Muriaé à época uma vila e, portanto, distrito de outro município, seria de se esperar que a maioria dos alunos habitassem residências rurais. Nesse ponto, os responsáveis que indicaram como local de residência a sede do distrito, foram identificados como moradores urbanos; enquanto os que informaram que residiam em fazendas ou sítios, apareceram como residentes rurais.

Tabela 12: Local de residência informado na matrícula de 1935 a 1938

Residência	1935	1936	1937	1938
Urbana	136	208	292	200
Rural	11	27	16	9
Não informada	15	5	1	90

Fonte: Livros de Matrículas de 1935 a 1938.

Outro dado para entender o perfil desses alunos é a relação dos responsáveis indicados como analfabetos. Importante pontuar que a questão do analfabetismo vinha sendo combatida e apontada como uma das mazelas sociais mais nocivas para bom andamento das projeções

sobre o futuro da nação. Por isso, não é descabido supor que haviam mais analfabetos do que os que se declararam no ato da matrícula e que não o fizeram por vergonha ou constrangimento. Nos Livros de Matrículas (1935-1938), a coluna para os que declararam saber ler e escrever nem sempre aparece preenchida, ao passo que para os que responderam “não” para “Sabe lêr e escrever”, está sempre marcada.

Figura 19: Página do Livro de matrículas - 1935

Nome do pai, tutor ou pessoa responsável	RESIDENCIA	Nacionalidade (indicar o país onde nasceu)	Estado civil	Profissão	Sabe ler e escrever?	Observações
Manuel Francisco Pio	Lago de Moura	Brasil	Casado	Senador	Sim	
" " "	" " "	"	"	"	"	
Julio Gonçalves Dias	" " "	"	"	Perador	Sim	
Antonio Albuquerque	" " "	"	"	Emprego	Sim	
Luiz Pereira Loure	" " "	"	"	Negociante	Sim	
Vincente Volasco	" " "	"	"	Emprego	Sim	
Estevão Lourenço Filho	R. Laginha	"	"	Perador	Sim	
Procopio da Silveira Goulart	Sagr. de Moura	"	"	Perador	Sim	
Procopio Silveira Goulart	" " "	"	"	"	"	
Prozimo Sabido	" " "	"	"	"	"	
" " "	" " "	"	"	"	"	
João Pio Gonçalves (tutor)	Lago de Moura	"	"	"	"	
" " "	" " "	"	"	"	"	
" " "	" " "	"	"	"	"	
Odario Amaral (tutor)	Lago de Moura	"	"	"	"	
José Rodrigues Nogueira	" " "	"	"	"	"	
Genaro Sousa	" " "	"	"	"	"	
" " "	" " "	"	"	"	"	
Francisco P. Lucas	" " "	"	"	"	"	

Fonte: Livro de Matrículas de 1935, p. 10.

Tabela 13: Responsáveis que declararam não saber ler na matrícula de 1935 a 1938

	1935	1936	1937	1938
Total de alunos matriculados	162	240	309	299
Responsáveis analfabetos	17	54	47	19

Fonte: Livros de Matrículas de 1935 a 1938.

As matrículas dos alunos nas séries oferecidas nas instituições apontam para uma demanda grande nas séries iniciais, mas que cai significativamente nas séries seguintes. Esse êxodo pode estar relacionado à idade média dos alunos. Sobre a faixa etária, a tabela abaixo mostra que a média de idade dos alunos, desconsiderando os que não informaram, girava em torno dos 10 e 11 anos. Nesse sentido, podemos inferir que entrar na escola não garantia a permanência até o final do curso e a evasão provavelmente foi impulsionada pela necessidade

de mão de obra nas lavouras de plantação de arroz e café, na lida com os animais, nos ateliês de sapatarias ou nos serviços domésticos.

Tabela 14: Matrículas de alunos por séries de 1935 a 1938

	1935	1936	1937	1938
1ª série	150	143	119	141
2ª série	11	56	49	91
3ª série	1	18	13	40
4ª série	0	6	12	13
5ª série	0	0	3	10
Série não informada	0	17	113	4

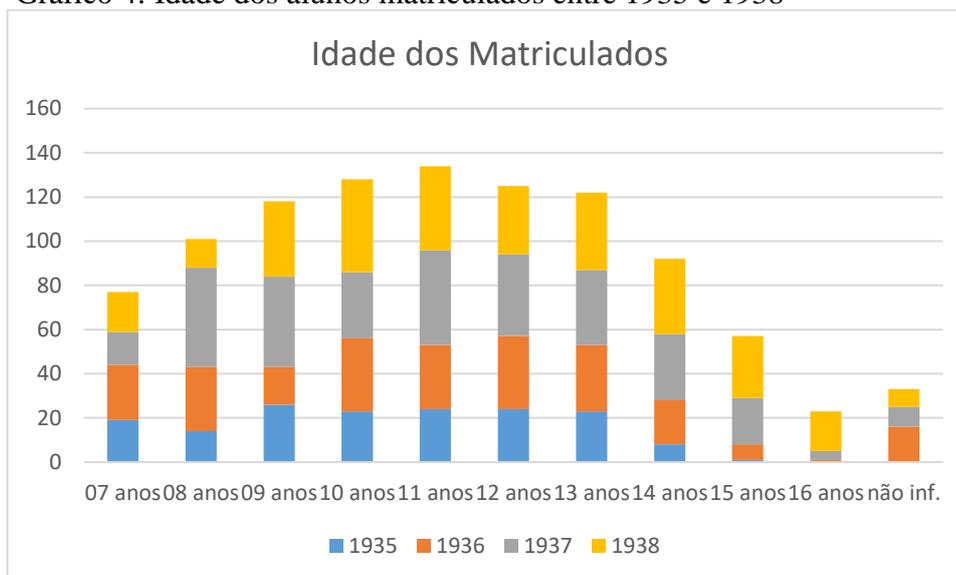
Fonte: Livros de Matrículas de 1935 a 1938.

Tabela 15: Idade dos alunos matriculados de 1935 a 1938

	1935	1936	1937	1938
07 anos	19	25	15	18
08 anos	14	29	45	13
09 anos	26	17	41	34
10 anos	23	33	30	42
11 anos	24	29	43	38
12 anos	24	33	37	31
13 anos	23	30	34	35
14 anos	8	20	30	34
15 anos	1	7	21	28
16 anos	0	1	4	18
Não inf.	0	16	9	8
Média de Idade:	10,4	10,7	11	11,6
Total:	162	240	309	299

Fonte: Livros de Matrículas de 1935 a 1938.

Gráfico 4: Idade dos alunos matriculados entre 1935 e 1938



Fonte: Livros de Matrículas de 1935 a 1938.

O trabalho realizado pelas professoras que compunham a equipe do Grupo Escolar de Laje do Muriaé e que em 1938 passou a fazer parte do Grupo Escolar Ary Parreiras chamava atenção tanto da comunidade local quanto dos Inspectores de Ensino, que registraram em Termos de Visitas elogios ao trabalho e dedicação das professoras. Da comunidade, temos o registro de Dom Henrique, Bispo Diocesano, que em visita patronal em 1935, registrou:

Velho educador, tendo passado três décadas da minha vida nas lides de ensino, bem posso compreender e avaliar o quanto de abnegada dedicação caracteriza a alma altamente patriótica e acentuadamente pedagógica, que neste caso desenvolve a modelar educadora que é a Srta. Elza Cerqueira à qual em tão boa hora os poderes competentes confiaram os destinos desta plêiade de crianças nas quais se concentram as melhores esperanças para o futuro da nacionalidade.

O verdadeiro plebiscito de aplauso e solidariedade, que notei em todas as famílias que para esta casa mandaram seus filhos e filhas, bem está a demonstrar a acertadíssima escolha da Diretora do Grupo Escolar de Lage do Muriaé, que muito e muito merece um prédio escolar que não desdiga dos camponeses deste grande e rico Município.

A absoluta ordem que noto em tudo, o carinho com que todas as professoras desempenham a sua nobre missão, a afeição verdadeiramente filial que os alunos dedicam à sua esforçada Diretora e às suas muito dignas auxiliares, constituem uma verdadeira glória para o distrito.

Deus Nosso Senhor abençoe esta obra digna de todo o aplauso de quem ama seu abençoado torrão. (Termo de Visita, Livro de 1935, n 1, 17/07/1935, s/p)

Os serviços prestados pelas docentes teriam sido respeitados pela comunidade, como apresentavam as palavras de Dom Henrique. Nesse sentido, teria sido o bom trabalho e a carência de outras escolas públicas na vila fatores importantes que ajudaram a manter os índices de matrícula estáveis no período de 1934 a 1938.

Tabela 16: Corpo Docente de 1935 a 1938

Ano	Diretora	Adjuntas
1935	Elza Cerqueira	Não informado
1936	Elza Cerqueira	Ducila Conceição Vasconcelos; Elza Cerqueira; Celia Gama
1937	Elza Cerqueira	Ducila Conceição Vasconcelos; Elza Cerqueira; Celia Gama; Magnólia Garcia de Freitas; Ilnah Ferreira; Minervina Barbosa de Castro
1938	Elza Cerqueira / Julieta Damasceno / Gicelda Ligiéro Friaça	Heroína de Paula Andrade; Ilnah Ferreira; Ernestina Motta Castro; Adelaide Silva Pinto; Ana Garcia Bastos; Maria Odila Garcia Nolasco; Judith Cyrino; Antonietta Monteiro Duarte

Fonte: Livros de Matrículas de 1935 a 1938.

Os Inspectores de Ensino também apontam questões sobre o trabalho realizado no Grupo Escolar de Laje do Muriaé:

Inspecionando o Grupo Escolar de Laje, verifiquei ter sido o mesmo visitado a 6 de Abril pelo Sr. Roland Bandeira, que, em termo enviado ao Departamento, focalizou as providências mais urgentes que se tornam necessárias para o seu bom funcionamento. [...] Não posso deixar de referir-me ao invulgar entusiasmo da professora Elza Cerqueira, que vem dirigindo o Grupo em caráter interino. O quadro de adjuntas está constituído de boas professoras que, pelo perfeito conhecimento da matéria e pela dedicação ao trabalho, fazem prever os melhores resultados no corrente ano. Paulo Celso – Inspetor Regional (Termo de Visita, Livro de 1935, n 1, 28/05/1935, s/p).

Ao fazermos a verificação dos Termos de Visita dos Inspectores de Ensino, tanto no Grupo Escolar de Laje quanto no Grupo Escolar Ary Parreiras, percebemos como foco central a fiscalização do trabalho docente. Em geral, havia anotações sobre a atualização dos livros de matrículas, a quantidade de alunos e de professores presentes no dia da inspeção, apontamentos sobre a relação dos professores com os alunos, a quantidade de material pedagógico (cadernos, mapas, lápis) e de móveis (carteiras, lousas e bancos).

Destacam-se também a presença nos termos de indicações frequentes sobre a situação do prédio, como indicações de urgências de reformas e de precariedades. Mesmo no prédio recém inaugurado, aparecem registros apontando necessidade de outras obras:

[...] O prédio escolar, recentemente construído pelo Estado, financiado pela Prefeitura Municipal, está em estado de novo, ressentindo-se, todavia, da falta de muro ou cerca que delimite seu pátio de recreio e ginástica, atualmente completamente devassado. Há necessidade de cortinas ou vidros foscas nas janelas e portas envidraçadas afim de evitar a penetração direta da luz solar sobre os alunos, quando em aula. [...] Carlos Henrique – Inspetor Regional (Termo de Visita, Livro de 1938, s/n, 23/03/1938, s/p).

Assim, a infância que frequentou o primeiro ano de funcionamento do Grupo Escolar Ary Parreiras em 1938, oriunda em grande parte do Grupo Escolar de Laje do Muriaé, pode ser

caracterizada como uma infância pobre, filha de pais trabalhadores, que frequentavam a escola já perto do início da adolescência e que não conseguiu dar prosseguimento aos estudos, sendo uma marca da necessidade de mão de obra para o trabalho.

3.3 “As crianças cumprem o dever estudando as lições”⁵⁵

A Escola

Desponta o sol no horizonte...
Clareia a campina inteira...
Sigo rumando o monte
Para a escola hospitaleira

Crianças, o Brasil precisa de nós
Procuremos através dos estudos
Auxiliar nossos mestres
Nosso amigo e porta-voz

A escola é nossa vida
Nela o bom e o mal são destacados
Se o mestre nos chama atenção
É sinal que estamos errados

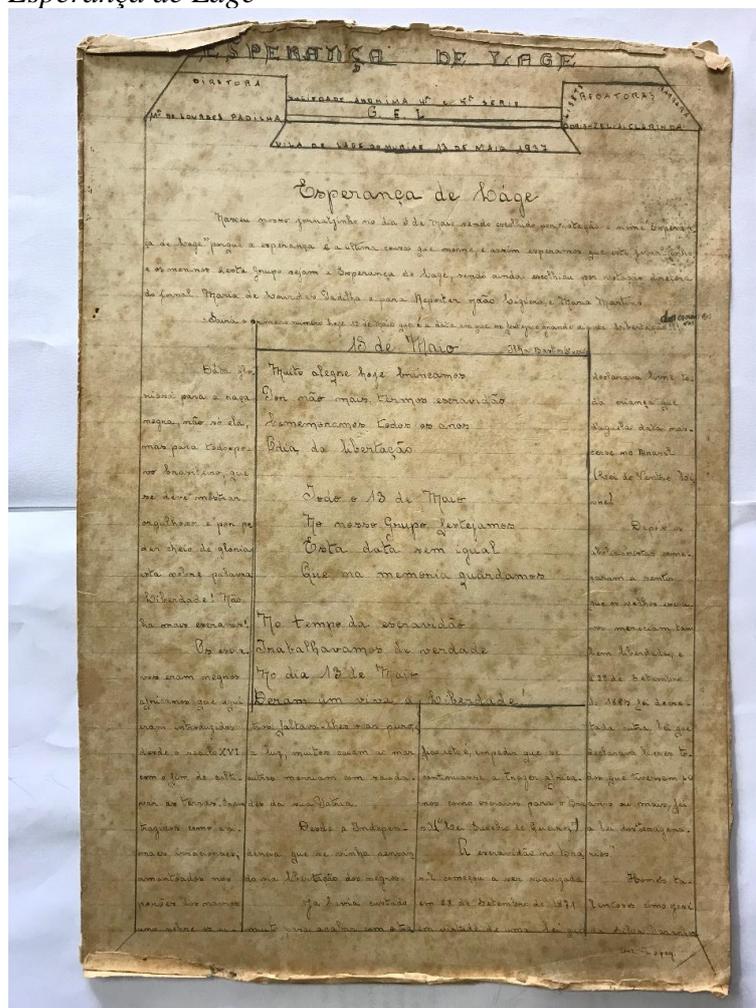
A escola é nossa segunda mãe
Pois nos dá o pão do saber
Com palavras ternas e boas
Nos ensina a bem viver
João Ligiéro, 4ª série
(*Jornal Esperança de Lage*, 15/06/1937, nº2, p.1.)

O *Jornal Esperança de Lage*, escrito de forma manuscrita por alunos do Grupo Escolar Ary Parreiras, chegou até nós o total de 10 (dez) edições completas que circulou entre os anos de 1937 e 1938.⁵⁶

⁵⁵ Trecho da reportagem “O cumprimento do dever”, escrita por Lisete Sette Marinho (3ª série) no *Jornal Esperança de Lage*, 12/10/1937, nº 5, p.02.

⁵⁶ Não sabemos qual foi a última edição do *Jornal Esperança de Lage* a circular.

Figura 20: Aspecto da capa da 1ª edição do *Jornal Esperança de Lage*



Fonte: Arquivo do CIEP 343 – Prof. Emília Diniz Ligiéro, 13/05/1937.

Os alunos responsáveis pela organização do jornal cursavam a 3ª, a 4ª e a 5ª série. Levando em consideração a Tabela: 14 – Matrículas de alunos por séries de 1935 a 1938, verificamos que 28 estudantes poderiam ser os responsáveis pela veiculação do jornal (03 da 5ª série, 12 da 4ª série e 13 da 3ª série). No entanto, as funções de diretora, de redatores e de repórteres ficavam a cargo dos que estavam na 4ª e na 5ª séries. Na capa da 1ª edição, somos informados que:

Nasceu nosso jornalzinho no dia 03 de maio, sendo escolhido por votação o nome Esperança de Lage porque a esperança é a última que morre, e assim esperamos que este jornalzinho e os meninos deste Grupo sejam a esperança de Lage, sendo ainda escolhida por votação diretora do jornal Maria de Lourdes Padilha e para repórteres João Ligiéro e Maria Martins. (*Jornal Esperança de Lage*, 13/05/1937, s/p.)

Todas as edições disponíveis foram confeccionadas em folhas de papel almaço com gramatura aproximada de 180g e medindo aproximadamente 32cm de altura por 22cm de

largura. As temáticas comuns aos exemplares eram as datas comemorativas, poemas feitos pelos estudantes, o quadro de honras com os melhores alunos, os informes sobre acontecimentos da escola e as informações gerais compartilhadas através de textos criados por eles próprios, como por exemplo, o trazido na edição de 15 de junho de 1937 sobre o café, um importante produto da agricultura regional no período:

Como riqueza de nosso Brasil destaca-se o café. Resolvi então dizer alguma coisa sobre o mesmo. O café é um vegetal de grande utilidade e é a planta que constitui a riqueza do nosso País que é o Brasil e do nosso município. Quem o trouxe para nosso país foi Galheta, um brasileiro que o plantou primeiramente na chácara dos Barbadinhos e daí então foi transportado para o Estado de São Paulo, Pará e Rio de Janeiro. Contém a preciosa rubiácea muita cafeína que é um tônico para o coração, mas se tomarmos demais torna-se prejudicial à saúde. José Maria Costa – 3ª série. (*Jornal Esperança de Lage*, 15/06/1937, s/p.)

Tabela 17: Datas das edições e capas do *Jornal Esperança de Lage* (1937-1938)

1937		1938	
Data da publicação	Título da capa	Data da publicação	Título da capa
13 de maio	13 de Maio	11 de junho	13 de Maio
15 de junho	A Escola	20 de julho	O nosso Grupo
15 de julho	A Bandeira Nacional e o Hino Nacional	20 de agosto	Lage na visita do Exmo. Sr. Presidente Getúlio Vargas
15 de agosto	As Missões	21 de outubro	12 de Outubro
12 de outubro	A Descoberta da América		
15 de novembro	Proclamação da República		

Fonte: *Jornal Esperança de Lage* (1937-1938)

As edições dos dias 15 de junho de 1937, 15 de julho de 1937, 12 de outubro de 1937 e 15 de novembro de 1937 apresentam uma imagem desenhada e colorida em uma de suas páginas. Observamos que as letras variavam de edição para edição e de exemplares dentro da mesma edição, indicando que haviam estudantes diferentes responsáveis pelas cópias manuscritas. Ainda considerando a escrita, percebemos que as letras podem não ser das crianças, uma vez que a caligrafia cursiva é bem definida. Assim, não é equivocado sustentar a possibilidade da presença do controle e da observação, por parte das professoras ou de outros adultos, sobre o que estava sendo veiculado pelo jornal e a sua forma, bem como para quem circulava.

Figura 21: Aspecto da capa da edição de 15 de novembro do *Jornal Esperança de Lage*



Fonte: Arquivo do CIEP 343 – Prof. Emília Diniz Ligiéro, 15/11/1937.

Observando a tabela Tabela 17: Datas das edições e capas do *Jornal Esperança de Lage* (1937-1938), é possível fazer um paralelo entre as edições dos jornais e a comemoração de festas republicanas. Para Oliveira⁵⁷ (1989, p. 182), as festividades comemoradas pelos republicanos poderiam ser divididas em duas categorias: as que privilegiavam a fraternidade universal e as que aludiam diretamente às questões da fraternidade nacional. Souza (1999), referindo-se ao calendário escolar paulista, nos dá uma prospectiva de quais eram as festas nacionais determinadas:

- a) 1º de janeiro, comemoração da fraternidade universal; b) 21 de abril, comemoração dos precursores da independência brasileira, resumidos em Tiradentes; c) 3 de maio, descoberta do Brasil; d) 13 de maio, fraternidade dos brasileiros; e) 14 de julho, república, liberdade e independência dos povos americanos; f) 7 de setembro,

⁵⁷ OLIVEIRA, Lúcia Lippi. As festas que a República Manda Guardar. *Revista de Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, 1989, p. 172-189.

Independência do Brasil; g) 12 de outubro, descoberta da América; h) 2 de novembro, dia dos mortos; i) 15 de novembro, comemoração da pátria brasileira. (1999, p.133)

Do gênero das festas de confraternização universal fazem parte: 1º de janeiro; 14 de julho; 12 de outubro e 2 de novembro. Já no conjunto das festividades comemorativas nacionais, estão: 21 de abril; 3 de maio; 7 de setembro e 15 de novembro, privilegiando para celebrar datas que exaltem a república, seus mártires e a pátria brasileira.

O civismo foi admitido como uma linha educacional privilegiada, tanto para a instrução do cidadão republicano, quanto na divulgação de seus ideais políticos nas escolas, especialmente no contexto estudado. Por essa razão, atos cívicos estiveram presentes em várias atividades escolares, desde aulas cotidianas até rituais de hasteamento da bandeira nacional, hinos aprendidos e cantados em contextos solenes e em festas comemorativas diversas.

Na década de 1930, o Presidente Getúlio Vargas (1930-1945) assinou o Decreto nº 19.488, de 15/12/1930, que, entre outras medidas, tornou obrigatória a celebração das festividades nacionais. A obrigatoriedade do Hino Nacional em estabelecimentos de ensino público ou privados e em associações com fins educativos também foi imposta pela Lei 259, de 1º/10/1936. O patriotismo e o civismo do Estado Novo deveriam ser ativos para a formação da nacionalidade.

Imagens da pátria e do Presidente Getúlio Vargas foram largamente divulgadas nos desfiles cívicos nas datas comemorativas da República. Nas escolas, nessas datas os alunos desfilavam pelas ruas das cidades carregando bandeiras, entoando hinos e em marcha, “como uma manifestação de prestígio, dedicação, fidelidade e devoção dos grupos escolares à pátria” (Bencostta, 2005, p. 302). No caso do Grupo Escolar Ary Parreiras, a participação dos alunos em festas e desfiles cívicos foi registrada no *Jornal Esperança de Lage*:

Lage na visita do Exmo. Sr. Presidente Getúlio Vargas

A vila de Lage está de parabéns pelo modo imponente com que se apresentou nos festejos com que foi recebido o S. Exmo. Sr. Presidente Dr. Getúlio Vargas em Campos.

O nosso Grupo representou-se por uma coleção de 15 escolares, 7 escoteiros e 4 professoras.

Quando desfilamos diante de S. Exa. nós o ovacionamos cantando um hino em que lhe dávamos um viva, um brado. (*Jornal Esperança de Lage*, 20/08/1938, n.12, p.01)

Entendemos que observar a o civismo se faz pertinente uma vez que sua difusão está relacionada com a reafirmação da nacionalidade e, no contexto da expansão dos prédios escolares, com o controle e disciplinamento dos alunos. Como um ritual reiterado, criou tradições na educação e modificou a cultura escolar, interferindo nas relações sociais locais. A

escola começava a tomar as ruas e as cerimônias. Nessa direção, Julia (2001) define 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, normas e práticas; não podem ser analisadas sem se levar em conta o ser analisado e o corpo profissional dos agentes que chamamos a obedecer a esses ordens e, portando, a utilizar dispositivos pedagógicos (2001, p.10)

Assim, na perspectiva de compreender as culturas escolares precisamos saber como essas normas funcionavam dentro do Grupo Escolar Ary Parreiras e então, perceber também o que poderia ser uma “invenção das tradições”. Hobsbawn (1997) nos apresenta a “invenção das tradições” como o conjunto de práticas reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas. Essas práticas, cujas naturezas podem ser rituais ou simbólicas, buscam inculcar determinados valores e normas de comportamento através da repetição.

No contexto do grupo escolar, as festividades como desfiles, inaugurações de quadros de honras, comemorações das datas republicanas e eventos que movimentavam a escola ganharam a função pedagógica de educar para a civilidade e para as normas morais e estéticas de comportamento. Nesse sentido,

as instituições escolares integravam um projeto modernizador e difundiam valores, a exemplo do calendário escolar, que, ao eleger e selecionar datas a serem festejadas [...] indica o que deve ser lembrado e, conseqüentemente, produz esquecimentos. Heróis e mitos são criados e cultivados; fazia-se necessário desencadear emoção, encontrar símbolos dos fatos que se desejava recordar e provocar sentimentos para que as crianças aderissem a estes com paixão. Era preciso fazer com que o povo amasse a pátria, seus heróis, comemorasse a era republicana: hinos, hasteamento da bandeira, pavilhão escolar, música cujas letras faziam menção à pátria foram atividades decisivas na constituição da memória cívica nacional. (GALLEGO; CÂNDIDO, 2015, p.25)

As celebrações localizadas nos Livros Atas, nos Termos de Visita, nas Notas Diversas e no *Jornal Esperança de Lage* puderam ser identificadas e divididas em três categorias. A primeira categoria é a de registro das festas cívicas escolares que coincidiam com as festas comemoradas na sociedade republicana, mas inseridas em um ritual escolar. Percebemos, pela citação abaixo, que havia participação da escola nas comemorações cívicas e, além do desfile, eram entoados poemas, hinos e histórias:

7 de Setembro

Foi aqui comemorado do seguinte modo: às 9 horas em ponto os alunos e professores desfilaram em passeata pelas ruas do distrito; no largo o aluno da 3ª série Manuel Vasconcelos, disse uma poesia (7 de Setembro). Logo após a Marcha 7 o aluno da 1ª série C. José Maria Costa declarou também; em frente ao pavilhão nacional no colégio NSP foi cantado o hino a bandeira. De volta ao Grupo, a aluna da 3ª série Teresa Sperli fez uma preleção sobre o dia, e logo a seguir foi feito o juramento a bandeira por todos os presentes; para terminar foi cantado o hino Nacional. Todos os hinos foram acompanhados por um conjunto musical que gentilmente se prontificou a tocar em todas as festinhas do Grupo. (Notas Diversas, Livro I de 1935, s/p.)

A segunda categoria de celebrações é a das festas comemorativas onde a instituição buscava dar visibilidade ao seu trabalho, como a inauguração de um quadro de honra:

No dia 13 de junho de 1935 encerramos o 1º trimestre com a inauguração do quadro de honra e distribuição de prêmios para os alunos que mais se destacaram nos exames de promoção realizados nos dias 10, 11 e 12.

Foram os seguintes alunos premiados na 1ª série: José Maria Costa, Firmo Alves, Gerson Paula, Judith Lima, João Rosa e Silva, Cizino Silva. Todos esses tiraram distinção e receberam como prêmio uniformes. Os 2ºs, prêmio caixas de lápis: Maria de Lourdes Padilha 3ª série, Manuel Vasconcelos 3ª série, Geraldo Rodrigues 2ª série. Os 3ºs, prêmios lápis, cadernos, escovas de dentes, medalhas, balas, brinquedos: Daciano Garcia Pinto 3ª série cadernos, Ilka Bastos 2ª série idem, Geralda Lopes escova de dentes 2ª série, Aurora Ferreira idem 1ª série, medalha Maria Martins 2ª série, Joel Vasconcelos 1 bola 1ª série, Maria Helena Pereira 1 boneca, os restantes da 1ª série receberam 2 lápis de cores ou um cartuchinho de bala.

A classificação do quadro de honra foi até o 5º lugar. Deixa de figurar nestas páginas os nomes dos classificados porque o quadro aqui fica em exposição. Estiveram presentes a pequena reunião todo o corpo docente e discente e um representante da imprensa local, o Sr. Otávio Cortes Marinho, a quem apresentamos os nossos agradecimentos. (Notas Diversas, Livro I de 1935, s/p.)

Na terceira categoria, encontramos as festas da natureza, como a comemorada no dia 21 de setembro: a Festa da Árvore.

Foi feita na maior intimidade! Ao meio dia, presentes o corpo discente e docente, foi feita pela diretora uma preleção, logo a seguir foi feito o plantio de uma mangueira ao som do hino a árvore, logo após o menino Daciano G. Pinto declamou “Alma das Árvores”. Também o aluno Geraldo Costa deixou duas quadrinhas alusivas a festa. As alunas da 1ª série num grupinho muito interessante, disseram “O Brinquedo das Árvores”. Encerramos com Hino Nacional e vivas à Primavera, Árvore etc. (Notas Diversas, Livro I de 1935, s/p.)

As três categorias identificadas faziam parte das comemorações cívicas comuns nas escolas primárias e marcaram um momento significativo de inserção do tempo escolar no tempo social. Se antes do advento dos grupos escolares o mais comum era que as escolas fechassem para que as crianças participassem de solenidades cívicas ou religiosas, a escola pública participava de maneira ativa e legitimada dos festejos sociais. Nesse contexto, as festas escolares “não contrapõem o tempo livre ao tempo do trabalho, uma vez que constituíam

tempo de atividade educativa, um tempo para aprender” (GALLEGO; CÂNDIDO, 2015, p.25), aspecto que se observou presente nas reportagens do jornal.

A escola pública e em especial os grupos escolares acabaram sendo marcados como as instituições onde se ensinavam e se aprendiam valores cívicos, além de despontarem como a entidade defensora desses preceitos, a partir das quais a ação moral e pedagógica teria de se amplificar para a sociedade. No trecho abaixo, a comparação entre a organização de uma tropa militar e as comemorações corroborava esse entendimento, além de apontar a participação da comunidade nos festejos escolares. O *Jornal Esperança de Lage* trazia o relato da comemoração de outra Festa da Árvore do ano de 1937:

Festa da Árvore

No dia 22 de setembro às 3 ½ da tarde, realizou-se aqui no Grupo Escolar Ary Parreiras a tradicional festa da árvore. Dando início à festa usou da palavra a colega Ilka Bastos que desempenhou seu papel admiravelmente bem, as suas palavras tocaram-me o coração. Achei que ela falou como poeta, as suas frases foram tão lindas que pareciam ser feitas pelo poeta Olavo Bilac.

A seguir teve a palavra da professora Ilná Ferreira que deslumbrou o nosso Grupo com suas brilhantes palavras que despertaram nossa alma de criança. Depois ao som do hino a Árvore foi plantado pelos primeiros alunos dois mimosos pés de Manacá. Terminando esta parte, as 3ª, 4ª e 5ª séries cantaram o Hino das Árvores.

A seguir passamos para o pátio Manuel Athayde de onde teve início a parte recreativa. O 1º a falar foi o aluno da 1ª série Roseburgo que recitou a poesia O Lavrador, depois a colega Nilce fez uma surpresa à digna diretora, começou o bailado das flores, a comédia Sossega Leão e depois a poesia “O Campo” por Maria Martins, Laurita e Maria José cantaram à jeca.

Encerrando com a linda ginástica do café, dirigidas por Nilza Padilha, que foi muito aplaudida, parecia um capitão com seus soldados.

A nossa festinha, apesar de muito íntima, teve para honrá-la a presença do dr. Athayde, diversos pais de alunos, Afonso Maria de Ligiéro e muitas senhorinhas. Acabamos como sempre com o hino nacional. Maria Martins – 4ª série. (*Jornal Esperança de Lage*, 12/10/1937, s/p.-grifos nossos)

Ao mesmo que as festas escolares estabeleciam uma mudança na rotina escolar, balizada em aulas-recreio-aulas, elas também eram componentes do cotidiano que não deixavam de lado a finalidade educativa. Ao contrário, buscavam reforçar através dos ritos que celebravam os comportamentos esperados como ideais, que prescreviam as formas de ser e de estar na sociedade. Pretendiam também, através de discursos e apresentações, proferidos frequentemente muito mais para os adultos, pais e para a comunidade do que para as crianças, dar visibilidade ao trabalho realizado pela instituição.

Nesse sentido, Gallego e Cândido (2015) destacam que as festividades e comemorações foram, gradativamente, incorporadas nas representações sociais e desempenharam um papel central na consolidação das culturas escolares, uma vez que

As festas inventavam ensinar os conteúdos das datas cívicas e, dessa forma, buscavam contribuir para a construção de uma memória cívica coletiva; para o amor à pátria, representado pelas festas que valorizavam nossa natureza; demonstravam a importância da educação, celebrada nas festas de inauguração, de formatura e de encerramento do ano letivo; representavam a educação estética, por meio de todo o ritual que as envolvia; nos seus discursos, apresentava-se um quadro geral da educação e das questões na ordem do dia em um determinado contexto histórico. (GALLEGO; CÂNDIDO, 2015, p.30).

Assim, através de festividades e de reportagens veiculadas no *Jornal Esperança de Lage*, o Grupo Escolar Ary Parreiras foi criando vínculos com a comunidade local num duplo movimento: ao mesmo tempo em que festejava datas importantes e anunciava seus trabalhos para a localidade, também abria as portas para a participação local na instituição. Esse movimento, somado às expectativas que haviam de modernização da vila com a presença de um grupo escolar, criaram e, ao longo do tempo cristalizaram, os sentimentos que até hoje estão “gravados n’alma” de seus ex-alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E a vida vai tecendo laços
Quase impossíveis de romper:
Tudo que amamos são pedaços
Vivos do nosso próprio ser.

Manuel Bandeira

Esta pesquisa procurou compreender o percurso histórico do Grupo Escolar Ary Parreiras, dando visibilidade à sua relação com a cidade de Laje do Muriaé e com os sujeitos que estiveram ligados à instituição.

Para isso, apresentamos inicialmente os debates que envolveram a criação do modelo dos grupos escolares, relacionando-os ao movimento de interiorização da proposta no caso fluminense, que difere dos grupos escolares dos grandes centros urbanos, como das cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte. Entendemos que o processo que possibilitou a criação do Grupo Escolar Ary Parreiras em Laje do Muriaé não foi linear: ao contrário, foi marcado por questões políticas e de interesses que se alternavam como por exemplo o clientelismo.

A ausência de outros estudos sobre instituições escolares da região acabou impondo limites como, por exemplo, a impossibilidade de correlacionar os modos de institucionalização de grupos escolares em cidades pequenas do noroeste fluminense. A carência de uma documentação sobre as escolas somada ao impasse da organização do arquivo sobre a cidade foi um grande desafio. A produção acerca do município não está organizada de forma articulada, de modo que poucos indivíduos guardam para si fotografias, documentos e relatos, dificultando a consulta a essas fontes.

No segundo capítulo, tratamos da localidade que reivindicou a criação da instituição. Apontando as escolas isoladas que precederam ao grupo, assumimos que os interesses de fazerem parte do processo modernizador estiveram presentes nos pedidos por fundação da escola.

Por fim, com o Grupo Escolar Ary Parreiras já instalado em um prédio novo no final de 1937, evidenciamos suas práticas, quem estudava na instituição e como teriam sido os momentos comemorativos dos estudantes.

Ao iniciarmos a trajetória da pesquisa, trabalhávamos com a hipótese que o final das atividades do Colégio Nossa Senhora da Piedade, na localidade, havia sido determinado pela influência que o Grupo Escolar Ary Parreiras exerceu sobre a categoria de pais que conseguiram

pagar a educação de seus filhos. Ou seja, havendo uma escola pública gratuita e de presumível qualidade, os filhos das camadas sociais mais favorecidas haviam saído do colégio particular e migrado para o público, o que justificaria o fechamento da instituição privada apenas dois anos depois da inauguração do prédio novo. No entanto, os alunos que frequentavam o Grupo Escolar de Laje do Muriaé e, posteriormente, o Grupo Escolar Ary Parreiras, eram provenientes de camadas sociais mais modestas, como demonstrado no terceiro capítulo. O que poderia ter interferido no funcionamento do Colégio Nossa Senhora da Piedade foi o fato de possivelmente a subvenção paga pela Prefeitura de Itaperuna ter sido suspensa, uma vez que se estava inaugurando uma escola para atender aos alunos da localidade.

Dessa forma, percebemos que o pressuposto de relacionar o fechamento de uma instituição à inauguração de outra não se mostrou plausível. Mesmo se levarmos em consideração que algumas famílias proprietárias de terras poderiam ter matriculado seus filhos no Grupo Escolar Ary Parreiras ou no Grupo Escolar de Laje do Muriaé informando como profissão do responsável “lavrador”, por se identificarem com o cultivo e manejo rural, ainda assim o número de filhos de domésticas, negociantes, pedreiros e carpinteiros era superior e indica uma clientela oriunda de camadas menos favorecidas.

Nos limites das escolhas da produção de uma dissertação, diversos questionamentos ficaram em aberto e merecem ser revisitados. Por exemplo, a produção de maneira artesanal do *Jornal Esperança de Laje* (1937-1938) pelos estudantes do Grupo Escolar Ary Parreiras, que vale um estudo mais profundo e detalhado tanto sobre sua materialidade quanto à sua circularidade, produção e escrita infantis.

Também é pertinente que seja pesquisado o “grupo irmão” do Grupo Escolar Ary Parreiras, o Grupo Escolar Comendador Venâncio Garcia. Criado no mesmo dia e distante aproximadamente 5km, o Grupo Escolar Venâncio Garcia foi instalado na Estação da Laje com o objetivo de atender à demanda do local e também estava incluído no território da Vila de Laje do Muriaé.

Por fim, outra questão que a priori, considero, apropriada seria um estudo com profundidade sobre o corpo docente, formado exclusivamente por mulheres, do Grupo Escolar Ary Parreiras e, em especial, a respeito do papel desempenhado pela diretora Elza Cerqueira à frente da instituição. Concluímos entendendo que o caminhar teórico não ocorreu sem esforços, que o levantamento de fontes não foi fácil e que a escrita demandou um longo período de dedicação. Mas a pretensão do trabalho não foi exaurir o tema, ao contrário, foi contribuir com uma temática pouco pesquisada e que nos permitiu apresentar aspectos da história da educação fluminense por outros rumos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. A Educação rural como processo civilizador. In STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (org). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol I. Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

ARAÚJO, José C. S. Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana G. (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BARROS, José D’Assunção. *O campo da história: especialidades e abordagens*. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Desfiles patrióticos: memória e cultura cívica dos grupos escolares de Curitiba (1903-1971). In: VIDAL, Diana G. (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BERMAN, Marshal. *Tudo que é sólido desmancha no ar - a aventura da modernidade*. São Paulo. Companhia de Letras, 1986.

BRITES, Olga. Crianças em revistas (1930-1950). In: *Dossiê Em Foco: a infância*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 26, n. 1, jan/jun. 2000, p. 135-176.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. *Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971*. São Carlos: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002.

CAMARA, Sônia; BARROS, Raphael. Por um projeto escolar modelar: a constituição dos grupos escolares no Distrito Federal em finais do século XIX. In: VIDAL, Diana (org). *Grupos Escolares cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. *Sob a guarda da República: a infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920*. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

_____. *Reinventando a Escola: o ensino profissional feminino na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930*. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

CAMPOS, José Carlos Peixoto de. O público e o privado na implantação e expansão de escolas públicas na cidade do rio de janeiro (1870-1930). In: VII Jornada do HISTEDBR “O trabalho didático na história da educação”. Campo Grande, 17 a 19 de setembro de 2007.

CASPARY, H. M. *Há + de ½ século + - (Recordações)*. 2. ed. Campos: Da academia campista de letras e da Academia federativa, 1962.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COSTA, Rafael Navarro. *A política fluminense no pós-30: uma análise da interventoria Ari Parreiras e do governo Protógenes Guimarães (1932-1937)*. Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em História da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2005.

DINIZ, Dulce. *O Desenvolver de um Município ITAPERUNA*. Do germinar à Frutificação/Planejamento e editoração de Dulce Diniz. Rio de Janeiro: Damadá Artes Gráficas e Editora Ltda, 1985.

ESCOLANO, Augustín. A Arquitetura como programa. Espaço Escola e Currículo. In VINÃO FRAGO, Antonio. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura escolar como programa*. Rio de Janeiro. DP&A, 2001.

FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas: Autores Associados, n.º14, 2000.

_____. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.

_____. Instrução elementar no século XIX. In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive (orgs). *500 anos de educação no Brasil*. 3ed.1, Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

FALCÃO, Rubens. *Novos caminhos na educação fluminense*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

FERNANDES, Rui Aniceto. *Historiografia e identidade fluminense: a escrita da história e os usos do passado no Estado do Rio de Janeiro entre as décadas de 1930 e 1950*. Niterói: UFF, 2009.

FERREIRA, Camila Cristina Archioli; TONIOSSO, José Pedro. Ensino primário, ideário republicano e a criação do primeiro grupo escolar de Bebedouro. In: *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*. Bebedouro, v. 3, n. 1, p. 315-333, 2016.

FOUCAULT, Michael. *A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

_____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLEGO, Rita de Cássia; CÂNDIDO, Renata Marcílio. Uma discussão sobre os sentidos da integração de feriados, festas e comemorações cívicas no calendário das escolas primárias paulistas (1890-1930). In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 17-36, 2015.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo. In: GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos (Org.). *Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GURGEL, Heitor. *O governo Amaral Peixoto (1937-1945)*. Rio de Janeiro: s/ed., 1950.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira da Educação*. Campinas. Nº1, p.9-44, 2001.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: *Memória-História*. Imprensa Nacional. Enciclopédia Einaudi, v.1, 1984.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 5ª. Campinas: UNICAMP, 2003.

LOURENÇO FILHO, M. B. (Manuel Bergstrom). *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14. ed Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

LOPES, Antônio. Das escolas reunidas ao grupo escolar: a escola como repartição pública de verdade. In: VIDAL, Diana (org). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MIGNOT, Ana C. V. Decifrando o Recado do Nome: uma Escola em Busca de sua Identidade Pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.74, n.178, p.619-638, set./dez. 1993

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro, 2001.

NUNES, Clarice. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.1, 2008.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. Grupos Escolares na Paraíba: iniciativas de modernização escolar (1916-1922). In: VIDAL, Diana G. (Org.). *Grupos escolares: cultura*

escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

QUARESMA, Márcia da Silva. *O comandante Amaral Peixoto e a política educacional fluminense. Dos anos 1930 aos anos 1950*. 2014. 300f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RIZZINI, Irma; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Escola primária no estado do Rio de Janeiro: expansão e transformações (1930 a 1954). In: *Revista de Educação Pública*, v. 23, n. 54, p. 877-896, 2014.

_____; BARROS, Raquel de Souza. Articulações entre a política e a educação no processo de expansão da escolarização primária no interior fluminense (1937-1954). In: *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 13, n. 2 (32), p. 98-129, maio/ago. 2013.

RODRIGUES, Rodrigo Rosselini Julio. *Formando os cidadãos fluminenses: República e escola primária no município de Campos - RJ (1893-1931)*. 2014. 212f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2008 (Coleção memória da educação).

SCHELBAUER, Analete Regina. *Ideias que não se realizam. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914*. Maringá: EDUEM, 1998.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez; MAGALDI, Ana Maria. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. In: *Revista do Departamento de História da UFF*, v. 26, p. 32-55, 2009.

_____. “Grandeza da Pátria e Riqueza do Estado”: Expansão da Escola Primária no Estado do Rio de Janeiro (1893-1930). In: *Revista de Educação Pública*, v. 19, n.41, p. 535-550, set/dez. 2010.

SILVA, Milena de Melo. *“Ecos Do Progresso”: a trajetória do grupo escolar Domício da Gama na cidade de Maricá na década de 1950*. 2012. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores- PPG-EDU) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

_____. Educar, Disciplinar e Instruir: a função social do Grupo Escolar Domício da Gama na Cidade de Maricá nos anos de 1950. In: SÔNIA CAMARA. (Org.). *Pesquisa(s) em História da Educação e da Infância: Conexões entre Ciência e História*. 1.ed. Rio De Janeiro: QUARTET EDITORA, 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização. A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. *O legado educacional do século XIX*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima; FARIA FILHO, Luciano Mendes. A contribuição dos 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: Mercado de Letras, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2006.

STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, v. II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TORRES, Rosane dos Santos. *Filhos da Pátria, Homens pelo Progresso: O Conselho Municipal e a Instrução Pública na Capital Federal (1892-1902)*. Dissertação (Mestrado em História) – UERJ Programa de Pós-graduação. Rio de Janeiro 2009. 172 p.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. In: *Revista Brasileira de Educação*. ANPEd, São Paulo, set/dez, n. 21, 2002. p. 90-103. Disponível em: <<http://www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27502108.pdf>>. Acesso em: 22 fev 2012

VIDAL, Gonçalves, Diana. Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana G. (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. e FARIA FIHO, Luciano Mendes de. *As lentes da história. Estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

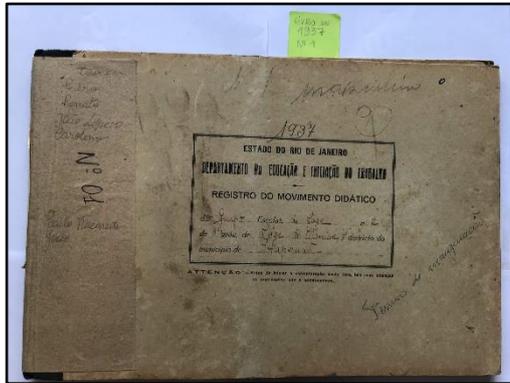
_____. *Culturas escolares. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, no final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. *80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 1, 2013, p. 1-12. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000007>. Acesso em 01 mar 2021.

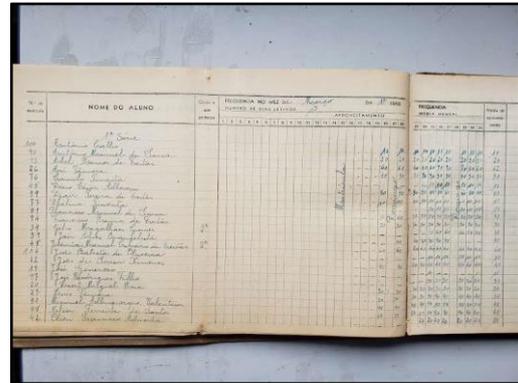
VIÑAO, Antonio; ESCOLANO, Augustín. *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

APÊNDICE A – Imagens do arquivo CIEP

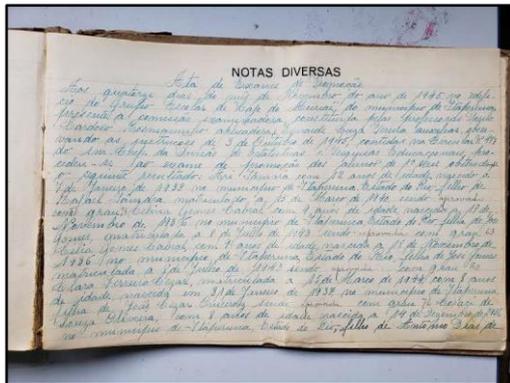
Imagens – Amostragem do arquivo



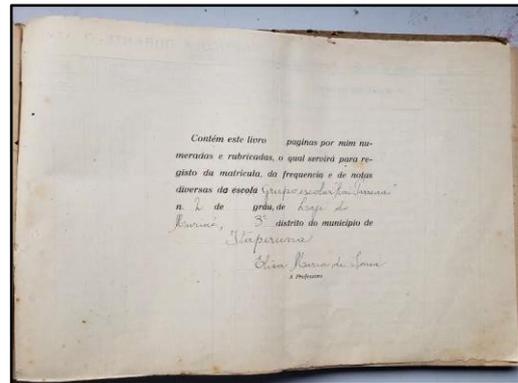
(a)



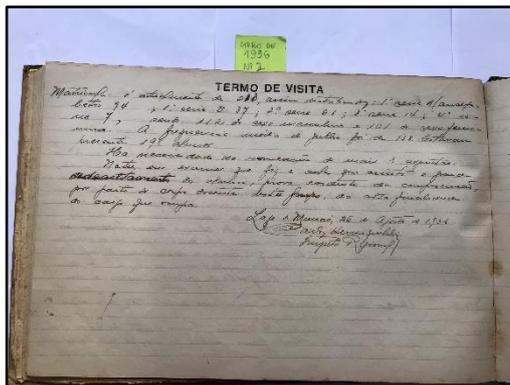
(b)



(c)



(d)



(e)

Legenda: (a) – Capa do livro de Registro do Movimento Didático do Grupo Escolar de Laje, ano de 1937; (b), (c), (d) e (e) – interior do livro de Registro do Movimento Didático: diário de presenças, termo de Notas Diversas, termo de Abertura do Livro e Termo de Visitas.

Fonte: Arquivos do CIEP 343 – Professora Emília Diniz Ligiéro.

Figura 22: Carta das Linhas Férreas com as linhas, os ramais e as estações – Companhia Leopoldina



Fonte: SIAN (Disponível em

http://sian.an.gov.br/sianex/Consulta/Pesquisa_Livre_Painel_Resultado.asp?v_CodReferencia_id=93238&v_abas=1

Figura 23: Documento de doação de terras pela Igreja Nossa Senhora da Piedade para o Município de Laje do Muriaé – 1963

EU ABAIXO ASSINADO, PARÓCO DA IGREJA DE NOSSA SENHORA DA PIEDADE DE LAJE DO MURIAÉ, TENDO COMO SEDE A CIDADE DE LAJE DO MURIAÉ, ESTADO DO RIO DE JANEIRO, NA QUALIDADE DE PADRE DESTA PARÓQUIA FAÇO "DOAÇÃO" A PREFEITURA DE LAJE DO MURIAÉ DOS TERRENOS-SITUADOS NO ANTIGO PATRIMÔNIO, COM AS DEMARCAÇÕES DOS ANTIGOS VALES EXISTENTES QUE ESTÃO COMPREENDIDOS DA SEGUINTE MANEIRA: SUBINDO AOLADO DOS TERRENOS DE PROPRIEDADE DE ANTÔNIO ALVES EVANGELISTA ATÉ ATINGIR TERRENOS DE JOSÉ VENÂNCIO DE PAULA, DAÍ PARTINDO PARALELAMENTE AO RIO MURIAÉ ATÉ ATINGIR TERRENOS DE JOSÉ DE SOUZA LOPES E CAPITÃO VIGILATO PEREIRA DE FREITAS, DESCENDO EM VALE ATÉ ENCONTRAR O CAMINHO DO CEMITÉRIO DESCENDO POR ÊSTE ATÉ A RUA ALFERES-BASTOS E POR ESTA SEGUINDO ATÉ ENCONTRAR UM CÔRREGO QUE VEM DE TERRENOS DE JOSÉ GONÇALVES MASINI, SUBINDO POR ÊSTE CÔRREGO ATÉ ATINGIR UM PONTO FRONTEIRIÇO AO VALE INICIAL, SUBINDO EM SEGUIDA AINDA EM VALE CONFRONTANDO COM TERRENOS DE JOSÉ GONÇALVES MASINI ATÉ ATINGIR UM PONTO FRONTEIRIÇO A PONTE DE CIMENTO ARMADO SÔBRE O RIO MURIAÉ-DESCENDO EM VALE ATÉ A ENTRADA DA MESMA PONTE, ONDE SE ENCONTRA ERIGIDO UM OBELISCO EM HOMENAGEM AO LOCAL QUE DEU NOME À TERRA, ISTO É UM LAGEDO À MARGEM DIREITA DO MURIAÉ QUE SERVE A NÓSSA LOCALIDADE. CONSIDERANDO QUE LAJE DO MURIAÉ É O MAIS NOVO MUNICÍPIO FLUMINENSE QUE PARA REGULARIZAÇÃO DOS INÚMEROS IMÓVEIS EXISTENTES NA ÁREA DESCRITA, ASSIM COMO A PREFEITURA DE LAJE DO MURIAÉ, PARA REGULARISAR SUA ARRECADAÇÃO DE IMPOSTO MUNICIPAL NECESSITA DE DOCUMENTAÇÃO: CONSIDERANDO QUE LAJE DO MURIAÉ PARA SEU CRESCIMENTO, É NECESSÁRIO UM PLANEJAMENTO ADEQUADO, COMO TAMBÉM AS CAIXAS E INSTITUTOS SÓ CONCEDEM FINANCIAMENTO PARA CONSTRUÇÃO DE PRÉDIOS EM TERRENOS FORÉIROS AS MUNICIPALIDADES, NA QUALIDADE DE LEGÍTIMO REPRESENTANTE DA IGREJA - NESTA CIDADE, FAÇO "DOAÇÃO" DA REFERIDA ÁREA À PREFEITURA MUNICIPAL DE LAJE DO MURIAÉ, CEDENDO TODOS OS DIRÉITOS QUE POR VENTURA TIVER SÔBRE A MESMA, PODENDO O SR. PREFEITO MUNICIPAL, DESDE A ASSINATURA DA PRESENTE, EXECUTAR E MANDAR REALIZAR TÔDAS AS OBRAS QUE FOREM NECESSÁRIAS PARA A APLICAÇÃO DE NÔVO PLANEJAMENTO. ASSIM PROCEDENDO, QUERO DEMONSTRAR PUBLICAMENTE A SOLIDARIEDADE DA IGREJA A ÊSSE BONDOSO POVO, CATÓLICO POR EXCELÊNCIA DE LAJE DO MURIAÉ QUE, QUANDO É CHAMADO PELA IGREJA PARA A LUTA, O FAZ PRONTO E ALTANEIRO; OUTRA NÃO PODERIA SER A MINHA ATITUDE, AO CHAMAMENTO DO POVO PARA COM SUA IGREJA. - LAJE DO MURIAÉ EM 23 DE ABRIL DE 1963.

Padre José Brandão
 PADRE JOSÉ BRANDÃO - PARÓCO
Padre José Brandão
 Padre José Brandão - Paróco

Fonte: Arquivo da Prefeitura Municipal de Laje do Muriaé, 2019.