

TERCEIRA PARTE

*A história da Escola Normal Oficial de Uberaba (1948-1970) e da disciplina,
História e Filosofia da Educação, nos planos prescritivo e do ensino*

5

A IDENTIDADE HISTÓRICA DA ESCOLA NORMAL OFICIAL DE UBERABA NA DINÂMICA DA CIDADE NAS DÉCADAS DE 1950 E 1960

Longe de ligar a história da escola ou do sistema escolar às categorias externas, ela [a história do ensino] se dedica a encontrar na própria escola o princípio de uma investigação e de uma descrição histórica específica (CHERVEL, 1990, p. 184).

Introdução

Historiar uma disciplina, em sintonia com Chervel (1990), requer do pesquisador que trate de aspectos relativos ao seu ensino, não somente quanto à descrição dos conteúdos programáticos – que são apenas os meios utilizados para alcançar as finalidades impostas à escola – mas também, e principalmente,

Cabe-lhe dar uma descrição detalhada do ensino em cada uma de suas etapas, descrever a evolução da didática, pesquisar as razões da mudança, revelar a coerência interna dos diferentes procedimentos aos quais se apela, e estabelecer a ligação entre o ensino dispensado e as finalidades que presidem o seu exercício (CHERVEL, 1990, p. 192).

Para o pesquisador proceder conforme assinala o autor acima, deve *a priori* ter clareza quanto à etapa escolar (se educação básica ou superior) em que se insere a disciplina cujo ensino será pesquisado, bem como, deve delimitar um recorte temporal no interior do qual realizará a investigação, depois é necessário identificar a instituição escolar e o docente responsável (ou docentes responsáveis) pela disciplina; para então abordar o trabalho pedagógico realizado ao longo desse tempo e, a partir disso, tentar perceber as finalidades relacionadas a esse ensino.

De acordo com o exposto, entendemos que na parte final dessa pesquisa nos compete desenvolver as três últimas ações, isto é, identificar a instituição local (na terceira fase de sua existência), os docentes que responderam pelo ensino da disciplina e o trabalho pedagógico que desenvolveram. Nesse sentido, no presente capítulo trataremos dos dois primeiros itens, isto é, inicialmente sobre a identidade histórica da instituição, *lócus* da pesquisa, dando a conhecê-la em linhas gerais, pois ela constitui uma espécie de palco onde atuaram os atores do ensino e da aprendizagem (diretor, professores e alunos). Depois, no quadro de professores da instituição identificaremos os docentes que ministraram aulas da disciplina investigada, para em seguida, no capítulo final, tratar especificamente do ensino que desenvolveram.

Com vistas a contextualizar e identificar historicamente a instituição, apoiando-nos em Magalhães (1999), destacamos as categorias necessárias para tal, a saber: motivação para a (re)criação ou reabertura, as dimensões relativas ao espaço escolar das edificações em que funcionou (formas, localizações, precariedades e processos envolvendo a construção de uma nova sede e a mudança para o novo espaço), o perfil dos discentes (número de alunos atendidos, crescimento da clientela, origem geográfica, econômica e destinação) e aspectos relativos ao cotidiano escolar e aos eventos relacionados às formaturas. Há ainda outra categoria sugerida pelo autor em referência: os professores, quanto à origem, formação, recrutamento, porém, inicialmente faremos uma menção apenas ao quadro docente dos primeiros anos de funcionamento da escola. Segundo Magalhães (1999), esses aspectos contribuem para fazer emergir uma determinada identidade histórica da instituição no contexto da comunidade na qual se insere.

Acreditamos que, desenvolver esses itens seja necessário, pois quando tratarmos do ensino da disciplina a situaremos num quadro mais concreto, de uma escola específica, contextualizada em espaços escolares e urbanos delineados e, com certa noção relativa à clientela atendida e aos docentes que lecionaram a História e Filosofia da Educação. As fontes documentais primárias utilizadas para a produção dessa narrativa analítico-descritiva que se segue são compostas por jornais locais, fotos de época, depoimentos/intervistas com egressas

e com ex-professoras e documentos dos arquivos da “Escola Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco” (E.E Castelo Branco, abreviatura que passaremos a adotar), nome atual da antiga Escola Normal Oficial de Uberaba.

5.1 A Escola Normal Oficial de Uberaba na dinâmica da cidade: Contextos locais e processo de reabertura

Ao findar a era Vargas, em 29 de outubro de 1945, seguiu-se o período de redemocratização do país. Uma assembleia constituinte produziu, em menos de um ano, a Constituição de 1946, que se caracterizou por ser liberal, por garantir a independência entre os três poderes e restituir aos brasileiros o direito ao voto direto e secreto (incluindo então o voto feminino) em todas as instâncias de poder: de prefeito a presidente (com mandatos de cinco anos), de vereador a senador¹.

Regulamentada por essa Constituição, realizou-se em Uberaba, em 23 de novembro de 1947, uma eleição pelo voto popular e foram eleitos como prefeito e vice, respectivamente, Luiz Boulanger Pucci e Antônio Próspero (APU, 2011, p. 63). O período de mandato iniciado em 08 de dezembro de 1947 estendeu-se até 15 de janeiro de 1951. Durante a gestão de Pucci, ocorreu um salto na área educacional, pois inaugurou várias escolas de Educação Básica, rurais e urbanas dentre as quais três grupos escolares, que correspondem às instituições denominadas hoje: Escola Estadual América, Escola Estadual Professor Chaves, Escola Estadual D. Eduardo. Além destas ocorreu a reabertura da Escola Normal Oficial de Uberaba. Mediante tais iniciativas, esse chefe do Executivo municipal passou a ser denominado “Prefeito da Instrução” (APU, 2011, p. 67).

Em 26 de fevereiro de 1948, foi publicado um balanço do seu primeiro ano de governo juntamente com um panorama da cidade. No que diz respeito ao setor educacional, enumera a existência de quatro grupos escolares (“Brasil”, “Minas Gerais”, “Uberaba” e “América”), 32 escolas municipais (urbanas e rurais), 03 colégios particulares (“Diocesano”, “Triângulo” e “Nossa Senhora das Dores”), 02 institutos (“Santa Terezinha” e “Souza Novaes”) 01 Externato (“Cristo Rei”), 01 Escola de Comércio (“José Bonifácio”) 01 Faculdade de Odontologia e, ainda, outros cursos, como datilografia e preparatórios. Além dessas, já anunciava a abertura do Grupo Escolar Professor Chaves, que se localizaria no bairro São

¹ Constituição dos Estados unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946).

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>
Acesso em 28/10/2011.

Benedito, próximo ao Parque de Exposições Fernando Costa², em uma edificação que tinha sido anteriormente ocupada por um cassino (UBERABA, 26/02/1948. p, 03). Nessa época, a cidade (a sede do município) contava por volta de quarenta mil habitantes.

As edificações que abrigaram as escolas abertas na época de Boulanger Pucci parecem ter se marcado por uma circunstância semelhante, isto é, diante da falta de prédios escolares na cidade e, certamente, de tempo hábil e recursos para construí-los, resolveu-se a questão adaptando edificações, em geral, casas de famílias, e até mesmo um cassino. Ao que parece, esse chefe do executivo local tinha urgência em ver os estabelecimentos de ensino funcionando, conforme relatou-nos sua filha, sobre o caso da Escola Normal.

Quando o meu pai tomou posse na prefeitura, um dos principais objetivos dele era abrir a Escola Normal. [...] há dez anos ela estava fechada e fazia muita falta na cidade, porque pessoas que não tinham condições financeiras não continuavam o seu curso de magistério, [...]. Então o papai entrou em contato com o Doutor Abgar Renault, que era Secretário da Educação na época, e combinaram de reabrir a Escola Normal. [...]. [Ele] pediu [...] que arrumasse o prédio e papai arrumou. Era um prédio muito antigo, uma residência, mas tinha localização central. Aí se fez uma reforma, naquilo que podia ser feito, mas a escola continuava velha. O Doutor Abgar veio a Uberaba e inaugurou a escola (MARTINO, 2011, p. 1-2).

Porém, o processo de reabertura não foi assim tão simples, pois dependia da autorização do Governo Federal. Então, o Governador de Minas, Milton Soares Campos (1947-1951) escreveu ao Ministro Clemente Mariani:

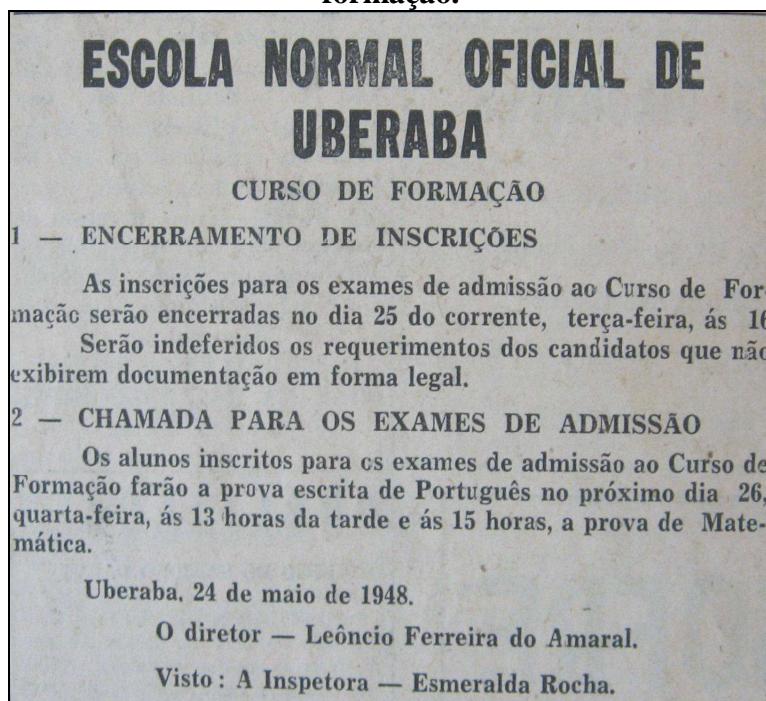
[...]. A Escola Normal que o Estado de Minas Gerais vinha mantendo em Uberaba desde 1928 foi supressa em 18 de Janeiro de 1938, pelo decreto-lei nº 63. Sendo um dos postulados da política educacional do meu governo criar ou restabelecer o maior número possível de institutos propostos à formação de professores primários, venho solicitar de Vossa Excelência, [...], que se digne a autorizar o funcionamento daquela Escola, a partir de 1º de maio próximo, em caráter condicional se Vossa Excelência entender necessário, ficando determinada a prorrogação do ano letivo por prazo correspondente ao do atraso do seu início. [...] recomendaréi imediato cumprimento de todas as recomendações que o Ministério da Educação considerar necessárias para que ao instituto acima citado seja regularmente concedido o reconhecimento previsto em lei (CAMPOS, Carta de 19/04/1948).

² Uberaba é conhecida também como “capital do Zebu”, pois ainda no final do século XIX alguns pecuaristas pioneiros locais foram até a Índia e de lá trouxeram bovinos das raças zebuínas (nelore, gir e guzerá), que ao longo do tempo foram melhoradas por meio das tecnologias no campo da genética. O Parque Fernando Costa é o local em que são realizadas as exposições desses animais (os leilões e os encontros dos criadores, nacionais e internacionais) desde a década de 1940.

O despacho do Ministério foi favorável e recomendou a realização de exames de admissão até o final do mês de abril, o início das aulas em maio e a diminuição do período das férias de julho, quando já deveriam ocorrer as primeiras provas parciais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Despacho, 22 abr. 1948).

O atraso foi um pouco maior, pois, conforme registros da imprensa local (**Figura 5.1** – Recorte de jornal) os exames de admissão só foram realizados em maio. E, as aulas para as quatro classes então em funcionamento (uma de 1º normal, uma de 1º ginásial, duas classes anexas primárias: 1º e 2º anos) começaram no dia 03 de junho, quinta feira, segundo atesta o Livro de Ponto nº 01 (Arquivo da E. E. Castelo Branco).

Figura 5.1 – Recorte com a publicação relativa ao processo de admissão ao curso de formação.



Fonte: O TRIÂNGULO (24/05/1948, p. 01).

Em texto jornalístico comunicando a reabertura da Escola Normal, predominava o sentimento de que, apesar do atraso, era feita em boa hora, pois ali se formariam moças e rapazes para alfabetizar e educar muitas crianças da cidade e de outras localidades. Ainda havia o ginásio que abriria caminhos para aqueles que quisessem continuar os estudos em cursos superiores, uma vez que lhes seria oferecido “um ensino eficiente e acessível a todas as bolsas (sic)”. Ao final, registrava que a cidade agradecia “o restabelecimento da antiga escola normal” ao Governador Milton Campos, ao Secretário de Educação e Saúde, Abgar Renault e ao Prefeito do Município, Boulanger Pucci (O GINÁSIO, 02/06/1948, p. 1).

5.2 Os espaços escolares: localizações e singularidades

5.2.1 O primeiro prédio. A casa onde se estabeleceu (**Figura 5.2**) tratava-se, conforme matéria jornalística (de repórter não identificado), de uma “mansão” com um vasto quintal de frondosas árvores frutíferas. Informa que o “solar” contava com cem anos de construção e já abrigara três gerações da numerosa família de Galdino Pinheiro, que costumava receber jovens – estudantes pensionistas –, filhos de fazendeiros da região, por isso tinha muitos cômodos; passava então por reconstrução: do teto ao assoalho, e iria continuar sua “existência benéfica” abrigando um Ginásio e uma Escola Normal (O ANTIGO, 03/05/1948, p. 3). Localizava-se no segundo quarteirão da Rua Coronel Manoel Borges nº 35, na região central da cidade (**ANEXO B** – Foto aérea parcial da cidade e localização da escola). A dita reforma foi rápida, pois decorreu menos de um mês entre a publicação dessa notícia e o início das aulas propriamente.

Figura 5.2 – Pintura retratando o primeiro prédio onde funcionaram os cursos, normal e ginásial, de 1948 até 1958.



Fonte: E.E. Castelo Branco (Tela emoldurada e exposta na sala dos professores da instituição)

Quanto às características desse prédio escolar, entrevistamos uma egressa, que depois de se formar normalista (em 1951), tornou-se também professora de Educação Física nessa escola, por isso conviveu nesse espaço por todo o tempo em que a instituição lá funcionou. Na descrição redigida de próprio punho informa:

[Era] um casarão, com várias janelas grandes e altas, na frente, nas laterais e também no fundo. Para se chegar às salas de aula (vindos da rua) tínhamos que passar um portão de ferro, subir uma pequena escada, poucos degraus. Ao entrar deparávamos com um corredor, tendo dos dois lados salas, pequenas, médias e grandes. A primeira sala à esquerda, a menor, era do diretor, Professor Dr. Leônicio, de onde ele visualizava todos os movimentos do pessoal: professores, alunos, servidores, e visitas, e muitas vezes questionava: “Onde vai...?” No corredor tinha umas cadeiras e uma mesinha que servia como sala de espera e de professores, que ali sentavam nos intervalos das aulas. Nesse corredor, à esquerda, havia duas salas: uma de aula e a outra transformada em secretaria. No fundo à direita, ficava a pequena sala, onde estudei: Que saudade! Com poucas carteiras (duplas), antigas, à frente uma mesa, um quadro negro (e objetos tradicionais de sala de aula). Nesta sala muita luz e ar, adentravam através de uma grande janela ao fundo e havia ainda duas portas: uma atrás da mesa e do quadro negro, que dividia com outra sala e, à esquerda mais uma, que também dividia com outra sala. No fundo, ao final destas salas descritas havia uma cozinha [...]. E de lá, que delícia, o grande pomar com cajueiros, jaboticabeiras, mamoeiros e muitas velhas mangueiras. Na época desses frutos maduros os alunos davam trabalho porque fugiam das salas para se deliciarem com os frutos e aí [...] Dr. Leônicio saía ao encalço dos fujões. Eu nunca estava junto porque era muito “certinha” [...]. E foi lá [...], com muita sombra, folhas debaixo das árvores, ar puro que eu ministrava as aulas de educação física (OLIVEIRA, 2011).

Por meio desse relato, carregado de sentimentos, percebemos que a egressa e ex-professora referiu-se apenas a quatro salas de aula: uma à esquerda do corredor e três no final deste, à direita e interligadas (**Figuras 5.3 e 5.4**).

Figura 5.3 – O corredor do casarão da Escola Normal Oficial de Uberaba (1949).



Fonte: Arquivos E. E. Castelo Branco.

Figura 5.4 – Uma sala de aula da Escola Normal Oficial de Uberaba (1949).



Fonte: Arquivos E. E. Castelo Branco.

Outra egressa, ex-aluna do ginásio (e segundo a própria, sua inscrição foi o número 01, com vistas ao ingresso após a reabertura da escola) reforçou as informações relativas à disposição das salas de aulas, direção e secretaria, acrescentando que além daquelas já descritas, havia à direita do corredor mais duas, também interligadas, portanto totalizando seis salas (**ANEXO C** – Croqui com a disposição das instalações escolares). Falou-nos, ainda, da simplicidade de todo o ambiente, que pode ser comprovada nas imagens anteriores, e da existência de espaços complementares:

[...], as salas não eram grandes, as carteiras eram duplas, só tinha carteira, mesa do professor e quadro negro, ou de cavalete, ou preso na parede quando a sala era menor. [...]. Havia outras salas fora da casa, numa edícula, onde morava o caseiro. [A casa era] muito simples, aquele assoalho grosso, de madeiras largas, [...] na entrada havia uma escada e no começo desta tinha uma pequena porta por onde se adentrava ao porão, aí havia uma sala pequena que era a biblioteca da escola. [...]. Eu tomava conta da biblioteca. Depois, com o crescimento do número de alunos alugaram algumas salas da Escola Santa Terezinha. Esta escola ficava à Rua Major Eustáquio, mas podia-se passar, pelo quintal, de uma para outra escola (RIOS, 2011, p. 1-2).

Nos espaços descritos, essa instituição funcionou onze anos e abrigou um número significativo de alunos em lento, mas constante crescimento, perfazendo um total de 312 em 1949, e 592 em 1958 (inclusos os três cursos: primário, ginásial e normal).

Como os alunos e os professores se sentiam no ambiente descrito? Ou ainda, quais as lembranças o tempo imprimiu em suas memórias sobre a convivência no referido espaço escolar, naquela época? Ouvimos, a esse respeito, representantes de ambos os segmentos. As impressões de uma ex-professora e na sequência de uma ex-aluna:

O convívio era tão bom entre os professores e o diretor com os alunos, que a gente não focalizava o problema da precariedade do imóvel, éramos tão felizes ali, [...], o conforto das árvores, o conforto do ambiente, [...] a gente não observava que era um prédio velho, com goteiras, ou a qualidade do assoalho. [...]. Então, desse prédio antigo só tenho boas lembranças, porque a minha presença era alimentada por essa alegria de estar ali [...]. O espaço físico em si ficou secundário nesse relacionamento, [...], me lembro das meninas uniformizadas correndo no quintal. Que beleza! Às vezes vinha uma delas e trazia alguma fruta, alguma coisa que traziam de casa para o lanche. Ah! Como era bom! (PRADO, 2011, p. 14).

[...], era uma beleza e uma delícia quando tínhamos que ir para a escola. Era mesmo que sair de casa e ir voltando para casa novamente. A gente ia, tranqüila, serena, [...] brincava muito. O professor Leônicio era um pouco exigente, não queria que conversássemos alto. [...]. Então ele mandava que acomodássemos um pouco. A gente acomodava. Mas gostávamos também de dar umas saidinhas quando não vinha um professor. [...] uma corridinha pra Praça Rui Barbosa, tirava retrato, pra poder guardar de lembrança das nossas idas na escola normal, que foi tão querida por todas nós (CARTAFINA, 2011, p. 2).

Os depoimentos revelam, em síntese, que como espaço escolar a edificação deixava a desejar e era um tanto precária, sob vários aspectos (disposição, tamanho e quantidade de salas de aula, local da biblioteca, acabamento da construção, mobiliário escolar), mas o julgavam aconchegante, pois como era uma residência transformada em escola, a edificação não diferia muito das casas dos alunos que se sentiam a vontade naquele lugar sem imponência arquitetônica. Além disso, havia o imenso quintal com o pomar, sombra, frutas, ar puro e espaço para as correrias e alegrias infantis e juvenis (Ver **ANEXO D**). Havia um relacionamento interpessoal harmonioso entre todos os segmentos, os (as) discentes aceitavam a autoridade do diretor, embora por vezes, como é próprio da juventude, cometesse pequenas transgressões: uma “fugidinha” para o pomar, uma “corridinha” até a praça principal, a dois quarteirões dali. Nas figuras seguintes, (**5.5 e 5.6**), podemos visualizar outros aspectos que ajudam a compor a paisagem escolar enquanto sua sede foi o casarão.

Figura 5.5 – Discentes e docentes na pequena escada da entrada principal³.



Fonte: Galeria de fotos do arquivo virtual de José Mendonça⁴.

Após quatro anos funcionando nesse local, os jornais começaram a publicar matérias sobre a iminente escolha de um terreno para a edificação de uma sede, nova e própria. Em meados de 1951, os moradores do Bairro Estados Unidos mandaram publicar matéria onde defendiam a construção da Escola Normal nesse bairro, num terreno espaçoso, plano e arborizado (com área de 6.800 m²), existente na confluência de três ruas: Padre Zeferino, Padre Leandro e Quinze de Novembro, justificando que na cidade havia outras boas e bem frequentadas escolas localizadas em bairros e distantes do centro. Seguia-se ao curto texto um longo abaixo assinado com os nomes de mais de uma centena de pessoas que faziam campanha para que fosse adquirido esse terreno para edificar a escola (ESCOLA, 20/07/1951, p. 4).

³ A foto mostra a turma de concluintes do curso de formação em 1958, composta de 28 alunas e 01 aluno. Alguns destaques são: No canto inferior direito o professor de Português, José Mendonça, logo atrás o único concluinte do sexo masculino, Décio Azevedo (que algum tempo depois se tornou professor de matemática desta instituição) e ao centro, porém mais ao fundo, o professor Luiz Deroma, de Metodologia.

⁴ Disponível em: http://www.josemendonca.com.br/galeria_fotos_pag02.php#. Acesso em 08/11/2011.

Figura 5.6 – Normalistas e professores no pátio interno, atrás da pequena escada de entrada⁵



Fonte: Acervo particular de Varanda (2011).

Em meio aos embates relacionados ao local da nova sede, a cidade foi surpreendida com uma manchete de primeira página e em letras garrafais: “Fechado o Ginásio Estadual de Uberaba”. Assim, transcrevemos alguns trechos da longa matéria jornalística:

Disse-nos o honrado diretor que, [...] em princípio do ano corrente, o Ministério da Educação, [...], havia determinado a suspensão das aulas [...] [porque] o edifício onde funciona [ginásio e escola normal] não apresenta o mínimo das exigências necessárias para existir. Adiantou-nos, no entanto, que o Governo de Minas e seus dignos auxiliares da Secretaria de Educação providenciaram para que não fosse levada a efeito a medida, providências que foram tomadas junto ao senhor Ministro Gustavo Capanema, que prometera decidir o caso (FECHADO, 03/08/1951, p. 01).

Por meio das informações prestadas pelo diretor, percebemos que o problema não era recente, pois vinha desde o início do primeiro semestre e, nesse momento, já se adentrava ao segundo semestre letivo. Acompanhando pelo mesmo jornal os desdobramentos desse caso, vimos que não era apenas a precariedade da edificação que estava em discussão⁶.

⁵ A foto mostra a turma de concluintes de 1951; ao centro (da esquerda para a direita) o professor de Higiene e Educação Sanitária, Paulo Pontes e o diretor e também professor de História e Filosofia da Educação e Sociologia, Leônicio F. Amaral Obs. Vê-se na lateral esquerda da imagem, ao lado da escada de entrada da escola, uma pequena parte da sacada do Hotel Regina (hoje desativado).

⁶ O Inspetor Federal de Ensino Secundário (residente na cidade), Dr. Augusto Afonso Netto, esclareceu ao jornal outros pontos. Segundo ele, o Ministério da Educação concedia aos estabelecimentos escolares um prazo de dois anos para que preenchessem os requisitos mínimos exigidos por lei quanto ao prédio, instalações, material e

Embora os jornais tenham explorado bastante esse caso, com matérias diárias sobre o assunto e a situação tenha chegado ao ponto de o Ministério da Educação mandar expedir guias de transferências, aos alunos do curso ginásial, para outros estabelecimentos e tenha sido cogitado também o fechamento do curso de formação, uma semana depois tudo já estava resolvido, conforme matéria intitulada: “Finalmente, a decisão confortadora! O Ginásio Oficial da Escola Normal de Uberaba poderá funcionar até o fim do ano letivo” (FINALMENTE, 09/08/1951, p. 01). Ou melhor: nada estava resolvido concretamente, mas politicamente, por meio de negociações que envolveram o Prefeito, Antônio Próspero (1951-1955), o Governador de Minas, Juscelino Kubitschek (1951-1955), e representantes da Secretaria de Educação e do Ministério da Educação. Assim, as aulas retornariam, porém mediante promessas de futuras ações a serem implementadas.

Dentre os planos, logo começaram a se desenvolver dois deles: a questão da compra do terreno e a edificação de um novo espaço escolar. A aquisição pelo estado de um terreno já vinha sendo alinhavada (conforme já referido), antes mesmo desse episódio do fechamento vir à baila. De agosto a outubro, foram publicadas cerca de dez matérias relativas a tais assuntos.

Em uma delas dava conta que o Governador Juscelino Kubitschek em visita Uberaba, em maio, estivera na Escola Normal e diante do que vira somando-se depois o episódio de quase fechamento, estava enviando à cidade um engenheiro para fazer levantamento de terrenos, com vistas a efetuar a compra e confeccionar os projetos de construção (NOVA, 11/08/1951, p. 01). No mês seguinte, setembro, esse Governador enviou telegrama ao Prefeito Antônio Próspero, comunicando que havia assinado os decretos abrindo crédito para a compra do terreno e a construção do edifício escolar (ASSINADOS, 11/09/1951, p. 04). Em outubro, efetuou-se a compra do lote no Bairro Estado Unidos, cujos proprietários deram desconto e ainda receberiam uma parte em dinheiro, outra parte em quotas de ações, porém, assim o fizeram “para contribuir na concretização de um nobre ideal” (O TERRENO, 11/10/1951). Isso não impediu que, dias depois, um grupo de pessoas (as quais o jornal não identifica) tenha proposto discutir com o governador uma nova localização para a escola, ou seja, recomeçar do zero (EM TORNO, 26/10/1951, p. 01). Eram embates de caráter político, pois de outro lado, o jornal, *O Triângulo*, se mostrava favorável a tal localização e os moradores

serviços internos. Nessa escola, o tempo já se esgotara. O prédio era antiquado, sem conforto e estava necessitando de melhoramentos urgentes. Além disso, constatava-se a falta de um secretário para organizar melhor os serviços internos do estabelecimento. Para finalizar, o próprio jornal questionava: A quem cabe a responsabilidade pelo fechamento? Respondia enumerando, primeiro, ao Governo mineiro que não equipara convenientemente a instituição com o mínimo necessário, que permitia salas com mais de cinquenta alunos, e por fim, que não cuidou da nomeação de um secretário. Outra parcela da culpa cabia ao diretor, que não fornecia à comissão fiscalizadora, as fotos e os croquis solicitados (FECHADO, 03/08/1951, p. 01).

do Bairro Estados Unidos fizeram abaixo-assinado solicitando, ao governador, manter a negociação (O EDIFÍCIO, 27/10/1951, p. 01). Antes de encerrar o mês de outubro, foi concluída a polêmica em torno da futura localização, pois se definiu que seria mesmo naquele lote já adquirido nesse bairro (RESOLVIDO, 29/10/1951, p. 01).

Após esse período de certa conturbação, veio a calmaria, pois era iminente o início da obra. A escola continuou funcionando na edificação condenada. Até que, em 1958, novos fatos puseram a instituição em evidência na mídia. Primeiro, foi anunciada a vinda do Governador Bias Fortes (1956-1961) à cidade; e o Prefeito Artur de Melo Teixeira (1955-1959 – 1º mandato) incluiu o reinício das obras da Escola Normal (O GOVERNADOR, 12/02/1958, p. 01) entre os assuntos a serem tratados pelos representantes do Executivo municipal e estadual. Depois, sob o título “O teto desabou sobre o professor”, noticiava-se que o forro do corredor de um casarão existente nos fundos do velho prédio da escola normal desabara e quase atingira o professor do curso de madureza, que ali funcionava à noite em duas salas cedidas (O TETO, 06/03/1958, p. 3).

Em abril de 1958, as obras (iniciadas em 1952, paralisadas desde 1953, portanto, por cinco anos) seriam retomadas por ordem do Governador Estadual, Bias Fortes e do Secretário de Educação, Abgar Renault (pela segunda vez ocupava a pasta), aos quais a cidade agradecia (REINICIADAS, 15/04/1958, p. 01). A partir daí o jornal continuou acompanhando o andamento da construção, ora mais acelerado (PROSSEGUIM, 22/05/1958, p. 06), ora quase parando por falta de materiais (AS OBRAS, 12/12/1958, p. 01).

5.2.2 O novo prédio escolar: uma arquitetura diferenciada. Foi previsto que, entre seis e dez de março, a nova escola estaria funcionando e seria inaugurada com as possíveis presenças do Governador e do Secretário de Educação (A INAUGURAÇÃO, 20/02/1959, p. 8), entretanto, no dia seguinte, pequena nota registrava a renúncia de três secretários estaduais: Interior, Educação e Viação (RENÚNCIA, 21/02/1959, p. 01). Creditamos a esse acontecimento o fato de não ter havido inauguração festiva no ato de transferência do velho para o novo prédio, uma vez que o Diretor, Professor Leônicio, era grande amigo do Secretário Abgar Renault⁷. Além disso, perguntamos a uma egressa, contemporânea desse fato, e a duas

⁷ Abgar Renault (A. de Castro Araújo R.) nasceu em Barbacena, MG, em 15 de abril de 1901, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 31 de dezembro de 1995. Realizou os estudos primários, secundários e superiores em Belo Horizonte, onde começou a exercer o magistério. Foi professor do Ginásio Mineiro, da Universidade Federal de Minas Gerais, do Colégio Pedro II (RJ) e da Universidade do Distrito Federal. Exerceu vários cargos políticos em Minas Gerais (Deputado estadual, Diretor da Secretaria do Interior e Justiça, Secretário de Educação em dois governos: 1947-50 e 1955-60) e no âmbito federal (Secretário do Ministério da Educação e Saúde Pública Francisco Campos e seu Assistente na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, Diretor do Colégio

ex-professoras da época, sobre alguma comemoração. Unanimemente responderam que não se lembram de nada nesse sentido (PRADO, 2011; OLIVEIRA, 2011; MADEIRA, 2011). Por essa ocasião, os jornais fazem referências apenas a alguns eventos: entrega das chaves das salas que estavam prontas (“EIS AS CHAVES...”, 09/03/1959, p. 08); realização da mudança e aviso aos alunos, por meio de uma emissora de rádio local (a PRE 5)⁸ de que as aulas começariam no dia seguinte na nova edificação (A PARTIR, 11/03/1959). Nesse caso, entendemos que a ocupação do novo espaço escolar se deu sem festividades, a partir do dia 12 de março de 1959, uma quinta feira. E a construção não estava perfeitamente acabada, pois sem pintura e com alguns ferros a mostra (**Figura 5.7**), mesmo assim foi entregue oficialmente no dia 22 de março de 1959, pelo Secretário particular do Governador, o Dr. José Francisco Tamm Bias Fortes (“UM BELO...”, 23/03/1959, p. 01).

Figura 5.7 – À janela da sala de aula (da escola inacabada) um grupo de alunas do 3º normal⁹



Fonte: Acervo particular de Madeira (2011).

Universitário da Universidade do Brasil, o qual organizou e pôs em funcionamento; Diretor do Departamento Nacional da Educação, Ministro da Educação e Cultura, em curta administração, ocasião em que instituiu junto ao INEP o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE); na segunda gestão como Secretário de Educação em Minas Gerais, criou: o Serviço de Orientação e Seleção Profissional (SOSP); a Campanha de Reparos e Restauração de Prédios Escolares (CARRPE); o serviço de Ensino Primário em Zonas Rurais, entregue a Helena Antipoff; os cursos de férias na capital do Estado, para os professores dos ginásios e das escolas normais oficiais; e promoveu o convênio de que resultou o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE). Disponível em:

<<http://www.jornaldepoesia.jor.br/arenault.html#biografia>> <www.academia.org.br>. Acessos em: 18-04-2011.

⁸ Lê-se: pê, erre, ê, cinco.

⁹ Data da foto, registrada no verso: 30/10/1961.

O novo espaço escolar era muito diferente do anterior, pois fora uma edificação destinada a ser escola, cujo projeto arquitetônico marca-se por traços modernos (**Figura 5.8**). Antes de iniciar a sua construção em 1951, havia sido noticiado que seria de “autoria do Dr. Oscar Niemeyer, renomado arquiteto” (NOTÁVEIS, 22/08/1951, p. 1). Esta é a crença que, ao longo dos anos, tem sido repetida na cidade, seja entre os alunos da instituição, seja entre os cidadãos locais. E diz-se mais: que o edifício representaria um quadro; a rampa, um apagador; o abrigo de veículos, um mata borrão, e a caixa d’ água, um giz.

Figura 5.8 – Vista panorâmica do prédio escolar (já concluído) na década de 1970.



Fonte: Arquivo Público de Uberaba.

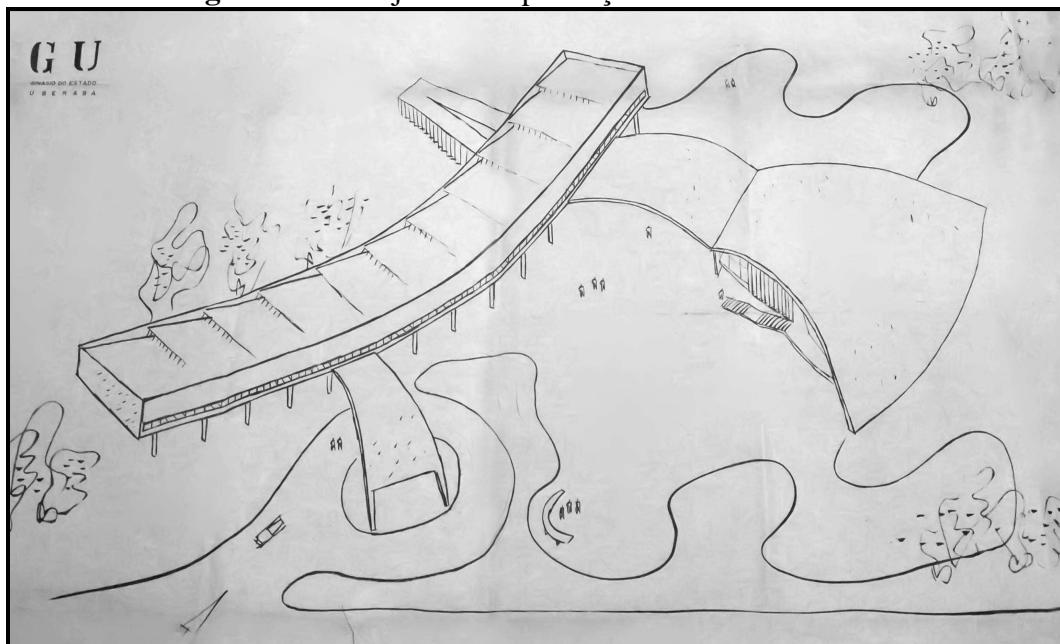
Depois de exaustiva procura de fontes que pudessem comprovar a autenticidade desta informação¹⁰, deparamo-nos, inesperadamente, com velhos documentos (guardados num depósito ao qual ainda não tínhamos tido acesso), dentre esses havia três projetos: o de implantação da edificação (**Figura 5.9**), um da planta térrea, e outro do pavimento superior. Os dois últimos com o selo de autoria: “Oscar Niemeyer Filho”, datados de 19 de agosto de 1951 (**ANEXO E**).

Essa descoberta foi esclarecedora de vários pontos. Primeiro, acreditamos se tratar de mito essa comparação com quadro negro, giz, mata borrão e apagador, pois não há nos projetos o desenho da caixa d’ água que representaria o giz. Segundo, entre o que está construído e o que foi projetado, percebemos que há defasagens, ou seja, faltou edificar o

¹⁰ Fizemos contatos por telefone e e-mail com os seguintes órgãos: Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), Departamento de Obras públicas de Minas Gerais (DEOP/MG), e consulta aos acervos virtuais da Fundação Niemeyer, da Secretaria de Transportes e Obras Públicas (SETOP/MG) e do Arquivo Público Mineiro (APM).

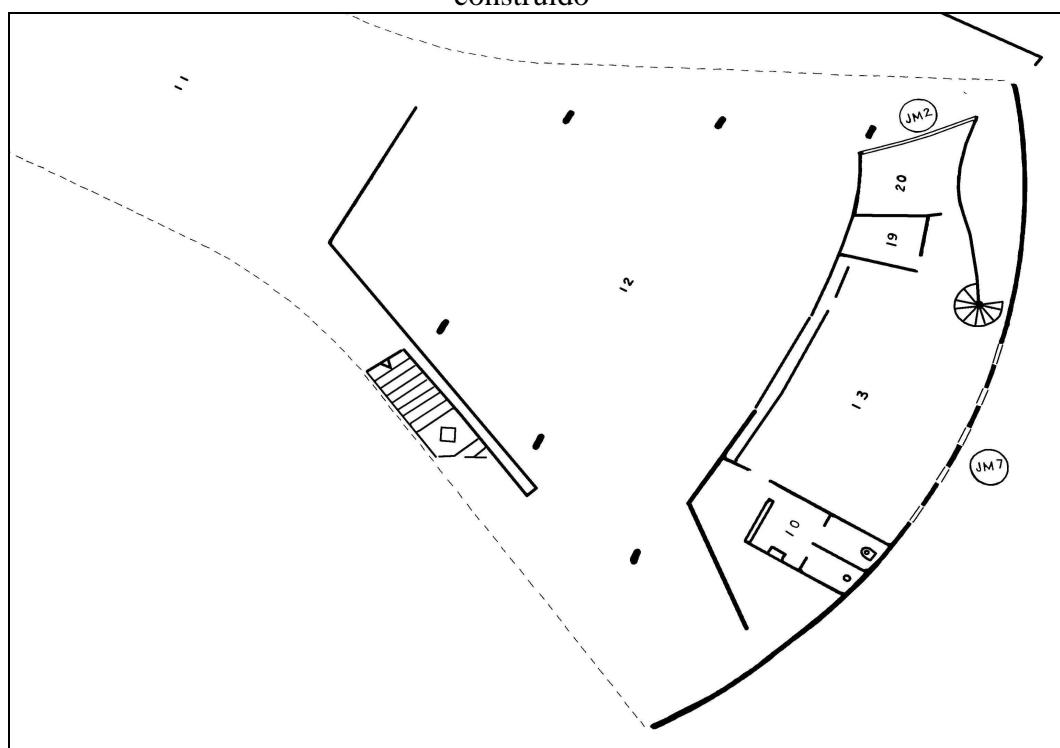
segundo bloco, onde haveria uma área para jogos, cantina, cozinha e dependências afins no primeiro pavimento; auditório e cabine de projeção no segundo (**Figuras 5.10 e 5.11**).

Figura 5.9 – Projeto de implantação do edifício escolar.



Fonte: Arquivos da E. E. Castelo Branco.

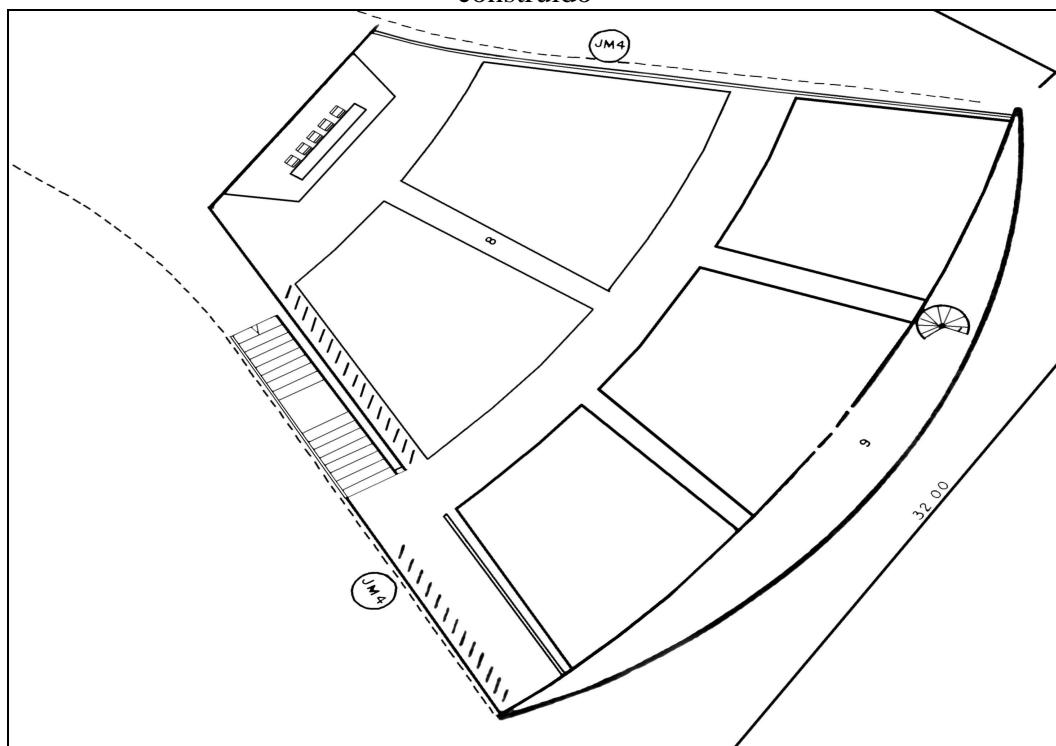
Figura 5.10 – Detalhe do projeto mostrando, no primeiro pavimento, o bloco que não foi construído¹¹



Fonte: Arquivos da E. E. Castelo Branco.

¹¹ Identificação das dependências projetadas, mas não construídas: 10 – sanitários; 11 - jogos; 12 - cantina; 13 – cozinha; 19 – frigorífico; e, 20 – despensa.

Figura 5.11 – Detalhe do projeto mostrando, no segundo pavimento, o bloco que não foi construído¹²

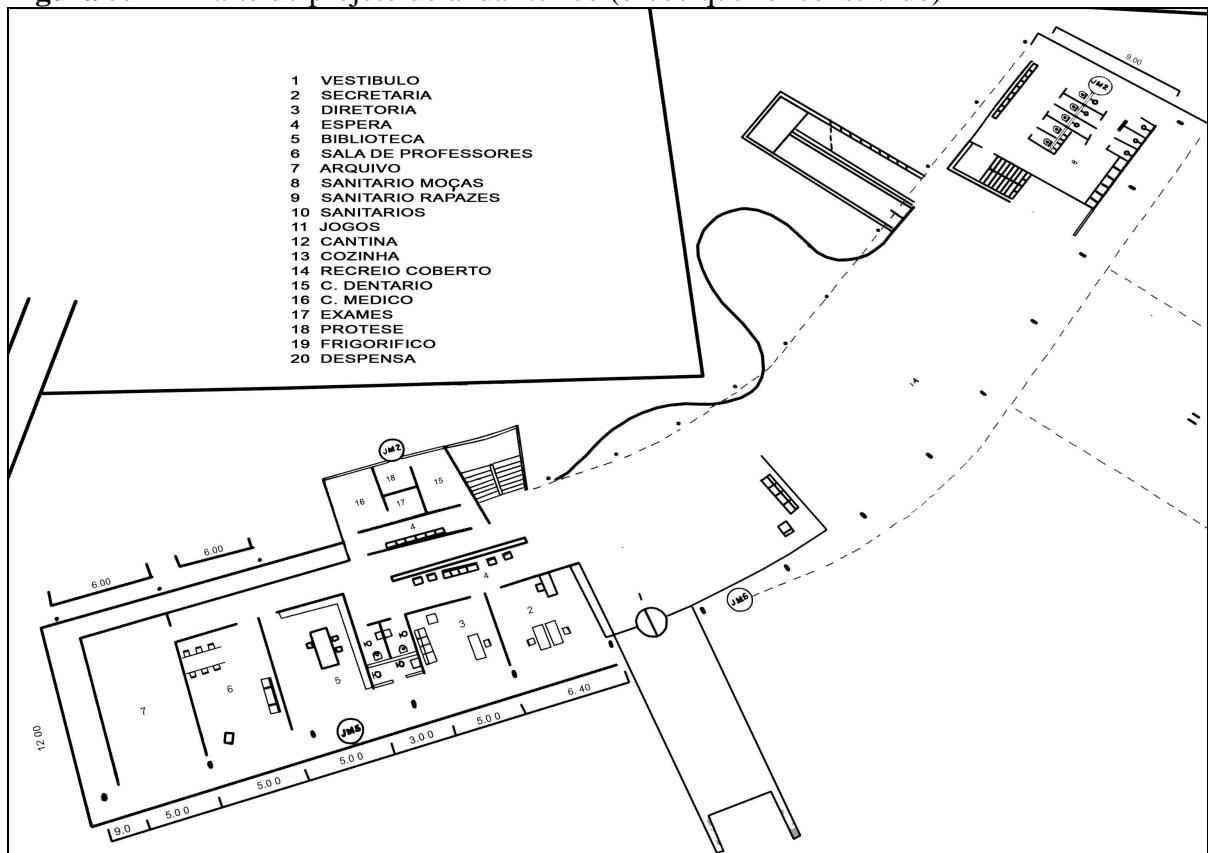


Fonte: Arquivos da E. E. Castelo Branco.

Os dois pavimentos do bloco que foi construído nos parecem fiéis quanto aos aspectos estruturais (divisões e dimensões espaciais) e externos (fachadas), porém, não o é quanto à destinação de uso que foi atribuída a alguns espaços. Pois, pelo projeto, no segundo pavimento, além dos sanitários (feminino, masculino, professores) e de um depósito, haveria oito salas de aula, uma de professores, dois anfiteatros (com tamanhos diferentes) e uma sala de Química. Esses dois últimos ambientes foram convertidos em três salas de aula, perfazendo onze; e a sala de professores foi deslocada para onde se planejou o anfiteatro maior. (**Figuras 5.12 e 5.13**). Os demais espaços não foram, inicialmente, modificados. Embora, hoje, tenham passado por re-divisões, ou tenham sido mudados os seus usos.

¹² Identificação das dependências projetadas, mas não construídas: 8 – auditório; 9 – cabine de projeção.

Figura 5.12 – Parte do projeto do andar térreo (bloco que foi construído)¹³

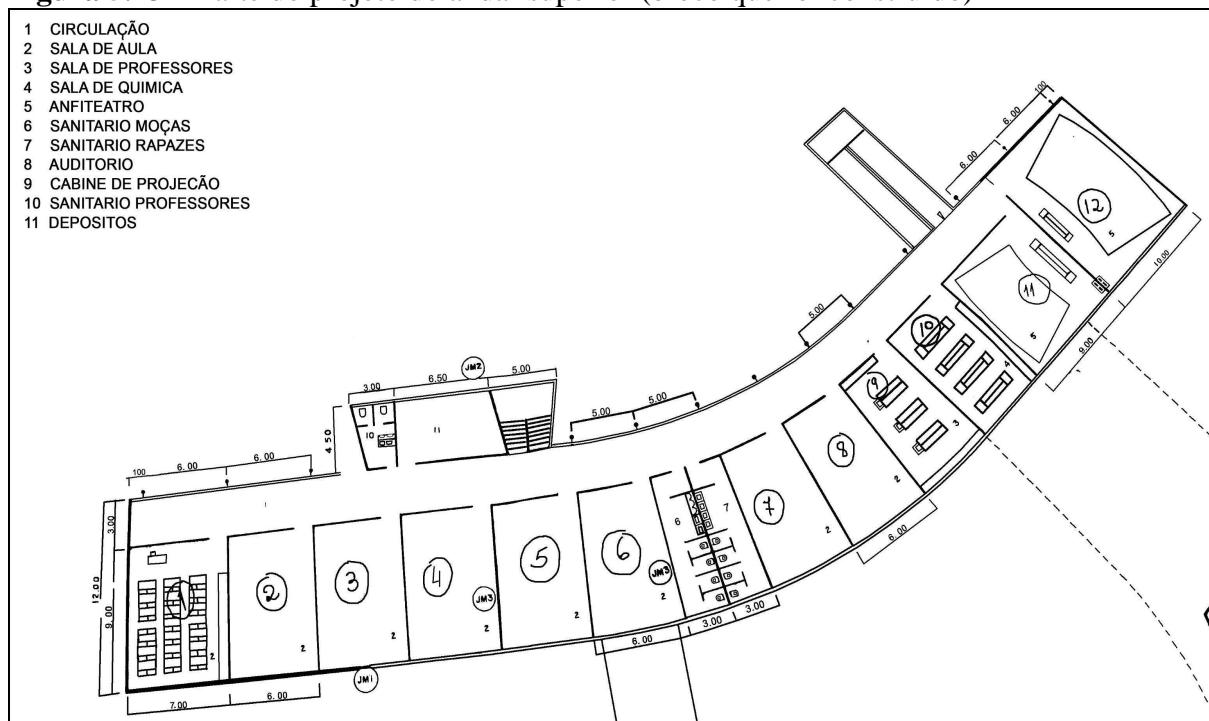


Fonte: Arquivos da E. E. Castelo Branco.

Mediante tais observações, afirmamos que o reconhecido arquiteto brasileiro fez o traçado original para esse edifício escolar, mas sua construção realizada por empreiteiros contratados pelo Estado, não se deu inteiramente em conformidade com o projetado. Além disso, outras circunstâncias podem ter interferido, pois a obra ficou paralisada entre 1953 e 1958 (possivelmente devido a questões financeiras e/ou políticas estaduais, onde por vezes a construção de escola não era tida como prioridade). Nesse período, Oscar Niemeyer já estava muito envolvido com a edificação de Brasília. Nestas circunstâncias, perdeu-se, durante a execução, o contato do autor com a sua criação. Quando foi retomada, havia urgência, necessidade de espaço para abrigar turmas, pois a escola vinha crescendo em número de alunos, além dos problemas (já abordados) do casarão onde ainda funcionava.

¹³ Na legenda que acompanha o desenho estão relacionados todos os espaços que constituiriam o pavimento térreo, por isso estão inclusos os números que também identificam partes que não aparecem nesta imagem, pois não foram construídas, mas já foram mostradas anteriormente, e que correspondem aos seguintes números: 11, 12, 13, 19, e 20.

Figura 5.13 – Parte do projeto do andar superior (bloco que foi construído)¹⁴



Fonte: Arquivos da E. E. Castelo Branco.

Todavia, há um indício de que se pretendia, mesmo após a inauguração, dar continuidade ao segundo bloco da construção, conforme mostra a **Figura 5.14**, onde se vê a marca do ponto de interligação¹⁵ da parte já edificada com a outra, ainda, apenas no projeto. Porém, isto nunca se completou.

Hoje, é uma escola com um bom padrão de construção, já passou por ampliações em que foram acrescentados dois novos blocos de salas a esse inicial, bem como, mais sanitários, ginásio de esportes e anfiteatro; ambientes que, em parte, haviam sido projetados pelo arquiteto. Provavelmente, deve-se a essas infidelidades o motivo dessa escola não constar da relação oficial dos projetos de Oscar Niemeyer¹⁶.

¹⁴ Obs. 1 - Na legenda que acompanha o desenho estão relacionados todos os espaços que constituiriam o pavimento superior, por isso estão inclusos os números que também identificam partes que não aparecem nesta imagem, pois não foram construídas, mas já foram mostradas anteriormente, e que correspondem aos seguintes números: 8 – auditório e 9 – cabine de projeção; 2 - Os números inseridos manualmente no desenho constituem uma posterior intervenção no projeto e, inferimos seja relativa à conversão em salas de aula dos espaços projetados, pelo arquiteto, para outros usos. Hoje os espaços marcados manualmente com os números 11 e 12 correspondem, respectivamente, a uma das secretarias e à sala dos professores (que passou por uma divisão criando uma pequena sala para a direção). Outros compartimentos, no térreo, também têm outras destinações.

¹⁵ Esse ponto de interligação corresponde ao lugar onde foram deixados ferros estruturais a mostra e vistos sob um foco mais próximo na figura 5.7 anteriormente apresentada.

¹⁶ Os projetos oficialmente reconhecidos pela Fundação Oscar Niemeyer estão enumerados cronologicamente. Disponível em: <<http://www.niemeyer.org.br/projetos.pdf>>. Acesso em 19/12/2011.

Figura 5.14 – A escola em fase final de construção.



Fonte: Arquivos da E. E. Castelo Branco.

As impressões de uma egressa que vivenciou o exato momento da transferência para esta edificação, tanto demonstram conquistas e modernização (**Figura 5.15**), quanto revela que se convivia com alguma precariedade.

Mudar de um casarão antigo, onde fiz os quatro anos de ginásio, com salas adaptadas, carteiras duplas, piso de assoalho, para um prédio moderno, espaçoso, com salas confortáveis, carteiras individuais foi motivo de muita alegria e entusiasmo. O prédio estava inacabado. Só a parte superior estava pronta. Em cada sala de aula, uma única porta se abria para o longo corredor fechado com tijolos vazados de onde vinha ventilação e claridade. [...]. Havia na sala de aula [dois] quadros verdes nas paredes, da frente e lateral. Um *vitrô* com vidros transparentes ocupava a parede do fundo. [...]. O pátio era gramado irregularmente, e a parte sob o prédio, era de piso rústico sem acabamento. Com relação à biblioteca, não me lembro bem. No primeiro ano, data em que a escola se mudou, me parece que os livros ficaram amontoados numa sala do térreo (MADEIRA, 2011, p. 2).

Figura 5.15 - Sala de aula e parte da turma do 3º normal de 1961.



Fonte: Acervo particular de Madeira (2011).

Esse período inicial do ano de 1959 foi movimentado para a história dessa escola, não apenas devido à transferência de local de funcionamento, mas também porque, logo a seguir, o próprio diretor, Professor Leônicio Ferreira do Amaral foi designado para o cargo de Diretor Geral do Instituto de Educação de Minas Gerais, em Belo Horizonte e apresentou, por meio da imprensa, as suas despedidas e agradecimentos (ESCOLA, 11/04/1959, p. 01). Para responder pelo expediente da direção, no estabelecimento educacional uberabense, o governo mineiro nomeou o então diretor do Centro de Saúde de Uberaba e professor de Higiene Puericultura e Educação Sanitária, Dr. Paulo Pontes (A DIREÇÃO, 06/04/1959, p. 01).

Dois fatos de certa relevância ainda se deram nesse ano: foi acrescido ao nome, Escola Normal Oficial de Uberaba, a denominação especial de “Professor Leônicio Ferreira do Amaral”, pelo Decreto nº 5.586 de 19 de maio de 1959¹⁷, uma homenagem (sugerida por alguns cidadãos locais e solicitada pelo diretor, Dr. Paulo Pontes, ao governador Bias Fortes) àquele que, por mais de dez anos, em condições adversas, estivera à frente da instituição que, em termos de espaço escolar se achava então, razoavelmente consolidada. Ademais, ao final desse ano letivo, no papel de Diretor Geral do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG), retornou à cidade como paraninfo da turma de concluintes do curso normal (**Figura 5.16**), cuja formatura juntamente com a do ginásial ocorreu no Clube Sírio-Libanês (FESTA, 19/12/1959, p. 5).

¹⁷ LEGISLAÇÃO MINEIRA. Disponível em <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=5586&comp=&ano=1959>. Acesso em 18/11/2011.

Figura 5.16 – Professor Leônio F. Amaral, Diretor Geral do IEMG, entrega certificado à concluinte uberabense



Fonte: Acervo particular de Madeira (2011).

Professor Leônio Ferreira do Amaral trabalhou em Belo Horizonte por quase dois anos. A pedido, foi exonerado do cargo de Diretor Geral, em comissão, do IEMG em 09 de março de 1961, conforme consta em folha funcional (SEE/MG – Termo de Correção), retornando em seguida para Uberaba, onde voltou a ocupar a mesma função exercida anteriormente.

5.3 O perfil da clientela escolar e os eventos da formatura

Essa escola cresceu em número de alunos no decorrer do período do recorte temporal dessa investigação e, principalmente, depois que passou a funcionar no espaço escolar mais amplo. Consequentemente, aumentaram as turmas, inclusive do curso de formação que, a partir dos meados de 1960, teve um crescimento excepcional. Para demonstrarmos essa afirmação, construímos os quadros abaixo (embora com lacunas) onde podemos observar, quantitativamente, os dados referentes a todos os cursos existentes na escola (**Quadro XI**) e ao curso de formação de professores primários (**Quadro XII**).

Quadro XI – A Escola Normal Oficial de Uberaba em dados numéricos (1948-1967).

A n o s	Matrículas por curso e sexo no início de cada ano letivo ¹⁸								Total de alunos	
	Primário		Ginásio		Científico		Formação			
	F	M	F	M	F	M	F	M		
1948	-	-	12	04			08	0	-	
1949	73	52	113	56			18	0	312	
1950	105	93	170	75			23	0	466	
1951	99	97	164	64			26	0	450	
1952	96	94	192	68			27	0	477	
1953	95	105	193	78			33	0	504	
1954	124	80	174	84			47	01	510	
1955	-	-	-	-			-	-	-	
1956	122	92	186	87			63	02	552	
1957	118	91	181	95			68	01	554	
1958	105	91	220	96			79	01	592	
1959	115	97	286	112			89	0	699	
1960	123	121	274	132			98	0	748	
1961	116	73	248	125			125	0	687	
1962	-	-	-	-			-	-	-	
1963	130	86	281	136			166	0	799	
1964	134	96	298	116	08	84	183	0	911	
1965	138	97	298	162	10	104	228	0	1.037	
1966	162	95	312	167	09	103	243	0	1.091	
1967	153	101	345	157	09	133	248	0	1.146	

Fonte: Arquivos da E. E. Castelo Branco.

A partir dos quadros, vimos que esta escola, em termos de gênero, marcou-se pelo predomínio de alunas, exceto no curso Científico, iniciado em 1964. O normal, embora aberto aos dois sexos, em todo o período enfocado, formou apenas dois normalistas¹⁹. Esse predomínio de mulheres é determinante para o desenvolvimento e consolidação de certa identidade histórica da instituição e também para uma característica específica no formato do ensino das disciplinas escolares, no que diz respeito ao relacionamento entre os professores e a turma e quanto a alguns assuntos tratados no dia a dia e voltados aos interesses femininos, conforme enfocaremos mais adiante.

¹⁸ Esses números sofriam variações no decorrer do ano letivo, devidas às transferências positivas, ou negativas. Em geral, no início do segundo semestre era feito outro quadro demonstrativo. Com vistas a manter certa uniformidade, optamos pelos dados referentes ao início do primeiro semestre consultando os quadros sintéticos datados de 31 de março de cada ano. Porém, não encontramos quadros relativos à todos os anos do recorte.

¹⁹ Em 1956, Geraldo Batista de Castro (sobre o qual não se tem notícias) e em 1958, Décio Prado de Azevedo (já falecido), que depois se tornou professor de matemática do ensino médio e ginásial, nessa mesma escola.

Quadro XII – Dados sobre o curso de Formação de Professores Primários

Curso de formação/ alunos por série no início de cada ano letivo e concluintes ao final ²⁰				
Anos/séries	1º ano	2º ano	3º ano	Concluintes
1948	08	-	-	-
1949	15	03	-	-
1950	06	15	02	02
1951	06	08	12	11
1952	14	05	08	08
1953	12	15	06	05
1954	23	12	13	13
1955	-	-	-	11
1956	26	15	24	24
1957	24	28	17	17
1958	25	26	29	29
1959	33	27	29	29
1960	40	29	29	28
1961	65	33	27	28
1962	-	-	-	34
1963	71	37	58	59
1964	73	72	38	39
1965	43 + 44	35 + 36	36 + 34	70
1966	46 + 45	41 + 41	37 + 36	70
1967	41 + 40	43 + 44	40 + 40	80
1968	-	-	40 + 43	83
1969	-	-	36 + 41	77
Total de concluintes em vinte anos				717

Fonte: Arquivos da E. E. Castelo Branco.

O número total de concluintes ao longo dos vinte anos também é expressivo. Apesar de modesto e irregular nos primeiros anos, desde os finais da década de 1950, registrou-se uma tendência de crescimento. Essa escola formou mais de setecentas professoras, embora saibamos que nem todas tenham se dedicado ao magistério primário.

É singular o crescimento que foi se efetuando na década de sessenta. Nesse tempo, também o município passou por certo crescimento populacional e, principalmente, quanto aos habitantes da área urbana; em contrapartida, houve uma diminuição da população do campo, conforme, **Quadro XIII**, a seguir. No entanto, esta foi uma tendência não apenas de Uberaba, mas de âmbito nacional, pois foi a época das políticas do desenvolvimentismo econômico e de acentuado êxodo rural, em que as populações do campo se dirigiram às cidades em busca de melhores condições sociais e de vida, de empregos na indústria, na construção civil etc. Com isso, aumentava a demanda em dois segmentos educacionais: tanto no curso primário, quanto no curso normal, porque eram necessárias mais professores(as) para atender ao maior números de crianças que acessavam ao ensino elementar.

²⁰ Cabe aqui a mesma observação contida na nota anterior.

Quadro XIII – População do Município de Uberaba (MG) – 1950 a 1970²¹

Anos	Urbana	Rural	Total	Observações:
1950	43.915	27.041	70.956	76ª posição no país (censo nacional)
1953	50.915	27.035	77.950	Agência de Estatística Municipal
1960	72.053	15.780	87.835	VII censo demográfico oficial
1970	108.259	16.231	124.490	Censo oficial (IBGE). São 56.373 mulheres e 52.203 homens.

Fonte: Bilharinho, 2009.

Conforme Magalhães (1999, p. 70), desvendar as origens socioeconômicas e geográficas da clientela de uma instituição pode contribuir para delinear a identidade histórica da mesma. Encontramos um livro de matrícula em que se registram as profissões dos pais das alunas ingressantes no curso normal entre 1965 e 1970. As mães em grande maioria são identificadas como “doméstica”, correspondendo ao que atualmente denominamos “do lar”, embora já existam mães professoras (poucas, mais ou menos duas por turma) e apareçam algumas comerciantes, funcionárias públicas, lavadeiras e uma ocupação menos usual em nossa região hoje: a de parteira. Já as profissões dos pais são muito variadas e não se pode dizer que predomine uma, dentre as seguintes encontradas: ferroviário, bancário, agrimensor, comerciante, carpinteiro, lavrador, fazendeiro, advogado, funcionário público, operário, mecânico, eletricista, viajante, professor, motorista, militar, industriário, carroceiro, farmacêutico, alfaiate, escrivão, médico, aposentado, pensionista, barbeiro, boiadeiro, mecânico, sapateiro, servente, fiscal, contador, fotógrafo, capitalista, etc. (Arquivos da E. E. Castelo Branco). Essas profissões dos genitores revelam que a origem socioeconômica das alunas era, em sua maioria, modesta, pois filhas de pessoas da classe trabalhadora, dentre os quais poderiam ter rendas mais substanciais apenas os seguintes profissionais: bancário, comerciante, fazendeiro, advogado, farmacêutico, médico e capitalista.

Em geral, estudavam nessa escola, principalmente as normalistas descendentes de famílias menos privilegiadas financeiramente, uma vez que havia também na cidade, o normal oferecido pelo Colégio Nossa Senhora das Dores que recebia jovens cujos pais podiam arcar com despesas mais vultosas para educar, ilustrar ou profissionalizar sua prole. Entretanto, isto

²¹ Segundo dados de fontes já utilizadas anteriormente, em 1929 a população total do município era de 75.588 habitantes (conforme consta na página 123 dessa tese). Agora em 1950 esse número se mostra menor. Creditamos tal defasagem ao fato de o território do município, nesse ínterim de tempo, ter diminuído em função da emancipação de vários distritos razoavelmente populosos que o integravam e segundo Bilharinho (2009, p. 38) são: Conceição das Alagoas, Campo Florido, Veríssimo e Água Comprida.

não impedia que houvesse um trânsito das alunas entre uma e outra escola, por meio das transferências, sendo mais comum transferir-se da particular para a pública estadual²².

Quanto à origem geográfica das normalistas – revelam os livros de matrícula –, se circunscrevia principalmente à própria cidade de Uberaba, mas também havia jovens provenientes de cidades mineiras menores e vizinhas, como: Frutal, Campo Florido, Conquista, Veríssimo, Araguari, Sacramento, Pirajuba, Prata, Conceição das Alagoas e Santa Juliana; ou paulista como Igarapava; ou goianas e um pouco mais distantes, Itumbiara, Catalão e Porangatu. Isto porque, tradicionalmente, Uberaba exercera o papel de centro cultural e educacional regional, para onde convergiam estudantes desde o final do século XIX. Esse fato se justifica, pois na maioria dessas pequenas cidades não existia curso normal, sendo que as jovens concluíam nessa escola ou no Colégio Nossa Senhora das Dores a sua formação como professora primária e retornavam às suas origens para exercerem profissionalmente o magistério e, por vezes, não apenas no primário, mas também no curso ginásial, fato comum na região, entre meados da década de 1960 e 1970²³.

Nesse sentido, ao comentarmos sobre origem, quantidade de alunas formadas e qualidade do curso, uma concluinte de 1963, afirmou que, ao terminar o normal se sentia preparada, em termos de conteúdo e de metodologia, para assumir uma sala de aula, e assim logo o fez e o resultado disso, avalia: “Nós fizemos uma revolução lá²⁴, porque promovemos a escolarização primária de Pirajuba [...], e depois nós passamos a dar aula até no ginásio! Eu dei aula de Português.” (SALOMÃO, 2011, p. 6). No entanto, sobre esse nível de ensino, nossa entrevistada revela que não teve realmente dificuldade com o conteúdo, embora tenha sentido certa falta de metodologia para trabalhar nas quatro séries do curso ginásial (correspondente hoje do sexto ao nono ano), uma vez que se formara para lidar com crianças, mas passou a lecionar aos adolescentes e adultos em nível secundário.

Diante dos últimos dados expostos, percebemos que o ensino ministrado na Escola Normal Oficial de Uberaba desempenhou um papel significativo na escolarização local e regional em todo o período do recorte temporal em apreço.

²² Foi o caso de boa parte da turma que fez o curso de formação entre 1949 e 1951. Conforme nos relatou Cartafina (2011), das onze normalistas de sua turma, seis vieram do Colégio Nossa Senhora das Dores, onde eram colegas no curso de Acomodação, as demais vieram do ginásial do Colégio Triângulo Mineiro.

²³ Embora já existisse na cidade de Uberaba, desde 1948, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino, a formação universitária para lecionar no curso ginásial não estava ainda massificada, portanto, não havia docentes com titulação em curso superior suficientes para atender à demanda, principalmente nas pequenas cidades vizinhas a Uberaba.

²⁴ Está se referindo às jovens que saíram da pequena cidade mineira: Pirajuba, que na época tinha por volta de 2.500 habitantes na zona urbana onde até então só funcionavam classes primárias de primeira a quarta série em um único grupo escolar, em que maioria dos docentes era leiga. Estas jovens ao retornarem como normalistas e habilitadas a ministrar aulas no grupo passaram a lecionar também no ginásio que então se abriu.

A formatura, em todo o período pesquisado, isto é, nas duas fases de funcionamento da Escola Normal Oficial de Uberaba, sempre foi vivenciada como um momento, socialmente, de grande importância. Era noticiada na imprensa e divulgada por meio do “Quadro de formatura” (**Figuras 5.17**) exposto, todos os anos, em algum espaço de circulação pública.

Figura 5.17 – Quadro de formatura da turma de 1958.



Fonte: Acervo da Galeria de fotos do Professor José Mendonça.²⁵

As festas de formatura do curso normal se revestiam de *status* semelhante ao que hoje desfrutam os concluintes dos cursos superiores, pelo fato de promoveram os mesmos tipos de eventos, isto é, a culminância se dava com a realização de três solenidades abertas aos familiares e seus convidados que compreendiam: a entrega dos certificados, ocasião em traziam becas e capelos (**Figura 5.18**), a missa em ação de graças (**Figura 5.19**) e o baile de gala. Simbolicamente, ainda havia outro acessório que fazia parte do ritual: o anel de formatura, em geral presente dos pais. Naquela época, para a maioria das famílias, formar uma filha professora era uma conquista, uma distinção social. Por isso, para muitas jovens, de fato, abria-se uma perspectiva de futuro, mediante a possibilidade do desempenho de uma profissão em que poderiam contribuir financeiramente em casa ou conseguir certa independência econômica pessoal.

²⁵ Disponível em: http://www.josemendonca.com.br/galeria_fotos_pag02.php#. Acesso em 08/11/2011.

Figura 5.18 – O juramento durante a entrega dos certificados de conclusão.



Fonte: Acervo particular de Salomão (2011).

Figura 5.19 – Missa em Ação de Graças na Igreja de S. Domingos (1961).



Fonte: Acervo particular de Madeira (2011).

Além desses eventos públicos, as “professorandas”, por vezes, promoviam comemorações especiais de lazer e mais restritas ao grupo como, churrasco em chácara/fazenda ou viagem/excursão/passeio. Uma viagem interessante foi realizada pela turma que se formou em 1951. Segundo Cartafina (2011) o paraninfo, naquele ano, foi o Secretário Estadual de Educação, Dr. Abgar Renault, o qual as presenteou com uma excursão

às cidades históricas de Minas Gerais (**Figura 5.20**) em que as alunas foram acompanhadas da professora de Educação Física, Anália de Oliveira, e o principal meio de locomoção, durante a essa viagem, foi o trem de ferro.

Figura 5.20– As onze alunas da turma de 1951 em viagem a Ouro Preto.



Fonte: Acervo particular de Cartafina (2011).

5.4 Os primeiros professores da escola normal

Essa instituição iniciou o seu funcionamento em junho de 1948 com poucas turmas e, portanto, poucos professores. No curso de formação, havia somente uma classe de primeira série com oito alunas matriculadas. A disciplina História e Filosofia da Educação, por ser componente curricular presente apenas na terceira série, só começou a ser ministrada a partir de 1950, quando esta turma chegou ao último ano do curso normal. Nesse sentido, no referido ano letivo, o currículo completo foi posto em execução e o quadro de professores também se completou, apresentando-se de acordo com a listagem a seguir.²⁶

²⁶ Alguns desses professores são remanescentes da escola normal fechada em 1938. Conforme listagem encontrada nos Arquivos da E. E. Castelo Branco vieram oficialmente da escola anterior os professores cujos nomes estão assinalados com *. Os que estão marcados com ** também ministraram aulas na escola antiga, embora não constem da referida listagem foram citados por Riccioppo (2011).

Português (1º, 2º e 3º anos) – Dr. José Mendonça de Azevedo**,
Matemática (1º ano) – Dr. Tomaz Bawden de Camargos*,
Física e Química (1º ano) – Dr. Homero Vieira de Freitas,
Anatomia e Fisiologia humanas (1º ano) – Dr. José Perez Vasquez,
Biologia educacional (2º ano) – Dr. Álvaro Lopes Cansado,
Higiene e Educação Sanitária (2º ano) – Dr. Paulo Pontes**,
Higiene e Puericultura (3º ano) – Dr. Paulo Pontes**,
História e Filosofia da Educação (3º ano) – Dr. Leônio Ferreira do Amaral,
Sociologia educacional (3º ano) – Dr. Leônio Ferreira do Amaral,
Psicologia Educacional (2º e 3º anos) – Monsenhor José João Perna,
Metodologia do ensino primário (2º e 3º anos) – Luiz Deroma*,
Prática (3º ano) – Luiz Deroma*,
Desenho e artes aplicadas (1º, 2º e 3º anos) – Zenaide de Oliveira,
Música e canto (1º, 2º e 3º anos) – Renato Frateschi*,
Educação Física, recreação e jogos (1º, 2º e 3º anos) – Anália de Oliveira
(Arquivos da E. E. Castelo Branco). Grifo nosso.

Os dados acima permitem identificar todos os docentes em exercício na escola naquela época, dentre os quais o da disciplina investigada; e vê-se que, além dessa, ministraria Sociologia Educacional – ambas compunham uma cadeira. Também evidencia que, em termos curriculares, a escola era fiel ao currículo mínimo prescrito nas legislações (federal e estadual)²⁷ da época.

Diante do exposto, acreditamos ter traçado um razoável perfil histórico da instituição, portanto, faz-se oportuno questionar: como era então o ensino desenvolvido nesta escola nesse período? Esta pesquisa objetiva investigar apenas o ensino de História e Filosofia da Educação, que possivelmente, por um lado, guarda semelhanças com as demais disciplinas, quanto aos procedimentos pedagógicos gerais e usuais para a época. Mas, por outro lado, apresenta especificidades relacionadas aos conteúdos próprios da matéria e à prática docente dos professores responsáveis por ministrá-la.

A noção de prática docente mostra-se polissêmica e reenvia a várias definições. [...]. A prática docente geralmente é definida como maneira singular do fazer de uma pessoa, sua forma própria de executar uma atividade profissional numa instituição de ensino. A prática não é somente um conjunto de atos observáveis, de ações e interações ligadas às múltiplas tarefas da atividade profissional visível, ela inclui os procedimentos feitos pela atividade numa dada situação, por uma pessoa em interação com as outras, com as reações, interações, opções e decisões tomadas. Para Jacky Beillerot (1998), ‘é a dupla dimensão da noção de prática que a torna preciosa’, especificando, ‘de um lado, os gestos, as condutas, as linguagens,

²⁷ Em âmbito federal, a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946) e em âmbito estadual, o Decreto-Lei nº 1.873, de 23 de outubro de 1946, que adaptou o ensino do estado aos princípios desta lei federal, regulamentando-a e mantendo tal currículo. Registra-se, porém, uma pequena exceção: as aulas de Português foram estendidas aos três anos do curso, por uma lei estadual posterior.

de outro, as regras, os objetivos, as estratégias e as ideologias invocadas' (ALTET, 2011, p. 651-2).

Nesse sentido, a prática docente comporta certa subjetividade, por sua vez alicerçada, em parte, na história de vida do professor, no que se referem às suas condições sociais de existência: sua origem, formação, relações sociais e familiares etc. São histórias que se interpenetram e podem ajudar-nos na compreensão sobre certo modo de agir, de pensar e conduzir ou desempenhar sua prática profissional. Segundo Lelis (2009, p. 55): “[...] nenhuma história de vida é apenas uma simples trajetória isolada”. Portanto, uma abordagem biográfica que contemple variados aspectos da trajetória de vida de um professor pode nos informar não apenas sobre sua identidade pessoal, mas também profissional.

5.4.1 O primeiro professor de História e Filosofia da Educação na Escola Normal Oficial de Uberaba: origem, formação e alguns traços profissionais e pessoais de Leônicio Ferreira do Amaral

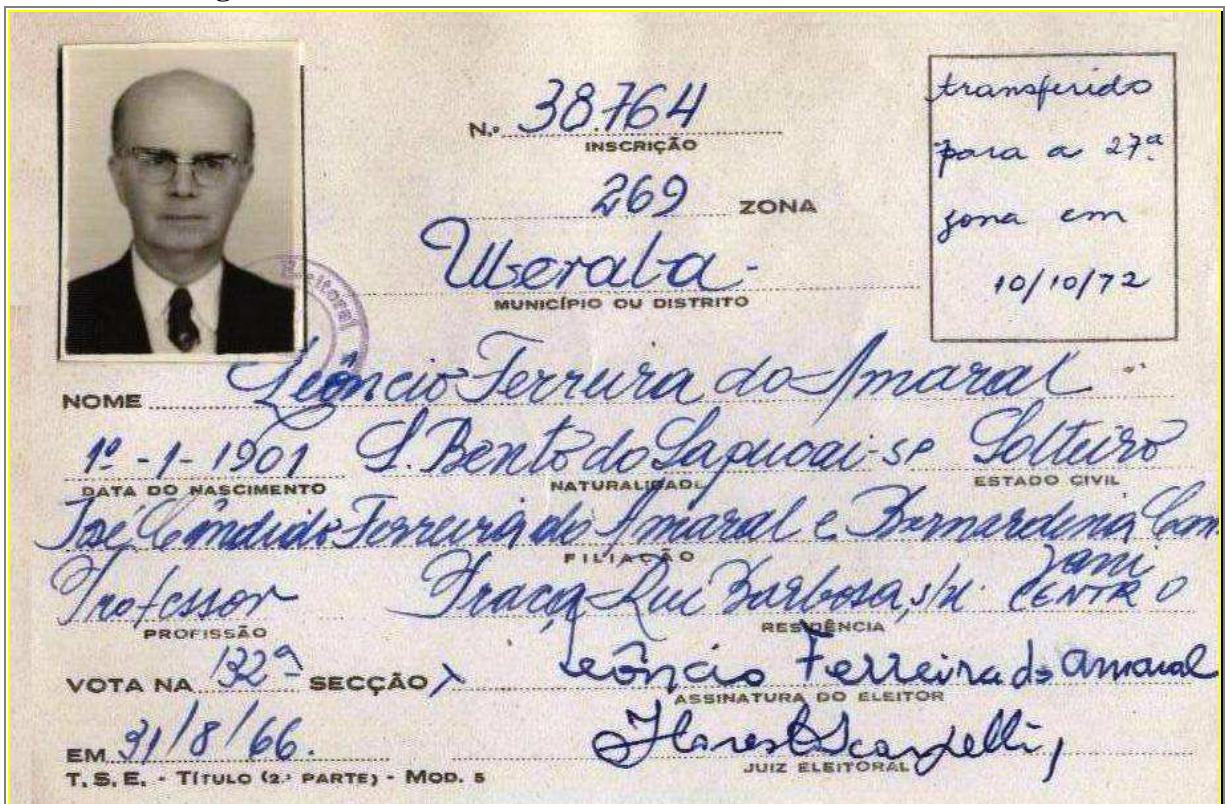
O primeiro professor de História e Filosofia da Educação era natural de São Bento do Sapucaí (SP), nasceu em 01 de janeiro de 1901 (**Figura 5.21**). Consta em um Relatório de Inspeção²⁸ (INSPETOR FEDERAL, 1949, p. 1) que sua experiência educacional inicial foi como diretor escolar no Estado de São Paulo: primeiro no Ginásio do Estado, em São José dos Campos, e depois no Ginásio de Bastos. Veio para Minas onde, de acordo com outros documentos, passou a desempenhar a função de Inspetor Técnico Regional do Ensino, nomeado em 26 de fevereiro de 1946, para o exercício na 29ª circunscrição com sede em Belo Horizonte. Em 15 de julho desse mesmo ano foi efetivado, porém na 4ª circunscrição desta capital. Em 29 de abril de 1948, foi designado pelo Governador Milton Campos para organizar, por em funcionamento e dirigir a Escola Normal Oficial de Uberaba (SEE/MG. Termo de Correção, p. 1-6).

Segundo as entrevistadas (MARTINO, 2011; OLIVEIRA, 2011; VARANDA, 2011; CARTAFINA, 2011; RIOS, 2011) que conviveram com ele na condição de alunas e/ou

²⁸ Título completo do referido documento: “Relatório de verificação prévia, - para concessão de equiparação a ginásio, sob regime de inspeção preliminar”, foi realizado pelo Inspetor Federal em Uberaba, Dr. Augusto Afonso Netto, em 17 de maio de 1949, um ano após a reabertura da Escola Normal Oficial de Uberaba. O relatório é endereçado ao Sr. Diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Saúde no Rio de Janeiro e trata-se de uma descrição completa sobre todas as condições e recursos humanos e materiais relativos ao estabelecimento educacional.

funcionárias da Escola Normal, o Professor Leônco – forma como o denominam todos que o conheceram na cidade – era amigo muito próximo e pessoa da confiança de Dr. Abgar Renault, Secretário de Educação em Minas na época da reabertura dessa instituição überabense. Atribuem a esse relacionamento permeado por sentimentos de fraternidade e confiança, a sua transferência para essa cidade.

Figura 5.21 - Título Eleitoral do Professor Leônco F. do Amaral



Fonte: APU.

Questionamos algumas entrevistadas sobre suas impressões a respeito da atuação do Professor Leônco à frente da direção da escola normal e obtivemos respostas nos seguintes sentidos: Para Martino (2011) ele era uma pessoa muito dedicada, interessava-se por tudo, controlava os professores e os alunos, era íntegro e muito bom para todo mundo. Rios (2011) lembra-se de que, quando faltava algum professor, ele dava uma ocupação aos alunos, quando um aluno estava fraco dava o reforço, fazia-o voltar à tarde e ele próprio ministrava a aula de qualquer matéria que o discente precisasse. Só não ensinava matemática.

Quanto à sua formação acadêmica era farmacêutico diplomado pela escola de Pouso Alegre e médico veterinário pela Universidade do Brasil (INSPETOR FEDERAL, 1949, p. 1). Além dessa formação acadêmica, consta em biografia existente nos Arquivos da E. E. Castelo

Branco, que possuía várias licenças: em Português, para lecionar em cursos de primeiro e segundo ciclos; em Latim, Francês e Ciências Naturais, para lecionar em cursos do primeiro ciclo. Ademais, era grande conhecedor de História. Diante disso, depreendemos que ele detinha, realmente, conhecimentos diversificados e os compartilhavam com os discentes da escola por ele dirigida, seja nas aulas de reforço ou nas substituições aos professores faltosos, ocasião em que ministrava aulas tanto no curso ginásial, quanto no de formação.

O Professor Leônio foi um personagem peculiar e até contraditório da cena educacional da cidade, sob alguns aspectos pessoais: sua elegância, a linguagem usada ocasionalmente com os alunos e alunas e o fato de morar sozinho em um hotel. A elegância se revelava na postura e nos trajes: “Ele era muito elegante para andar. Honra seja feita! E sempre começava a aula com a mão na lapela do terno. Trajava-se sempre de terno e gravata. Nossa! Nunca o vi sem paletó!” (CARTAFINA, 2011, p. 3). Esta é a imagem que ficou na memória de uma egressa que se formou em 1951, sobre quando ele adentrava a sala para ministrar as aulas de História e Filosofia da Educação.

Em curta biografia encontrada nos arquivos da escola pesquisada registra-se que esse é um traço revelador da sua personalidade, pois: “Sua maneira escorreita de vestir refletia o seu caráter, possibilitando que seu aspecto exterior não deixasse dúvida quanto à chama interior latente” Embora, por outro lado, nesse mesmo texto biográfico se reconheça que: “Pode ser considerado o espírito mais conservador de uma época em que se delineava a revolução dos costumes” (AO GOVERNO MINEIRO, 1991, p.1).

Desse homem de aparência irretocável, de reconhecida autoridade, responsabilidade, conhecimentos substanciais, além de uma erudição revelada em discursos públicos, proferidos em ocasiões de formaturas que paraninfo – e que os jornais consultados noticiaram e comentaram elogiosamente²⁹ –, era de se esperar, no convívio diário com os alunos, um tratamento irrepreensível, em termos de linguagem. Nesse aspecto, manifestava-se uma peculiaridade, pois tinha o costume de dirigir-se em voz alta aos discentes, em situações de comportamentos inadequados, ou para chamar-lhes atenção, repreender-lhes, ou para formar a fila e, nesses momentos, utilizava expressões ou apelidos como: “macacos (as) de auditório”, “grã-finias de porão”, dentre outros, por vezes um pouco grosseiros.

²⁹ No jornal *Lavoura e Comércio* encontramos o seguinte trecho noticioso: “O paraninfo, Professor Leônio Ferreira do Amaral pronunciou a sua brilhantíssima oração, plena de eruditos conceitos e conselhos ditados pela sua experiência de antigo e competente professor e dirigente de estabelecimentos de ensino, ungida, ao mesmo tempo, de expressivos sentimentos e reconhecimento aos seus ex-alunos e atuais paraninfados, particularmente às concluintes do curso de formação para as quais teve as palavras mais carinhosas (FESTA, 19 dez. 1959, p. 5). Nesta época se encontrava em Belo Horizonte à frente do Instituto de Educação.

Entretanto, esse fato não interferia no respeito por parte dos alunos ou dos companheiros professores, nem banalizava ou diminuía a sua imagem, pois segundo Madeira (2011, p. 02): “Ele não permitia que outros nos chamassem a atenção, só ele podia fazê-lo. E nunca o vi falar mal de professor algum. Tinha muita ética”. Por outro lado, as alunas não se sentiam ofendidas, pois segundo Martino (2011, p. 3): “[...] ninguém ficava brava. Elas até caçoavam disso.” Assim, essa particularidade, naquela época, foi interpretada como algo divertido, não ofensivo (situação que, provavelmente, seria vista de forma diferente nos dias atuais), e sim uma linguagem muito pessoal e até meio folclórica, que os alunos e as alunas viam como uma brincadeira; porém seria, pois, por um lado, suas ordens ou repreensões demandavam como resposta, em termos de atitude, uma obediência às normas sociais e disciplinares. Por outro lado, os repreendidos consideravam o quanto esse diretor/professor era solidário e demonstrava um vivo e carinhoso interesse pelo crescimento intelectual de todos. A linguagem tem desses meandros, não comporta exatidão, ou seja, não é puramente literal, pois,

O que o falante quer dizer com uma expressão vincula-se tanto com o que é literalmente dito quanto com a ação como a qual deve ser visto o dito. Há então uma relação tripartite entre a significação de uma expressão e (a) o que se quer dizer com ela, (b) o que se diz nela e (c) a forma de sua aplicação na ação da fala. Com seu ato de fala, o falante procura se entender a respeito de algo com um ouvinte (HABERMAS, 2004, p. 107).

Por meio desse peculiar ato de fala (que ficou muito marcado na memória de todos que com ele conviveram), se entendia com os seus ouvintes e obtinha deles a atitude esperada, como resposta e validação da ordem ou da solicitação feita.

Quando chegou a Uberaba em 1948, o Professor Leônco tinha quarenta e sete anos e veio só, sem familiares, pois era e permaneceu solteiro por toda a vida. Nunca teve aqui uma casa, morava no Palácio Hotel, localizado à Praça Rui Barbosa – a mais central da cidade – próxima do velho casarão onde inicialmente funcionou a escola normal. Portanto, foi esse diretor/professor – que sinteticamente apresentamos quanto a alguns traços pessoais –, que se designou, “[...], por ato de 10-04-50, do Senhor Secretário, para reger a cadeira de História e Filosofia da Educação e Sociologia Educacional da Escola, [Normal Oficial de Uberaba] até o provimento da mesma.” Anotações complementares ao trecho transscrito registram que seu exercício foi aprovado pelo governador estadual para o ano de 1950 (SEE/MG – Folha funcional: Termo de Correção, p. 1). Porém, ocupou essa cadeira por dois anos letivos: 1950 e 1951.

No mês de setembro de 1951, foi nomeada interinamente a professora Wanda Ferreira Prado (SEE/MG – Folha funcional, p. 1) que fora aprovada em concurso realizado em julho, mas, ao que nos parece, não se apossou do cargo, pois no Livro de Pontos dos professores não encontramos, nesse ano, a sua assinatura. Entretanto, a partir de 1952 não há dúvida de que ela assumiu as duas disciplinas e trabalhou, nessa escola, até meados de 1969, por quase dezoito anos.

5.4.2 A segunda professora de História e Filosofia da Educação na Escola Normal Oficial de Uberaba: origem, formação, recrutamento e alguns traços profissionais e pessoais de Wanda Ferreira Prado

Wanda Ferreira Prado é natural de Uberaba, nasceu em 28 de maio de 1932. Filha de Horácio Ramos Ferreira Prado e Olímpia Ferreira Prado, casal que constituiu uma família numerosa formada por uma prole de nove filhos. A professora Wanda reside atualmente na cidade de Sorocaba (SP) onde a entrevistamos em sua residência, durante quatro horas, no dia 27 de julho de 2011, ocasião em que conversamos sobre sua vida pessoal e profissional. Iniciamos, questionando-a sobre a sua formação escolar, desde o primário até a conclusão do curso normal, e transcrevemos suas informações, impressões, lembranças e alguns ressentimentos.

O curso primário foi feito no Grupo Brasil, em Uberaba, e complementei esse curso primário no Colégio Nossa Senhora das Dores, bem como o ginásial e também o curso de formação, [...]. Tenho relativas lembranças boas, porque eu era uma aluna pobre e havia aquela discriminação das alunas filhas de fazendeiros. Acho que aluna pobre só eu, na época. [...]. Eu fui alcançada por essa discriminação econômica, vamos dizer assim, que havia. [...], com muita dificuldade minha mãe, que era costureira, pagava a escola, mas não foi uma época de lembranças felizes não, era uma luta. Para eu poder fazer prova tinha que estar com os pagamentos das mensalidades do colégio (em dia) e (estavam) sempre atrasadas por causa da dificuldade financeira. Então me lembro, eu com as minhas irmãs e a minha mãe naquela luta feroz, para poder ter o dinheiro e poder fazer prova. Foi difícil! (PRADO, 2011, p. 5).

Em meio às lutas, devidas às dificuldades financeiras da família, a jovem se formou professora em 1949, aos dezoito anos. Nessa época, já trabalhava para ajudar em casa, e depois de formada continuou a ajudar. Era funcionária do IAPTEC³⁰.

No início de 1951, ficou sabendo, por meio de nota jornalística, que haveria um concurso para lecionar na Escola Normal. Sobre tal passagem de sua trajetória, mais uma vez, revelou-nos os percalços de sua vida familiar e o lugar em que se atribuía nesse contexto.

Eu me preparei motivada pela necessidade [...]. Eu fui embalada, impulsionada, e até passei (*risos*). [...] foi uma alegria muito grande que chegou a extravasar para a imprensa. Porque, na verdade, passei nesse concurso não foi por talento ou inteligência não! Foi por pressão mesmo, financeira. Eu achei que precisava ajudar melhor a mamãe que lutava demais, que era o meu ídolo, ela costureira, o papai com subemprego, e eu o elemento atirador da linha de frente; embora menina, mas a mamãe sempre apostava em mim para abrir caminho. Então achei que, se passasse, a nossa vida seria economicamente mais fácil, melhor. E foi! Porque tudo o que eu ganhava ia para casa, mamãe é quem administrava. [...], a dificuldade financeira impulsionou ao sucesso nesse concurso, nessa prova. Foi só por isso! (PRADO, 2011, p. 6).

Na “Ata dos exames de suficiência da cadeira de História e Filosofia da Educação e Sociologia Educacional da Escola Normal Oficial de Uberaba” (SEE/MG, 1951), consta que foi candidata única e as provas foram realizadas nos dias 25 e 26 de julho no Instituto de Educação de Minas Gerais, perante uma banca composta por quatro examinadores, os quais lhe conferiram as seguintes notas: títulos 7 (sete), prova escrita 9 (nove), prova oral 10 (dez), resultando em média final 9 (nove). Localmente, a imprensa noticiou o sucesso obtido pela jovem professora, cujo recorte é apresentado na **Figura 5.22**, a seguir.

³⁰ Segundo explicações da própria entrevistada, IAPETEC era o Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Empregados em Transportes e Cargas. Então carroceiro, motorista, todos eram agremiados sobre uma previdência separada, porque naquela época não existia o INSS. O INSS veio da unificação do IAPETEC, IAPI, IAPC dos comerciários etc. (PRADO, 2011, p. 16). Isto está conforme o seguinte: “O Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) do Brasil foi criado no ano de 1966, originando-se da fusão de todos os Institutos de Aposentadoria e Pensões existentes à época”

Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_Nacional_de_Prev%C3%AAncia_Social>. Acesso em: 09/12/2011.

Figura 5.22 – Recorte com a notícia da aprovação de Wanda Ferreira Prado em concurso realizado em Belo Horizonte.

SENHORINHA WANDA FERREIRA PRADO

Brilhante distinção conferida a uma talentosa jovem uberabense

A senhorinha Wanda Ferreira Prado, inteligente jovem que se destaca nos meios estudosos e culturais de Uberaba, vêm de obter uma vitória notável na ca-



Senhorinha Wanda Ferreira Prado
pital mineira, onde os seus méritos e os seus predicados intelectuais, lhe valeram a justa distinção nas provas a que se submeteu.

Candidata às cadeiras de História, Filosofia da Educação e Sociologia Educacional, do Curso Superior da Escola Normal de Uberaba, a senhorinha Wanda Ferreira Prado prestou, em Belo Horizonte, perante uma Junta de professores catedráticos do Instituto da Educação, o necessário concurso, sendo contemplada, ao final, com a primeira classificação entre todos os pretendentes inscritos.

Demonstrando brilhante erudição e perfeito conhecimento da matéria, logrou obter os índices elevados de 90 e 100, respectivamente nas provas escrita e oral que lhe foram propostas, com a elevada média de 90 pontos.

A vitória obtida pela nossa culta contemporânea muito honra e desvanece o patrimônio intelectual de Uberaba, credenciando a senhorinha Wanda Ferreira Prado ao nosso aplauso e às nossas sinceras felicitações e parabéns.

Estes registros congratulatórios se ampliam aos seus dignos progenitores sr. Horácio Ramos Pereira Prado, honrado e antigo funcionário dos Correios e Telegrafos e sua exma. esposa d. Olimpia Ferreira Prado, bem como ao seu ilustre irmão dr. Walter Ferreira Prado, médico abalizado e muito digno delegado do IAPETEC, nessa cidade. Cumprimentando nossa patrícia, queremos, também, enviar nossas felicitações à Escola Normal de Uberaba, pela valiosa aquisição que acaba de fazer, enriquecendo as suas galerias de professores de mérito.

Fonte: *O Triângulo*, 09/08/1951.

O recrutamento da docente se fez por meio de concurso público. Sua formação inicial era em curso normal de segundo ciclo concluído no tradicional colégio das freiras dominicanas; portanto, em nível equivalente ao que iria lecionar. Nesse sentido, a professora iria desenvolver em suas aulas, para as jovens da Escola Normal Oficial de Uberaba (que tinham, nos primeiros anos em que lecionou uma idade bem próxima da sua, algumas até

mais velhas), aquilo que aprendera. Contudo, ela se percebia mais experiente e sentia o peso de sua responsabilidade perante a classe. A esse respeito, a ex - professora observa:

[...] perguntas que [as alunas] não faziam em casa elas faziam para mim [...]. Então, eu percebi a minha responsabilidade perante elas, porque se apoiavam em mim para poder resolver os problemas delas, que eram jovens. E no meu caso houve um amadurecimento, porque eu tinha que estudar diversas matérias [...]. Eu tinha que estar atualizada, comprava muitas revistas e obras. [...] Embora eu fosse mais ou menos da idade delas, eu comecei a armazenar melhores informações, porque eu sabia que precisavam de mim [...] (PRADO, 2011, p. 8).

Além de se preocupar com sua bagagem pessoal, seja em termos de capacidade para dar aconselhamentos e/ou orientações, ou de leituras e conhecimentos para lecionar, alguns anos depois deu continuidade aos estudos, paralelamente ao exercício do magistério; e bacharelou-se em Direito em 1961, pela “Faculdade de Direito do Triângulo Mineiro” hoje UNIUBE (Universidade de Uberaba-MG). A professora Wanda afirma que, fez esse curso, motivada pelos temas trabalhados em Sociologia Educacional, matéria pela qual nutre verdadeira paixão até hoje. Em contrapartida, esse bacharelado contribuiu para melhor desempenhar sua função docente.

O seu modo de ser e pensar, naquele tempo em que atuou na escola normal, foi considerado não tradicional e, por vezes, até avançado, para a época. Nas lembranças de suas ex-alunas,

Ah, a professora Wanda Prado é uma pessoa muito interessante. Morena, corpo bonito e estava sempre bem vestida, bem maquiada, cabelo arrumado. Era uma pessoa exuberante, e falava muito bem, prendia a atenção de todo mundo. Não sei se só pelo assunto, mas acho que também pela voz, porque ela tem uma voz forte, grave [...]. Essa maneira dela cativava. A gente era novinha, achava aquilo muito bonito. Ela era uma pessoa mais velha e muito culta (SALOMÃO, 2011, p. 1 - concluinte de 1963).

A professora Wanda era morena, estatura mediana, cabelo avermelhado vestia-se com extravagância – pela época –, vestidos ou saias rodadas, estampadas, sandálias altas, estilo “Carmem Miranda”. Sempre com maquiagem, batom vermelho, brincos, colares. Era bonita e elegante. E, “avançada”, [...]. Já naquela época, defendia os direitos da mulher, defendia o divórcio, de maneira enfática. Sua voz firme e convincente prendia a atenção da turma, mas não havia discussão ou polêmica. E os assuntos estavam relacionados com o tema da aula. (MADEIRA, 2011, p. 2 - Concluinte de 1961).

Ao fazer essa afirmação com relação à pertinência dos temas, a egressa está se referindo principalmente às aulas de Sociologia, disciplina pela qual a professora tinha maior predileção e transmitiu às suas alunas esse gosto e entusiasmo, possivelmente pelo fato de serem contemplados temas mais próximos das vivências e interesses pessoais das jovens, posto que se estudasse nessa disciplina (conforme registros dos livros de pontos dos professores) questões relativas ao casamento (histórico, determinação paterna e consentimento mútuo, tipos de casamento, fases, desquite, divórcio) e à família (origem, função educativa da família, ajustamento e desajustamento). Temas que aguçavam nas jovens um misto de interesse e curiosidade: todas tinham suas famílias e, nesse sentido, estavam sujeitas a vivenciarem os conflitos que em geral ocorrem no seio dessa milenar instituição social. Além disso, o casamento certamente era um projeto da maioria, razão pela qual surgiam, nessas aulas, momentos propícios para a professora manifestar seu ponto de vista pessoal.

Eu dentro da sala de aula era amiga delas e elas tinham em mim toda a oportunidade para questionar, para perguntar [sobre] aqueles problemas que na época eram comuns, problemas familiares [...], [questionamentos] que não eram feitos às mães devido à delação, elas faziam para mim que procurava responder, ou ficar do lado delas naquilo que achava que estavam com a razão.

[...] eu advogava essa tese da fidelidade, do amor irrestrito, da cooperação, que era aquilo que encontrava em casa, da mamãe com papai. O sacrifício que ela fazia para manter a família unida. [...]. [Mas, além disso,] eu aprovava o avanço feminino, achava que elas deviam ser independentes, todas elas, como eu era. Se surgia uma oportunidade de um carinho, [...], acho que era viável. É claro que havia restrição. Nossa Senhora! Não se podia pegar na mão. Foi a era do “não”. Tudo era criticado. Aí, ia à Igreja: “Isso aí é proibido, [reze] cem Ave-Marias”. E coisas assim, comuns da época (PRADO, 2011, p.13 e 17-8).

A docente não era, portanto, conservadora, ao contrário, defendia ideias pioneiras sobre a liberdade feminina, até mesmo em termos sexuais e, nesse sentido, estava atualizada com avanços comportamentais próprios da década de 1960. Pensamentos que certamente a maioria das mulheres interioranas e tradicionais não teria coragem de verbalizar – pois constituíam verdadeiros tabus –, foram abordados em sala. Nesse sentido, relatou-nos uma ex-aluna:

Ela era feminista. Porque, eu nem sei se eu posso falar aqui, mas eu vou falar. Ela disse que achava assim: Se a mulher chegou a certa idade e não casou, mas queria ter um filho – o que hoje chama de produção independente, mas naquele tempo a gente não falava assim –, ia ter o filho,

na maior tranquilidade. Que aquilo não ia afetar a vida dela, nem da família. De jeito nenhum! Mesmo, sem marido, ia ter filho de qualquer maneira! E não ia se preocupar! Não ia se prender às convenções de casamento. [...]. A gente então ficava assim, de boca aberta, principalmente eu. Porque, minha família era muito fechada, uma família muito rigorosa. Tradicional família mineira de cidade pequena. Mas eu achava aquilo lindo, maravilhoso! E ela influenciou a gente muito sim. Mas, não nessa parte sexual. Essa ela não deu conta mesmo, porque a formação familiar é tudo. Mas na parte de ideias, de outras ideias. O professor quando é bom ele faz uma nação, entendeu? Faz sim. Porque faz a cabeça de muita gente, leva muita gente para o pensamento dele (SALOMÃO, 2011, p. 2-3).

A professora era uma militante com relação às ideias que circulavam em meio à revolução dos costumes que tanto marcou a década de 1960; e assim defendia, em termos amplos, a independência econômica por meio de um trabalho, e a liberdade feminina na perspectiva de vivenciar um “amor livre”, termo usado pela própria ex-docente durante nossa conversa.

Essa maneira de ser e pensar, diferenciada e corajosa, deveu-se certamente às suas condições sociais de existência, sob a perspectiva dessa história familiar de muito trabalho – da mãe costureira, do pai pequeno funcionário dos correios –, pela sobrevivência e o custeio dos estudos dos filhos, em busca de uma vida melhor. E, em termos pessoais, revelou-nos, ainda, foi vítima de certo preconceito, pois, sendo pobre estudava numa escola de elite. A isto se soma outro componente, um tema sobre o qual não falamos: ela era mulata, fato que pode ter suscitado alguma dificuldade extra, e ainda mais preconceito, mesmo que velado.

Essa pessoa descrita pelas alunas e por si mesma levou para a sala algo dessas múltiplas facetas e complexidades sociológicas e psicológicas. Assim como o Professor Leônicio, cujos traços abordamos anteriormente. Pois, os professores não são atores que simplesmente representam um papel de forma totalmente neutra e impessoal. São antes de tudo seres humanos, como quaisquer outros, que ao desempenharem uma função social, uma atividade laboral, traz suas experiências, vivências e crenças, ou seja, as marcas de suas subjetividades. Assim, no desenvolvimento do trabalho pedagógico tais subjetividades, ao lado dos conhecimentos que ministram e das normas legislativas a que estão sujeitos, são parâmetros para as suas ações. E isto contribui para conferir especificidade ao trabalho de cada professor, em sua época de atuação, e também para que os alunos os distingam e guardem em suas memórias marcantes lembranças deles.

6

A HISTÓRIA DA DISCIPLINA “HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO” NA INTERFACE PRESCRIÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA (1948 – 1970)

O currículo visto como produto acabado, concluído, não pode deixar de revelar as marcas das relações sociais de sua produção. Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto na sala de aula [...] vão ficando registrados [...] os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados (SILVA, 1999, p. 10).

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo principal tratar de questões relativas ao ensino de História e Filosofia da Educação na Escola Normal Oficial de Uberaba de 1948 a 1970, período que constitui uma nova fase, tanto no que se refere ao formato e nomenclatura da disciplina, quanto à própria escola uberabense. Lembramos que anteriormente, no capítulo 3, ativemo-nos principalmente aos aspectos da legislação prescritiva, uma vez que não nos foi possível realizar a aproximação necessária para trazer aspectos específicos do seu ensino entre 1928 e 1938. Não obstante, conseguimos por meio dos depoimentos de ex-alunas explicitar uma caracterização (sob um viés geral) do ensino ministrado naquela fase de funcionamento da instituição uberabense e evidenciar que durante, pelo menos, quatro anos, a *História da*

Civilização em especial dos métodos e processos de educação foi lecionada pelo Professor Custódio Baptista de Castro e, além disso, trouxemos também as ideias divulgadas na época aos docentes mineiros, por meio da *Revista do Ensino*, quanto ao seu significado e maneiras de trabalhá-la. Porém tudo ficou mais circunscrito ao plano das ideias.

Agora, neste último capítulo, explicitaremos o programa de *História e Filosofia da Educação* para as escolas normais de Minas Gerais, seguido de uma abordagem às formas de atuação pedagógica dos professores, Leônicio F. do Amaral e Wanda F. Prado, responsáveis pelo seu ensino (o primeiro durante o biênio 1950-51, e a segunda de 1952 a 1969), com base no que Chervel (1990, p. 200) denomina, “os constituintes de uma disciplina escolar”, a saber: a lista dos conteúdos desenvolvidos, a forma de exposição destes para a classe, a motivação dos alunos para o estudo, os tipos de exercícios de fixação aplicados e as formas de avaliação da aprendizagem. Elegemos esses constituintes como categorias de análise e, por meio deles, buscaremos nos aproximar das práticas cotidianas relativas ao ensino da disciplina.

Ao final deste capítulo ainda faremos o fechamento do ciclo, tanto relativo ao formato da disciplina, quanto à história dos professores que a ensinaram, e também da instituição, pois todos esses elementos sofreram transformações significativas na passagem da década de sessenta para setenta do século XX.

6.1 O programa de História e Filosofia da Educação para as escolas normais mineiras: origem e listagem dos conteúdos

A legislação educacional, tanto em âmbito nacional (*Lei Orgânica do Ensino Normal*), quanto em sua regulamentação estadual, não definiu previamente os programas de ensino nem a quantidade de aulas semanais para cada disciplina do currículo do curso normal. De acordo com o Decreto-Lei nº 1.873, de 23 de outubro de 1946³¹, o Instituto de Educação de Minas Gerais exerceu o papel de modelo para as demais escolas do Estado. As listagens de conteúdos e as orientações metodológicas para as matérias a serem ministradas aos normalistas foram elaboradas por professores dessa instituição e distribuídas logo no início do ano de 1947.

³¹ O citado decreto foi um dos dispositivos legais que regulamentou, em Minas, a *Lei Orgânica do Ensino Normal*. Estabelecia no Art. 10: “Enquanto não forem formuladas pelo Ministério da Educação e Saúde as base e orientação metodológicas, os programas e horários das aulas das diversas disciplinas nas escolas normais serão os adotados pelo Instituto de Educação de Minas Gerais, [...]” (MINAS GERAIS, 1946, p. 300).

Encontram-se nos Arquivos da E. E. Castelo Branco cópias desses materiais, e vê-se que cada disciplina do curso normal foi organizada por um (ou por um grupo) de mestre(s) da instituição da Capital. Quanto ao programa de História e Filosofia da Educação coube sua autoria à professora Maria do Carmo Duffles de Andrade³². Este é composto por breves comentários e orientações metodológicas seguidos da enumeração dos temas a serem desenvolvidos.

Desde a instauração do ensino dessa disciplina, em Minas Gerais, a partir de 1928, esta é a terceira proposta de programa de ensino, de que procuraremos nos acercar. Entretanto, estava circunscrita num contexto bastante diferente dos dois anteriores, no que se refere ao setor educacional do País: agora fazia parte de um currículo nacional que uniformizou a sua nomenclatura, identificando-a como História e Filosofia da Educação, porém, tal programa era válido apenas para o estado de Minas Gerais.

De antemão, atentando apenas para a questão do nome, acreditamos que sua origem se deve à fusão de duas disciplinas existentes, desde 1934, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro³³. Essa instituição fluminense, de acordo com Acáccio (2008) funcionava como um centro educacional, onde as matérias eram agrupadas em seções e lecionadas sob o formato de cursos [trimestrais, segundo Lopes (2007)] aos moldes de um *Teachers College*, e não em cadeiras como era habitual [no Brasil]. Na Escola de Professores, de nível superior (da Seção II – Educação) faziam parte – dentre outros cursos – o de História da Educação e o de Filosofia da Educação.

O programa de Filosofia da Educação, proposto por Anísio Teixeira quando o ministra, apresenta a função da escola, as qualidades do professor, os meios e os fins da educação em integração teórica e prática, provocando atitude crítica, desenvolvendo a noção de responsabilidade pessoal, estimulando um constante aperfeiçoamento profissional, cívico e moral referidos ao problema da liberdade e autoridade em educação, à educação e democracia. [...], a História da Educação, é ministrada por Afrânio Peixoto, em um ensino pragmático a respeito das noções e métodos de educação, seus

³² Maria do Carmo de Figueiredo Duffles de Andrade, nasceu em 17 de fevereiro de 1902. Era natural do Rio de Janeiro, normalista e bacharel em Ciências e Letras. Entre 1929 e 1937 foi professora da Escola Normal de Curvelo (MG). Foi removida em 1937 para a Escola Normal da Capital para reinar, como substituta, a cadeira de História da Educação, cargo em que permaneceu até 1955, quando se aposentou (SEE/MG, Folha Funcional, nº. 458).

³³ Embora na Reforma de 1928, em Minas, Francisco Campos tenha projetado criar no estado um Instituto de Educação, o primeiro do País foi criado em 1932 no Distrito Federal sob a gestão de Anísio Teixeira como Diretor da instrução Pública e o mesmo Francisco Campos como Ministro da Educação e Saúde Pública. Segundo Acáccio (2008, p. 223): “O Instituto de Educação incorpora em um só estabelecimento uma Escola Secundária, uma Escola de Professores [de nível superior] e uma Escola de Aplicação [Jardim de Infância e Escola Elementar]”. Em São Paulo, de acordo com Monarcha (1999) em 1931 a Escola Normal da Praça foi transformada em um Instituto Pedagógico, mas o Instituto de Educação nesse mesmo estabelecimento foi criado em 1933.

avanços e retrocessos, adaptações e adoções através do tempo, as razões das concepções e a história das ideias educacionais (Acáccio, 2008, p. 226). Grifo nosso.

Anteriormente a 1934, isto é, nos dois primeiros anos de funcionamento dessa instituição da capital federal, depreende-se do texto de Acáccio (2008), ambas foram ministradas em um curso único de História e Filosofia da Educação. Feita essa inserção em busca das prováveis origens brasileiras da disciplina, apresentamos a seguir, quase integralmente, a introdução ao programa proveniente do Instituto de Educação de Minas Gerais.

[...] a cadeira de *História de Civilização dos métodos e processos de ensino* que na reforma Francisco Campos figura em 2 anos do curso de aplicação foi *transformada em cadeira de conhecimento filosófico*. Tornou-se necessária a modificação completa do *programa*, que foi feita *nos moldes do que adotado no Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Um fator importante, porém ressalta. A História e a Filosofia da Educação só poderá ser bem aprendida pelos alunos que tem conhecimento da História da Humanidade e como esta disciplina só é estudada nos 2 primeiros anos de ginásio quando os conhecimentos não são propriamente bem aprendidos, tornar-se-á necessário criar um terreno propício, (procurando rever os conhecimentos geográfico-históricos) para o desenvolvimento perfeito do programa. Como, porém fazer esta revisão e o estudo da História da Filosofia da Educação de todos os povos desde a sua mais remota antiguidade em 1 ou 2 anos? Para o estudo da *nova cadeira de História e Filosofia da Educação – que entre todas é a que mais concorre para o desenvolvimento cultural do aluno* – uma medida se impõe: 1º ano de formação: Renovação dos conhecimentos geográfico-históricos - 2 aulas semanais; 2º ano de formação: História da Educação - 2 aulas semanais; 3º ano de formação: Filosofia da Educação – 2 aulas semanais. Enquanto, porém, não se consegue tal medida, o professor fará do programa um guia e destacará do mesmo a fase que mais valor trouxe a posteridade ou dará paralelamente a História da Educação e a Filosofia (ANDRADE, 1947, p. 1). Grifos nosso.

Decorre dessa introdução algumas observações e análises a serem feitas. Andrade (1947) não faz nenhuma menção ao programa proposto em 1933, no governo de Olegário Maciel secretariado por Guerino Casasanta (que apresentamos no capítulo 4), o que nos leva a inferir que o mesmo não foi posto em prática. Assim, a referência da autora ao dirigir-se aos professores mineiros, é o programa de 1928 (da reforma feita por Antônio Carlos e Francisco Campos) a partir do que ressalta a grande transformação ocorrida na cadeira, que perdia seu viés claramente histórico (anteriormente se compunha de História da Civilização, matéria do primeiro ano do Curso de Aplicação, espécie de pré-requisito aos estudos de História da Educação, disciplina do 2º ano) e passava a dar ênfase ao filosófico.

Depois, percebe-se que, sutilmente, a autora revela certo desagrado diante das mudanças (feitas nos moldes do Instituto de Educação do Rio de Janeiro), pois sustenta que o novo programa não poderia ser bem assimilado pelos normalistas sem os conhecimentos históricos que não mais seriam dados no curso de formação, mas apenas nos anos iniciais do ginásial (e “não bem aprendidos”, no seu dizer), por isto teriam que ser revisados. Entretanto, não havia tempo suficiente para tal. Mediante a situação descrita e, entendida como problemática, idealizava medidas no sentido de aumentar o número de aulas e compartimentar história da educação e filosofia da educação, com vistas a serem ministradas em diferentes anos do curso. Entretanto, tais sugestões, em nosso entender, seriam de difícil concretização, uma vez que a grade curricular do curso normal era unificada e válida para todo o território nacional.

Assim, em termos realmente concretos, a organizadora do programa o propunha como um guia e atribuía ao professor a liberdade para destacar os assuntos mais significativos e utilizar “os chamados estudos de Seminário e as palestras de alunos”, para completar as partes que não fossem desenvolvidas pelo próprio docente. Além disso, sugeria trabalhar a história e a filosofia paralelamente, mas compartimentadas. Por último, não explicitava as finalidades do ensino da disciplina, embora mencionasse a sua grande contribuição “para o desenvolvimento cultural dos alunos” (ANDRADE, 1947, p.1).

Chamam-nos atenção dois aspectos: a proposição do programa como guia e a liberdade do professor para escolher os temas julgados de destaque. Isto nos parece uma liberdade pedagógica inusitada, uma vez que, os programas oficiais eram (e ainda são), impostos, em geral, de cima para baixo, e o cumprimento deles integralmente, uma exigência.

Além disso, de acordo com Chervel (1990, p. 193), no interior da instituição, embora exista certa liberdade pedagógica, esta é apenas meia liberdade, porque é necessário levar em conta os colegas do sistema de ensino, em que cada um intervém por um tempo determinado durante a progressão curricular do aluno, pois cada professor recebe uma turma no começo do ano e lhe cabe bem prepará-la para, no ano seguinte, continuar seus estudos com outro colega.

Nesse sentido, entendemos que esta situação guarda relação com a ética profissional. No caso dessa disciplina, a questão relativa aos pares não existia, pois era estudada apenas no terceiro e último ano do curso, assim os alunos não seriam entregues aos colegas, porém o compromisso ético era com os próprios discentes, que seriam entregues a uma profissão, para a qual deviam igualmente ser bem preparados.

A lista completa dos conteúdos em que o próprio professor poderia selecionar as partes mais significativas para serem trabalhadas e desmembrar em História de um lado, e Filosofia da Educação de outro, constava de vinte e sete capítulos³⁴, a saber:

Cap. I: A educação no Oriente. China, Índia, Judéia.

Cap. II: A cultura grega. Antiguidade Clássica. Educação em Esparta e Atenas. A educação antes e depois das Guerras Médicas. Sócrates, Platão, Aristóteles. Os retóricos. Conquista de Roma.

Cap. III: Educação em Roma. Período primitivo. Período Grego Romano. Expansão e organização das Escolas Humanas. Os grandes educadores, Sêneca, Quintiliano. Declínio da Educação em Roma.

Cap. IV: O cristianismo e a educação. Os tempos apostólicos. A patrística, seus principais vultos: S. Clemente de Alexandria, S. Basílio, S. João Crisóstomo. S. Jerônimo e S. Agostinho.

Cap. V: A Idade Média. Período monástico. O desenvolvimento das letras no tempo de Carlos Magno, Alfredo, o Grande. Esforço para a renovação cultural. A escolástica. As universidades. Importância. A cavalaria. A educação nos últimos tempos medievais.

Cap. VI: A Renascença e a educação humanista. Renascença na Itália: Dante, Petrarca, Boccaccio, Os Papas. Renascença na Alemanha: Os Jesuítas, Erasmo, Lutero, Melanchton. Renascença na França: Rabellais e Montaigne.

Cap. VII: A reforma e contra-reforma. Concepção religiosa da educação. A companhia de Jesus. Port-Royal a educação secundária, o Instituto dos Irmãos da Doutrina Cristã. S. João Batista de La Salle.

Cap. VIII: Educação realista. Realismo literário, científico. Seus representantes: Bacon, Comenius, Locke.

Cap. IX: A psicologia na educação. Bell, Lancaster, Pestalozzi, Herbert.

Cap. X: O naturalismo na educação. J.J. Rousseau. A ação da revolução Francesa na educação. Séc. XVIII e XIX. A pedagogia católica: Rollin, de l'Epée – Hauy.

Cap. XI: A educação científica. O evolucionismo na educação. Augusto Comte. Spencer, Kant.

Cap. 12: O Neo-naturalismo pedagógico. O individualismo e a educação, Tolstoi. Helena Kei. O socialismo e a educação. Paul Nartrop, Jorge Kerschensteiner, Emílio D. Durkheim. O nacionalismo e a Educação. Fichte, Hegel, Felipe Hoerdt. O pragmatismo e a educação. John Dewey, Kilpatrick, H. Bode.

Cap. 13: O anti-naturalismo e a educação espiritualista. Emilio Boutroux Rodolfo, Educação cristã. Padre Girar, Jacoto Lacordaire, J.S. Spalding D. Bosco, Henry Newman, etc.

Cap. 14: Caracteres gerais da educação técnica. Origem e evolução da educação renovada. Métodos modernos da educação: Montessori, Dalton, Decroly, Cossinet, Plano Jena, Método de projeto. A escola nova na Alemanha. Rússia, Inglaterra, França, Itália, E. Unidos, Argentina e Brasil.

Cap. 15: Reação espiritualista. A defesa dos estudos clássicos. Dupanlou educador, a verdadeira Universidade. Nesman, Cardeal Mercier.

Cap. 16: A educação no Brasil. Ação dos Jesuítas. A educação na monarquia. A educação no primeiro regime republicano. Reformas de ensino. O ensino em Minas. Reforma Francisco Campos, suas características. Apreciação em geral sobre a legislação do ensino primário e secundário. O ensino normal e o profissional. Filosofia da Educação.

Cap. 17: Filosofia. Sua importância. Evolução do conceito de Filosofia. Divisão da Filosofia, Influência da Filosofia da evolução histórica da pedagogia.

Cap. 18: Filosofia da Educação. Base filosófica da educação. Métodos de estudo da filosofia da educação. Definição da educação.

³⁴ Trata-se de um documento datilografado e em nosso entender com alguns erros de grafia, que aqui foram reproduzidos conforme o original.

Cap. 19: Conceito de vida e educação. Conceito positivista, naturalista, idealista, pragmatista e conceito cristão de educação.

Cap. 20: A educação. Função e necessidade social. Conceito individualista, socialista, nacionalista, cultuarista (sic) e personalista de educação. Conclusões.

Cap. 21: Funções da educação. Os grupos sociais e a educação. A Igreja, a família. O estudo e a educação. Direito de dever de educar. O professor, sua instrução completa, relações do professor com seus colaboradores.

Cap. 22: Os métodos da educação. Classificação geral dos métodos. O método e a aprendizagem. O método e a disciplina. A liberdade e a autoridade de educação.

Cap. 24: As finalidades da educação. Educação ascética, heróica, evangélica, pragmática e integral.

Cap. 25: O currículo escolar, organização lógica e organização psicológica. Meios educativos: disciplina e interesse. Verbalismo. Objetividade e atividade.

Cap. 26: A educação quanto à qualidade física e intelectual, estética, profissional, ética, religiosa, doméstica e política. A educação quanto à extensão: individual e coletiva, educação feminina, co-educação.

Cap. 27: A escola. Significação da escola. Funções da escola. Complexidade da escola. Escola única. Escola mista, escola renovada (ANDRADE, 1947, p. 2-4).³⁵

Trata-se de um conteúdo bastante extenso, que o percebemos em blocos temáticos. Explicando melhor: do 1º capítulo ao 7º, são propostos estudos das práticas educacionais dos povos antigos ou ideias de pensadores desse tempo seguindo cronologicamente a história da humanidade, iniciando pela Antiguidade Oriental e passando à Antiguidade Clássica Ocidental; a partir do 8º capítulo até o 15º são enfocados (sob um viés que se pretende científico) os educadores e as tendências do pensamento europeu, desde as fases iniciais da modernidade até o escolanovismo no início de século XX, quando então já se inclui, ao lado destes, a educação renovada e os teóricos da América; o 16º é dedicado à educação no Brasil e em Minas Gerais: do período colonial com os Jesuítas até a 1ª República, sendo que no estado é dado destaque à Reforma Francisco Campos e a Legislação mineira para o primário e o secundário; do 17º ao 19º, volta-se mais aos conceitos filosóficos e à relação entre educação e filosofia; o 20º e o 21º apresentam certa mescla com a sociologia, o que talvez fosse desnecessário, uma vez que existia a disciplina Sociologia Educacional; do 22º ao 27º (e último) os temas são variados, predominando os pedagógicos.

Se comparado com os dois outros programas anteriores (1928 e 1933), podemos considerá-lo relativamente um pouco mais próximo do que foi proposto na época da reforma de Francisco Campos, quanto aos temas e à extensão, apesar de conter, numericamente, mais capítulos; no entanto, a listagem de itens, no interior desses, é menor. Verificamos, ainda, uma atenção especial dada a certa visão internacional de educação e aos autores universais.

³⁵ Essa seleção de conteúdos programáticos foi acompanhada por uma bibliografia contendo tanto manuais pedagógicos, quanto outras obras de apoio aos estudos da matéria. Tal listagem será oportunamente apresentada na próxima seção do presente texto.

Esses assuntos constituíam o eixo central em torno do qual deveria se desenvolver o ensino da disciplina. Dessa forma, a educação no Brasil e em Minas ficou bastante reduzida.

Em sintonia com as observações de Nóvoa (1996, p. 421) sobre os programas de ensino de História de Educação, em Portugal, em tempos mais recentes; neste programa em foco, também, “o ensino está organizado segundo uma perspectiva cronológica, aqui e ali matizada por abordagens temáticas. A explicação desse fato reside, por um lado, no predomínio de uma concepção tradicional de ‘tempo’, mas também na vontade de fornecer aos alunos um enquadramento histórico de mais fácil apreensão”.

Todavia, Chervel (1990) aponta que no ensino de uma disciplina há outros componentes essenciais: a exposição dos temas, os exercícios (que juntos formam o núcleo de uma disciplina), as práticas de motivação ao estudo e as avaliações. Tomaremos esses constituintes de uma disciplina escolar, como nossas categorias interpretativas e de análise do ensino ministrado pelos dois professores de História e Filosofia da Educação na Escola Normal Oficial de Uberaba, no período de 1948 a 1970.

6.2 O ensino de História e Filosofia da Educação ministrado pelo professor Leônicio F. do Amaral: temas, exposição dos conteúdos, motivação, exercícios e avaliação

Conforme apontamentos no “Livro de Pontos nº 01 (1948 a 1951)” existente nos Arquivos da E. E. Castelo Branco, a semana letiva na Escola Normal Oficial era de segunda a sábado. Aos sábados as aulas ocorriam pela manhã, com três tempos para as turmas de 1º e de 2º anos, e quatro para o terceiro ano. A duração, nesse dia, era de uma hora para cada aula. Nos demais dias se iniciavam às 12 horas e havia quatro tempos de cinquenta minutos.

Em 1950, já funcionando todas as turmas, de primeiro ao terceiro ano do ensino normal, a História e Filosofia da Educação (prevista na grade curricular apenas para as classes do último ano) começou a ser ministrada pelo diretor do estabelecimento, que fora designado pelo governador para exercer também a função docente. Tais aulas ocorriam em três horários: o primeiro da terça feira e do sábado e o terceiro da quinta feira. No ano de 1951, foram mantidos nos mesmos dias da semana, porém passou a ser lecionada nos últimos horários, possivelmente mais convenientes ao professor, que no início do turno poderia se desincumbir das atribuições relativas à direção, para depois se ocupar da função docente.

No ano letivo de 1950, apenas duas alunas se formaram e não localizamos nenhuma delas. Com relação ao ano de 1951, fizemos entrevistas com três concluintes: as senhoras,

Cartafina, Oliveira e Varanda, e por meio de suas memórias nos foi possível trazer à tona lembranças do ensino da disciplina em questão. Embora nenhuma delas tenha preservado cadernos, puderam contribuir com outros documentos: fotografias e certificado de conclusão (**Figuras 6.1** – frente, e **6.2** – verso do certificado de conclusão; onde se vê, na listagem das matérias do curso, o nome da disciplina de que tratamos).

Foi valioso também o já citado, “Livro de Pontos nº 01”, pois naquela época, além de assinar a presença, os professores registravam a matéria trabalhada em cada dia. Nesse caso, nos anos de 1950 e 1951, foram registrados como temas desenvolvidos nas aulas dadas pelo Professor Leônicio, os seguintes:

- A educação na Índia,
- A educação na Judéia,
- A educação na Grécia,
- Platão e Aristóteles,
- A educação em Roma, Educadores romanos,
- Os retóricos,
- A patrística,
- Os padres da Igreja,
- Educação monástica,
- São Clemente e São Bento,
- Renascença, Educadores renascentistas,
- Reforma, a educação pré-reformista, educadores reformistas,
- Educadores modernos,
- Educação contra reformista,
- A educação Jansenista,
- Educação Cristã,
- Métodos modernos,
- Da universidade,
- A ação dos jesuítas,
- Reforma Francisco Campos,
- Conceitos de Educação,
- Educadores americanos,
- Filosofia da Educação,
- Conceito de vida e educação.
- J. A. Comenius, Locke, Augusto Comte.

Figura 6.1 - Frente do Certificado de conclusão do curso normal no ano de 1951.

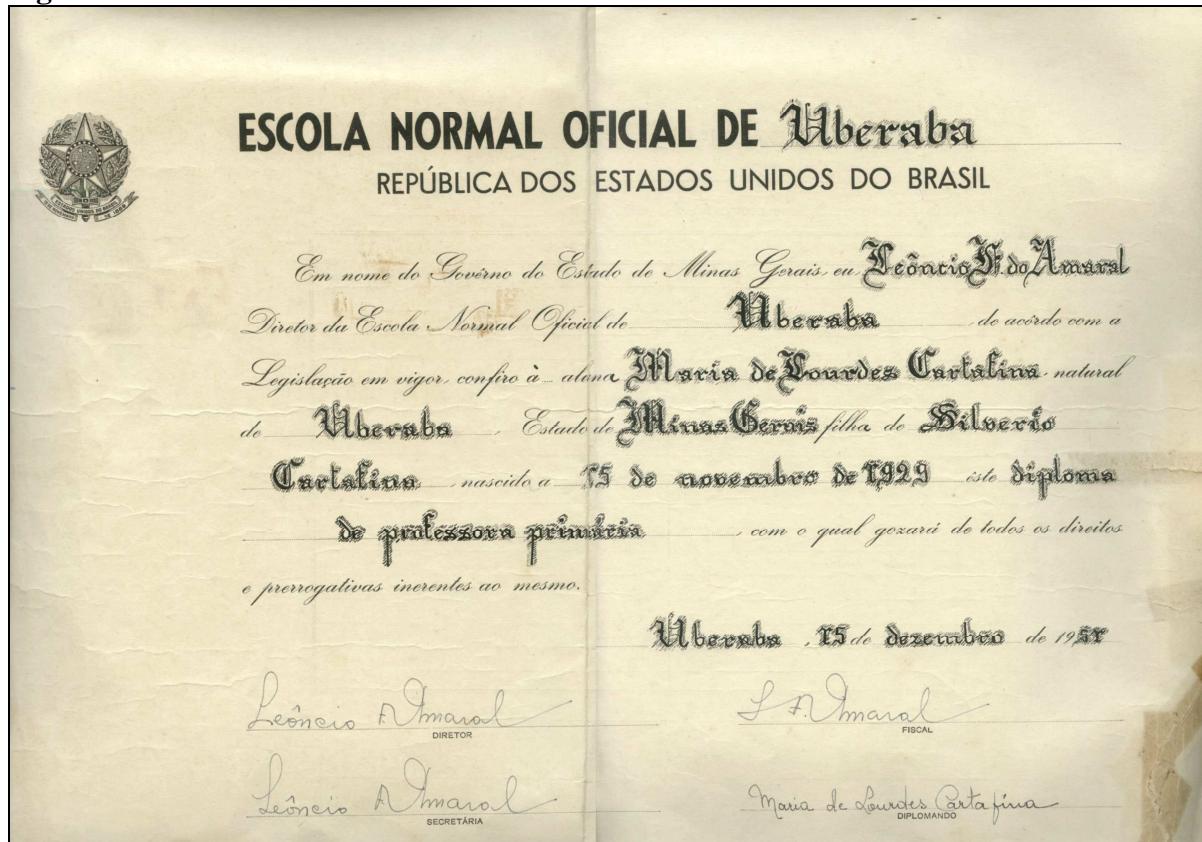


Figura 6.2 - Verso do certificado contendo a grade curricular e as notas obtidas.

Fonte: Acervo particular de Cartafina (2011).

Ao fazer um cruzamento entre esse registro e o programa proposto no IEMG, pela professora Maria do Carmo Duffles de Andrade (1947), percebemos que boa parte do que fora sugerido por ela, parece ter sido desenvolvido no curso normal da escola de Uberaba. Mediante esta constatação lembramos que, por um lado, não se obrigava a esgotar a listagem de conteúdos, pois fora salientada a liberdade que o docente teria para escolher os temas que julgasse mais significativos. Por outro lado, conforme Chervel (1990) em uma seleção de temas pode estar implícito um critério de motivação dos alunos ao estudo.

Assim, esta nos é apresentada como a seleção feita pelo professor Leônicio, nos dois primeiros anos de ensino da disciplina em questão; onde se têm vinte e cinco assuntos, aqui transcritos numa sequência fiel à ordem em que apareceram nos registros do livro de pontos. Porém esclarecemos: alguns desses temas despenderam mais de uma aula e dentre os mais trabalhados estão: a educação na China, na Grécia e a Renascença (cinco aulas para cada), a educação em Roma, a Patrística, a Reforma, educação monástica (quatro aulas), a educação na Índia, na Judéia, os padres da Igreja, a educação reformista, os métodos modernos e os educadores americanos (três aulas); houve temas com duas e os demais esgotados em uma única aula. Contudo, por vezes foram trabalhados de forma descontínua, ou seja, nem sempre o docente dava continuidade, na aula seguinte, a um assunto proposto na anterior, uma vez que, após alguns dias, ele retornava a um conteúdo que já havia sido registrado. Por exemplo, depois de falar na educação renascentista voltava na Grécia, ou na China, ou Roma. Isto pode significar ou certa improvisação, ou a necessidade de reforço, ou ainda uma preparação para avaliação, embora tenha havido aulas dedicadas exclusivamente à “revisão”, em geral próximo aos períodos de provas.

A fonte primária do acervo documental da instituição nos esclareceu sobre os temas desenvolvidos. Contudo, no que se referem às categorias que nos propusemos metodologicamente explicitar, para proceder às análises interpretativas –: a exposição, os exercícios, as práticas de motivação e as avaliações –, não há nos arquivos escolares outros documentos que possam revelá-las. Recorremos então ao recurso dos testemunhos de quem esteve presente naquele tempo e lugar e vivenciou o cotidiano das aulas. Por meio de entrevistas feitas com as egressas vieram ricas informações sobre as práticas pedagógicas e tantas outras lembranças que contribuem para se ter noção sobre o clima em que as aulas ocorreram. Então perguntamos: como o professor começava, especificamente, as aulas de História e Filosofia da Educação (ele lecionava também Sociologia), como as desenvolvia e alguns exemplos de temas que eram estudados. Ao que responderam:

Ah, ele tinha uma maneira especial de começar a aula, chegava enérgico, sempre com a mão assim... [e demonstrou colocando o braço direito dobrado bem junto ao corpo, de modo que o polegar ficasse encoberto sob a lapela do terno, traje usado diariamente por esse professor] e falava: “Olha, hoje eu não vou dar China, Índia e Judeia, porque o assunto já está fedendo.” Ele falava assim (risos). Em seguida, comentava qualquer coisa, e depois voltava: “Mas nós vamos recordar: Índia, China e Judeia.” (risos). Isso ficou na cabeça, por que era muito engraçado. De certa forma a turma já ficava esperando: “Olha, aí vem ele, quer ver? Agora mesmo vai falar”. Ele falava e nós ríamos. Mas, as aulas dele eram muito boas. Ele tinha muita facilidade pra falar, pra expor, e a gente gostava muito, descrevia tudo muito bem, muito claro. Depois ditava. [...] mas, só de assistir a aula já aprendia a matéria. Ele era muito bom! (VARANDA, 2011, p. 4-5).

Ele chegava muito elegante [referiu-se à mesma postura já descrita], dava sempre *aquela* explanação, dava *muitos* conselhos pra nós, [...] uma “sala cheia de *madames*, de meninas” [...]. Ele não ia direto ao quadro. Primeiro explanava um pouco sobre o assunto daquela aula. (CARTAFINA, 2011, p. 3). Os grifos correspondem à entonação vocal da entrevistada.

Nesse sentido, constatamos que a exposição dos temas era feita oralmente pelo professor e os textos de estudos eram anotados pela turma no caderno; ou a partir do quadro de giz, ou dos ditados. Questionamos sobre a dimensão desses textos e a origem dos mesmos.

Tinha [anotação] longa e tinha pequena, isso era conforme o assunto [...]. Ele chegava à sala sem nada. Eu não me lembro de livro não. Ele falava, só. Ditava do conhecimento dele. Só o Professor Deroma [de Metodologia] é que tinha os caderninhos dele. Mas ele [professor Leônicio] e o [Professor] José Mendonça [de Português] falavam de improviso. [...]. Quando nós fazíamos exercício, era no caderno mesmo. Eram perguntas que a gente respondia no caderno e ele corrigia (VARANDA, 2011, p. 6-7).

Nesse ponto, a própria normalista mencionou outro constituinte de uma disciplina: os exercícios. E ficou claro que consistiam em questões. Mas não houve consenso nas rememorações das duas entrevistadas, quanto ao portador textual consultado em busca das respostas; pois Cartafina (2011, p. 4) afirmou que os exercícios eram questões sobre o que professor tinha explicado oralmente na aula e as respostas (que deviam ser trazidas prontas na aula seguinte) eram feitas mediante pesquisa: “Pesquisava [nos livros da biblioteca] e respondia. Não tinha condições de responder sem livro [...]. A gente podia usar e aproveitar dos livros que encontrasse lá. Eram alguns, não muitos.”

Porém, Varanda (2011, p. 6-7), afirmou que os exercícios consistiam em questões que eram respondidas a partir das próprias anotações do caderno, que não se lembra de ter

frequentado a biblioteca. Entretanto, ao mesmo tempo acha – mas não tem certeza – que, por vezes, fazia alguma consulta em livros de História da Educação. Todavia, afirma: “[...] era muito difícil, a gente não conseguia [livros]. Aqui em Uberaba as livrarias eram muito fracassadas, não tinham quase nada”. Apesar das menções aos livros, nenhuma delas soube citar qualquer título de manual pedagógico da disciplina.

O programa proveniente do Instituto de Educação, e em desenvolvimento no curso, se fez acompanhar da seguinte referência bibliográfica:

L’Ame primitive – Levy Brhol
Historie de l’Instruction et de l’Education – François Gueux
História da Educação – (tradução) Paul Moore [sic]
Noções de História da Educação – Afrânio Peixoto
Educação Comparada – Milton Rodrigues
A evolução da educação nos Estados Unidos – Carneiro Leda
Filosofia Pedagógica e Religião – Lúcio José dos Santos
História e Filosofia da Educação – Padre Leonel França
História e Filosofia da Educação – Hovre
História e Filosofia da Educação – Lahr
História de la Pédagogie – L. Riboulet
História e Filosofia da Educação – Teobaldo [sic] Miranda Santos
(ANDRADE, 1947, p. 5)³⁶.

Diferentemente dos programas oficiais anteriores, tanto o de 1928, quanto o de 1933, em que predominavam autores estrangeiros, neste já aparece significativa quantidade de obras nacionais e outras traduzidas, sendo provável que na biblioteca da escola houvesse algumas delas.

Durante a fase de levantamento de fontes primárias, nos arquivos da E.E. Castelo Branco, não encontramos, inicialmente, nenhum indício de manuais. Apesar disso, quando este texto já estava praticamente pronto, retornamos aos arquivos escolares para sanar uma dúvida de outra ordem e, inesperadamente, nos deparamos com um minucioso relatório do Inspetor Federal, Augusto Afonso Netto, elaborado em maio de 1949, após um ano de funcionamento da instituição, em que um dos itens inspecionado era relativo ao acervo da biblioteca. Assim, por meio desse levantamento descobrimos que constavam desse acervo dois manuais pedagógicos da disciplina: *História da Educação* - Paul Moore [sic], e *História e Filosofia da Educação* – Teobaldo Miranda Santos, livros também relacionados nas referências acima. A partir disso, consideramos que o professor e as onze alunas da turma tinham acesso a pelo menos duas fontes de consulta para a realização de suas respectivas atividades.

³⁶ Foi mantida a grafia dos nomes das obras e autores conforme estão na fonte documental.

Ao comentar sobre o aparecimento dos primeiros manuais didáticos destinados a sustentar o ensino da matéria História da Educação, Monarcha (2007, p. 64) faz referência a outra obra de Theobaldo Miranda dos Santos, “**Noções de história da educação:** De acordo com programas das Faculdades de Filosofia, dos Institutos de Educação e das Escolas Normais”, obra que segundo Gatti Júnior (2007, p. 115) teve sua primeira edição publicada em São Paulo, pela Companhia Editora Nacional, em 1945.

Mediante tais dados, percebemos que aquele manual existente na biblioteca da escola uberlandense se tratava de outra produção do mesmo autor, cujo título já estava adaptado à nomenclatura nacional da disciplina. Entretanto, na listagem que descobrimos, não há detalhes como local e ano de edição ou editora. Porém, acreditamos que este não diferia muito de outros publicados na época (dos anos 1930 a 1950), sobre os quais Monarcha tece o seguinte comentário:

Grosso modo, esses manuais apresentam uma configuração assemelhada, referindo-se à “evolução da educação” por períodos: educação na Antiguidade Clássica, na Idade Média cristã, Idade Moderna renascentista e Idade Contemporânea laica e científica, sendo que, nos períodos concernentes às idades, Moderna e Contemporânea, o foco tende a recair nas construções dos Estados nacionais europeus e nos respectivos sistemas de educação, reservando-se para o “caso brasileiro” um apêndice ilustrativo, no qual se sobrelevavam os fatos que concerniam à “reconstrução educacional”, ou seja, ao chamado “movimento da Escola Nova” (MONARCHA, 2007, p. 55).

Retornando à questão dos exercícios de fixação e aprendizagem, embora não tenhamos conseguido desvendar aspectos relativos ao processo de consulta ou pesquisa para a sua confecção, acreditamos que se apresentavam sob o formato de “questionário” e eram executados com alguma regularidade, uma vez que os mesmos deviam entrar na composição das notas mensais dos alunos.

Explicando melhor: encontramos nos arquivos da secretaria da E. E. Castelo Branco os livros, “Registro das provas parciais de 1951 a 1962” e “Atas de Aprovação dos alunos do Curso de Formação”, por meio dos quais nos foi possível perceber como se dava o processo de apuração das médias finais dos (as) normalistas. É relevante assinalar que de 1951 a 1960³⁷

³⁷ Por meio da Portaria Ministerial nº 294, de 15 de junho de 1960, se admite a dispensa de provas orais aos alunos que delas não necessitassem para aprovação. Tal resolução foi comunicada às escolas mineiras por meio da Circular nº 2, de 29 de junho de 1960, proveniente da Diretoria do Ensino Secundário. O principal argumento contra tais provas é que a expressão oral do aluno deveria ser proporcionada durante todo o ano letivo e, nesse sentido deveriam ser mais frequentes, e não apenas por ocasião destas avaliações perante uma banca (Arquivo da E. E. Castelo Branco, Pasta: Circulares e Portarias). Assim, se dispensava essa atividade como tipo de prova obrigatória, mas não como recurso avaliativo cotidiano ou como forma de participação oral dos alunos.

havia obrigatoriedade de se realizar provas orais, em cada disciplina, em todas as turmas ao final do ano. Esses exames deveriam ser marcados com antecedência e feitos perante uma banca composta de três professores: o primeiro examinador, o segundo examinador e o presidente, supervisionados pelo fiscal, em geral o diretor, e ainda com a participação de um secretário. Cada examinador atribuía uma nota à resposta da normalista, estas eram somadas, divididas por três e obtinha-se a média³⁸, que seria somada com a média das provas mensais³⁹ + exercícios (provavelmente, no caso dessa disciplina, a nota obtida nos questionários), com as notas apuradas nas provas escritas parciais e finais. As duas últimas eram feitas respectivamente, em dois momentos, no meio e no final do ano, isto é, durante a segunda quinzena de junho e a segunda quinzena de novembro.

Portanto, de posse desses quatro valores: média da prova oral + média dos exercícios e provas mensais + nota da primeira prova parcial + nota da segunda prova parcial/prova final, o professor os somava e dividia o resultado por quatro. O discente deveria obter um valor igual ou maior que 50 pontos para aprovação, caso contrário seria submetido ao exame de segunda época a ser realizado no início do ano letivo seguinte. Em todo o tempo do recorte, por nós pesquisado todos normalistas foram aprovados em História e Filosofia da Educação sem necessitar da prova de segunda época.

Questionamos a uma das nossas entrevistadas como era o processo de estudos para as provas de História e Filosofia da Educação? E onde estudavam? Ao que respondeu brevemente, sem detalhes: “No que estava escrito, naquilo que nós escrevemos. A gente sempre marcava reunião de grupo para poder aproveitar o que a colega pegou a mais do que aquilo que tínhamos e assim completando os nossos estudos.” (CARTAFINA, 2011, p. 4).

Então inferimos que o estudo era feito com base nas anotações do próprio caderno, sem o apoio de um manual ou de outros textos. Procuramos também saber como eram aplicadas essas avaliações, e se eram impressas. Ela esclareceu que, na escola, naquela época, não existia nem o mimeógrafo, nem qualquer outro tipo de impressora; assim, as questões das provas eram passadas no quadro ou ditadas, as alunas as copiavam em uma folha, em geral, dos próprios cadernos e nela escreviam suas respostas, que seriam corrigidas pelo professor.

³⁸ Na escola há o registro da realização dessas provas orais, até o ano anterior à data da lei, mas as alunas não se lembram delas na prática, e sim de um processo mais simples: arguições pelo próprio professor. Disso deduzimos que o processo real não era conduzido conforme os registros levam a crer. Nesse sentido, a lei veio legalizar uma situação já existente na prática escolar; não apenas desta escola; pois, uma das motivações citadas para justificar tal dispensa foi justamente o fato de as grandes escolas não as realizarem conforme estava prescrito.

³⁹ Em geral, eram feitas seis provas: em março, abril e maio; depois, em agosto, setembro e outubro.

Era tudo mais simples, “contudo, nós aprendíamos mais do que os alunos de hoje em dia.”, fez questão de ressaltar (CARTAFINA, 2011, p. 4).

E a motivação para os estudos? Depreendemos que estava implícita na maneira de o professor introduzir os temas da aula, e desenvolvê-la com segurança e clareza em sua exposição. Isto levava a turma a prestar atenção, buscar compreender para assimilar. Além disso, o professor revelava em sua postura, não apenas na sala, mas também, como diretor, que se interessava pela aprendizagem dos discentes em geral, pois costumava acompanhar os mais fracos, oferecendo-lhes reforço em outros turnos e incentivando todos à leitura e à busca do conhecimento. Tais atitudes, percebemos por meio dos depoimentos, geravam reciprocidade e compromisso por parte dos alunos.

Todo o ensino deve acarretar nos aprendizes algum efeito. Para Chervel (1990, p. 208): “A assimilação efetiva do curso, e a aculturação resultante constituem, de fato, uma garantia de que a palavra do professor foi entendida, e de que a disciplina realmente funcionou”. Nesse sentido, com vistas a perceber os efeitos nas alunas, questionamos: a História da Educação foi importante na sua formação como professora? E aqui transcrevemos uma resposta percebida como bastante sincera, mas que também denota certo pragmatismo:

Como professora não, porque o primário em que lecionei não cabia essa matéria [...]. Foi mais para cultura da gente. O que valeu muito foi Metodologia, Psicologia, Didática; essas matérias foram que influenciaram mais para lecionar [...]. Então estudava aquilo por estudar, nunca levei muito a sério, porque sabia que não ia mesmo servir pra nada, [em termos práticos] (VARANDA, 2011, p. 9-10).

Em resposta a esse mesmo questionamento outra egressa observou: “[...] Português e Matemática foram muito importantes para vivência [profissional], depois a Sociologia, [...], porque você estuda um pouco a sua sociedade, para saber como é que se vive nela. Ao lado da Sociologia, a História da Educação, [...]” (CARTAFINA, 2011, p. 4).

Mediante tais impressões podemos considerar que em termos práticos, relativos ao desempenho profissional, a disciplina em questão não foi vista como uma matéria que trouxesse contribuições ou proporcionasse à professora primária lições para o presente em relação ao passado, como se pretendera outrora, nos primórdios de sua gênese e até a sua instauração nos cursos normais mineiros em 1928. Entretanto, ambas as entrevistadas ao responderem ao nosso questionamento fizeram distinção entre matérias importantes ao trabalho docente e a vida pessoal e cultural; assim, em complemento ao dito inicialmente, ressaltamos duas outras observações de ambas: “[o professor de História e Filosofia da

Educação e Sociologia] era tão bom que, o que ele dava para nós, é aquilo que ficou gravado na vida da gente." (CARTAFINA, 2011, p. 4). Em outras palavras, o que foi ensinado pelo Professor Leônicio em suas aulas, se não serviu para a profissão, serviu para a vivência pessoal. Por outro lado "[...] a escola é que ilustrava a gente. O conhecimento, a atualização, tudo nos vinha por meio da escola, só que nos chegava atrasado" (VARANDA, 2011, p. 11).

Para entendermos melhor essa última ideia é necessária uma rápida contextualização da nossa conversa. A entrevistada partiu do princípio que, naquela época, não existiam os meios de comunicação atuais, assim todas as informações sobre o mundo mais distante, no tempo ou espaço, chegavam por meio da escola, mas não em tempo real, como hoje, com rádio, TV ou internet. Exemplificou lembrando que, quando seu pai adquiriu um rádio ela já estava no fim do curso normal, sendo este um veículo de informação e comunicação que nenhum vizinho possuía. Então, muitos se juntavam em sua residência para ouvi-lo, ou seja, saber o que se passava em outros lugares, papel que antes só a escola desempenhava, mas conforme observou: "com atraso".

Com relação à aculturação das alunas, por meio do ensino da História e Filosofia da Educação, tivemos uma curiosidade relativa ao aspecto religioso, devida a vários fatos: esse professor de que tratamos era católico; na Argentina, conforme Ascolani (2009), as filosofias espiritualistas, o transcendentalismo e o nacionalismo católico terminaram predominando nos manuais de estudo específicos, escritos por autores nacionais; no Brasil também houve autores que deram esse tipo de conotação aos manuais por eles produzidos, como as irmãs Peeters e Cooman (1936), dentre outros. Por tudo isso, questionamos: O Professor Leônicio era católico Vicentino, isso refletia no seu trabalho na sala de aula? Ele falava de Deus? Havia alguma religiosidade nessa escola normal?

Não. Olhe, eu vim de um colégio religioso e ali a gente rezava ao chegar, ao entrar, ao sair, para mudar de sala, de aula, de professor. Na escola normal a gente não tinha isso. Nossos professores eram mais leigos. Só o professor Perna [que era Padre] pedia para que fizéssemos uma oração antes de começar a aula dele. Já o Professor Leônicio nos dava bons exemplos e nos aconselhava: "Vocês, meninas, estou vendo que pensam sempre no casamento!" Ele achava que a gente era muito fogosa. Então precisava ter muito cuidado ao escolher o namorado. E um conselho nos dava: "Se souber que o namorado, é jogador, nunca continue o namoro com ele, abandone! Porque o jogador, quando ele não tem o que vender ele vende a mulher, os filhos e a mãe." Ele falava isso muito seriamente (CARTAFINA, 2011, p. 4).

Por meio dessa resposta, obtivemos a informação solicitada e veio como acréscimo, um assunto não previsto no programa: tratar nas aulas sobre comportamentos pessoais, sociais

e escolha correta do namorado. Isto demonstra o caráter subjetivo e arbitrário que perpassa o trabalho docente em sala de aula, onde, por vezes, o professor enfatiza temas que julga necessário, ou para aquele momento, ou para aquele público que tem diante de si. Nesse sentido, cabe uma afirmação de Forquin (1992, p. 32): “Cada sala de aula segue assim seu currículo real que, no limite, é diferente dos outros”. Com isso, o docente introduz, talvez, só naquele ano letivo, ou só para aquela turma, outras finalidades, além das oficialmente definidas pelo programa, para o ensino da sua disciplina. Em uma sala predominantemente feminina, supostamente, os temas extras acabavam por ser muito específicos, como por exemplo, a boa escolha do futuro marido. Isso porque a passagem de uma jovem pela escola normal foi associada à ideia de que esta era uma fase de transição para o casamento, como lembra Araújo (2011, p. 13) ao citar uma música de Nelson Gonçalves intitulada *Normalista*, composta em 1949, onde em certo trecho registra: *Mas a normalista linda/Não pode se casar ainda/Só depois de se formar.*

Lembramos então que, no programa preparado por Andrade (1947) no IEMG, esta afirmara: a “[...] nova cadeira de História e Filosofia da Educação – [...] entre todas é a que mais concorre para o desenvolvimento cultural do aluno [...].” Mediante essa afirmativa e tomando-a como a finalidade maior ou principal da disciplina, observa-se que, na efetivação do seu ensino, em 1950-51 (e mediante os depoimentos e memórias das egressas) parece-nos ter sido nesse sentido que se desenvolveram os estudos e o aprendizado de quem fez o curso normal na escola uberlandense na época. Mas, as aulas do Professor Leônicio, também se prestaram a fornecer conselhos para aquelas moças pensarem e realizarem suas escolhas para o futuro.

6.3 O ensino de História e Filosofia da Educação ministrado pela professora Wanda Prado (1952-1969): temas, exposição dos conteúdos, motivação, exercícios e avaliação

Quando Prado assumiu os ensinos de Sociologia Educacional e História e Filosofia da Educação não houve, inicialmente, mudanças nos temas de estudo em relação aos tratados pelo docente anterior. Isto é evidenciado consultando os títulos dos assuntos registrados nos livros de pontos dos professores. Mas, a docente ocupou esse lugar durante dezoito anos e meio, um período considerável, em que poderia haver modificações; seja na questão da seleção dos conteúdos, seja nas práticas pedagógicas e, até mesmo, nos programas oficiais. Assim, com referência aos temas, questionamos sobre como tomou conhecimento do que deveria ser ensinado?

Pelo título desse exame e dessa prova [no concurso] que eu fiz em Belo Horizonte eu criei uma metodologia sobre Filosofia e História da Educação [...], então dentro desses títulos [...] criei o meu próprio estilo, mas que também caísse no gosto dos alunos, porque o meu interesse era o seguinte: motivar, porque toda a vida eu pensei: a aula sem motivação não frutifica, o aluno cansado dorme, ele está apenas olhando para gente, mas não está assimilando, porque não há um interesse. Então, eu criei uma forma de passar a matéria que o Estado exigia, através dessa integração muito íntima entre o professor e os alunos (PRADO, 2011, p. 7).

Ao preparar-se para o concurso, a docente tomou conhecimento dos conteúdos relativos ao ensino da disciplina; e ainda, havia o programa elaborado no Instituto de Educação de Minas Gerais (embora ela não o mencione, contudo, mais adiante se refira à existência de um “roteiro”) que, durante boa parte do tempo de sua atuação, foi o parâmetro básico para o desenvolvimento do ensino em questão. Na citação, percebe-se certa autonomia quando diz: “eu criei uma forma de passar a matéria que o Estado exigia”; ou noutra afirmação: “eu criei meu próprio estilo de cumprir o roteiro que o Estado determinava” (PRADO, 2011, p. 7). Essa autonomia pode ser proveniente de dois âmbitos: primeiro, do contexto mais próximo, pois nas sugestões do programa do Estado, registra-se: “[...] o professor fará do programa um guia e destacará do mesmo a fase que mais valor trouxe a posteridade [...]” (ANDRADE, 1947, p. 1). Isto, por um lado, conferia ao docente liberdade para proceder à seleção dos temas a serem ensinados, por outro lado, subentendia que não era necessário esgotar todos os conteúdos propostos.

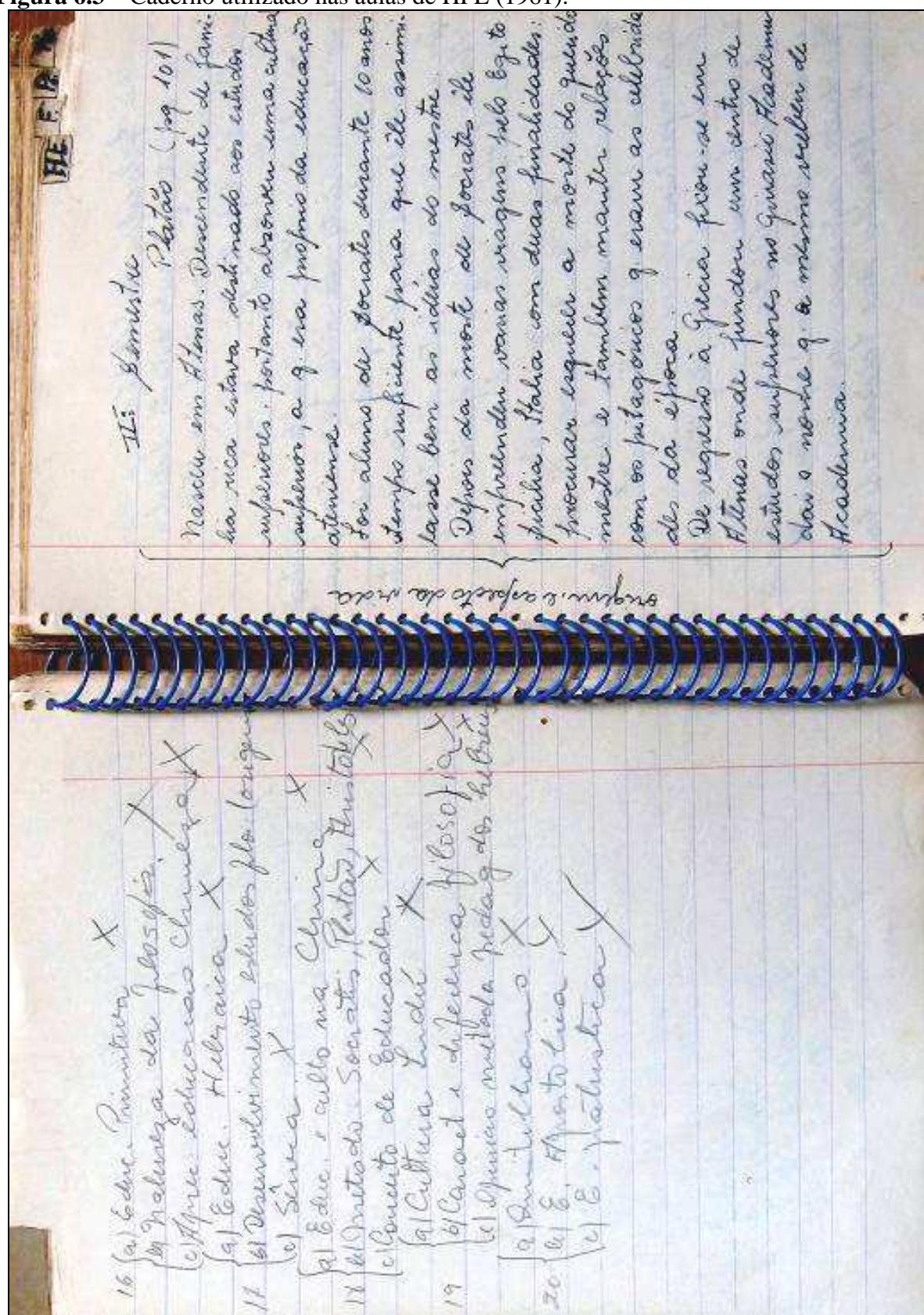
Em segundo lugar, na perspectiva de um contexto educacional internacional, Goodson (2008, p. 42) ressalta a autonomia profissional que os educadores, internos aos sistemas escolares, usufruíram até grande parte da década de 1970; a partir do que entendemos que os professores tinham liberdade de desenvolver o ensino das disciplinas, componentes do currículo de maneira bastante pessoal, sem grandes vigilâncias ou interferências externas (diferente do que ocorre nos dias atuais, em que o controle sobre a atuação do docente é constante e em diversos níveis). Ainda de acordo com esse autor, aqueles profissionais que concebiam seu trabalho como uma missão inclusiva – pois motivados internamente e trabalhando no sentido de fazer os alunos se interessarem, frequentarem escola, comprometerem-se com os estudos e, consequentemente, aprenderem –, puderam experimentar e desenvolver suas próprias formas de ensinar. Até certo ponto, a professora em foco, encaixava-se nesse perfil, porque, literalmente, revelou-nos seu ponto de vista sobre o papel do professor ideal, a partir de sua experiência, uma experiência datada:

O professor, eu entendia e entendo, tem que “mastigar”, tem que abrir o caminho, jogar a luz lá, porque esperar que o aluno, no escuro, vá saber onde é que está a entrada, onde é que está a saída... Não! Por isso que hoje o ensino está totalmente defasado! Não há aquela colaboração, aquela interação entre professor e aluno. O professor quer ganhar, mas o aluno é que se vire. Tá (sic) assim! [...] Infelizmente! E [...] o que estamos enxergando é essa consequência: o aluno foge da escola, porque a escola se transforma num peso para ele. A matéria não pode pesar, ela tem que ser entregue para o aluno encontrar prazer ali. Quando ele “pegar” a matéria e chegar em casa para estudar, o professor já “mastigou” aquilo, já pôs luz. Então não vai ter dificuldade para poder se interessar. Porque começou a criar dificuldade para o jovem, a tendência dele é largar. [O professor] é um aliado (com) que o aluno conta, e tem que ir à frente. Então esse era o meu ponto de vista na época (PRADO, 2011, p. 11-2).

Sobre o ensino de História e Filosofia da Educação, foi possível nos aproximarmos um pouco mais de seus conteúdos e das práticas cotidianas graças à obtenção de fontes primárias mais substanciais; pois, além de contarmos com o depoimento da própria professora, somaram-se também os das egressas e, uma ex-aluna possui um caderno utilizado nas aulas, onde pudemos visualizar os conteúdos trabalhados durante o segundo semestre de 1961. Nesse ano, o décimo em que a matéria vinha sendo ministrada por essa docente, a seleção dos temas ainda era basicamente a mesma dos primeiros tempos, e ainda, descobrimos que Prado lecionava “paralelamente a História da Educação e da Filosofia”, conforme fora facultado aos professores dessa disciplina, nas orientações provenientes do Instituto de Educação (ANDRADE, 1947, p. 1). Chegamos a tal conclusão observando que, o caderno da aluna se acha dividido em cinco partes: Sociologia (S), História da Educação (H.E), Filosofia (F), Psicologia (Ps) e Português (Po) (**Figura 6.3** – caderno aberto com a divisão, ver canto direito acima). Naquela época, os cadernos eram diferentes, possuíam dimensões menores, e eram compactos, ou seja, inexistiam divisões internas para comportar diferentes matérias ou anotações. Os próprios discentes, antes de começar a usá-los, faziam manualmente as repartições.

Com o caderno em mãos pudemos manuseá-lo, ler todas as anotações e o primeiro dado que extraímos foi quanto aos temas desenvolvidos de forma compartmentada ou estanque em História da Educação e em Filosofia da Educação, a partir dos quais elaboramos um quadro-síntese (**Quadro XIV**), em que os apresentamos paralelamente os assuntos estudados subscritos, sob as respectivas rubricas.

Figura 6.3 – Caderno utilizado nas aulas de HFE (1961).



Fonte: Acervo particular (MADEIRA, 2011).

QUADRO XIV – Síntese dos conteúdos registrados no caderno de aluna (1961).

História da Educação	Filosofia da Educação
Platão (biografia, filosofia, ética e pedagogia)	Origem do termo, diferença entre filosofia e ciência.
Aristóteles (biografia, filosofia e pedagogia)	Diferenças entre filosofia, teologia e metafísica
Educação romana (características, comparação com a educação grega)	Origens da filosofia (Índia e Grécia: características de cada uma)
Periodização da educação romana (Antigo, de transição e greco-romana)	Princípios filosóficos de Sócrates, Platão e Aristóteles.
Legados culturais e educacionais da civilização greco-romana	Roteiro da filosofia (Obs: sob esse título e com outro formato há uma repetição das idéias contidas nos dois itens anteriores)
Sêneca (biografia, filosofia e pedagogia)	A Era Cristã (características, Idade Média e Santo Tomaz de Aquino)
Quintiliano (biografia, obra pedagógica e ideias educacionais)	Diferenças da Filosofia (Quanto ao âmbito, ao objeto, ao método)
Patrística (principais escolas e educadores: Orígenes – biografia e ideias educacionais)	Natureza da filosofia (relações entre filosofia e ciências)
Educação Apostólica (princípios)	Métodos (de Sócrates, Platão, Aristóteles, Tomaz de Aquino, Descartes, Bérgson, Dilthey, Husserl)
Educação Patrística (época, origem do nome e características)	Lógica (empírica e filosófica)
Obs: Os itens acima sintetizados apresentam-se sob a forma de “pontos” (textos, anotações) no caderno. Antecedendo a estes “pontos” há uma espécie de programa, em que estão listados outros temas além destes, a saber: Educação Primitiva, Chinesa, Hebraica, Espartana, ateniense e Filosofia da Idade Média e Moderna, porém não há registros de textos relativos aos mesmos (Ver parte desta listagem na Figura 14, acima – na imagem, página à esquerda).	<p>Conceito de educando</p> <p>Filosofia da educação</p> <p>Fins da educação</p> <p>Conceito de educador</p>

Fonte: Caderno do acervo particular de Madeira (2011).

Para que se tenha uma ideia mais precisa do teor desses “pontos” apresentaremos, a seguir, a imagem de outras páginas deste suporte textual; que bem conservado pela ex-aluna permite uma leitura dos conteúdos registrados há cinquenta anos. (**Figuras 6.4, 6.5 e 6.6**). Essas imagens estão em sequência, conforme o caderno consultado, e constituem uma continuidade da página já apresentada. Podemos constatar que o desenvolvimento dessas anotações possuía certa uniformidade, iniciava-se com uma pequena biografia do pensador/educador, depois apresentava uma síntese dos seus pensamentos filosóficos básicos, e por fim, um delineamento da pedagogia educacional resultante desses princípios filosóficos, ou seja, as ideias sobre ensino e educação que o filósofo legou ao mundo ocidental.

Figura 6.4 – “Ponto” sobre a filosofia de Platão

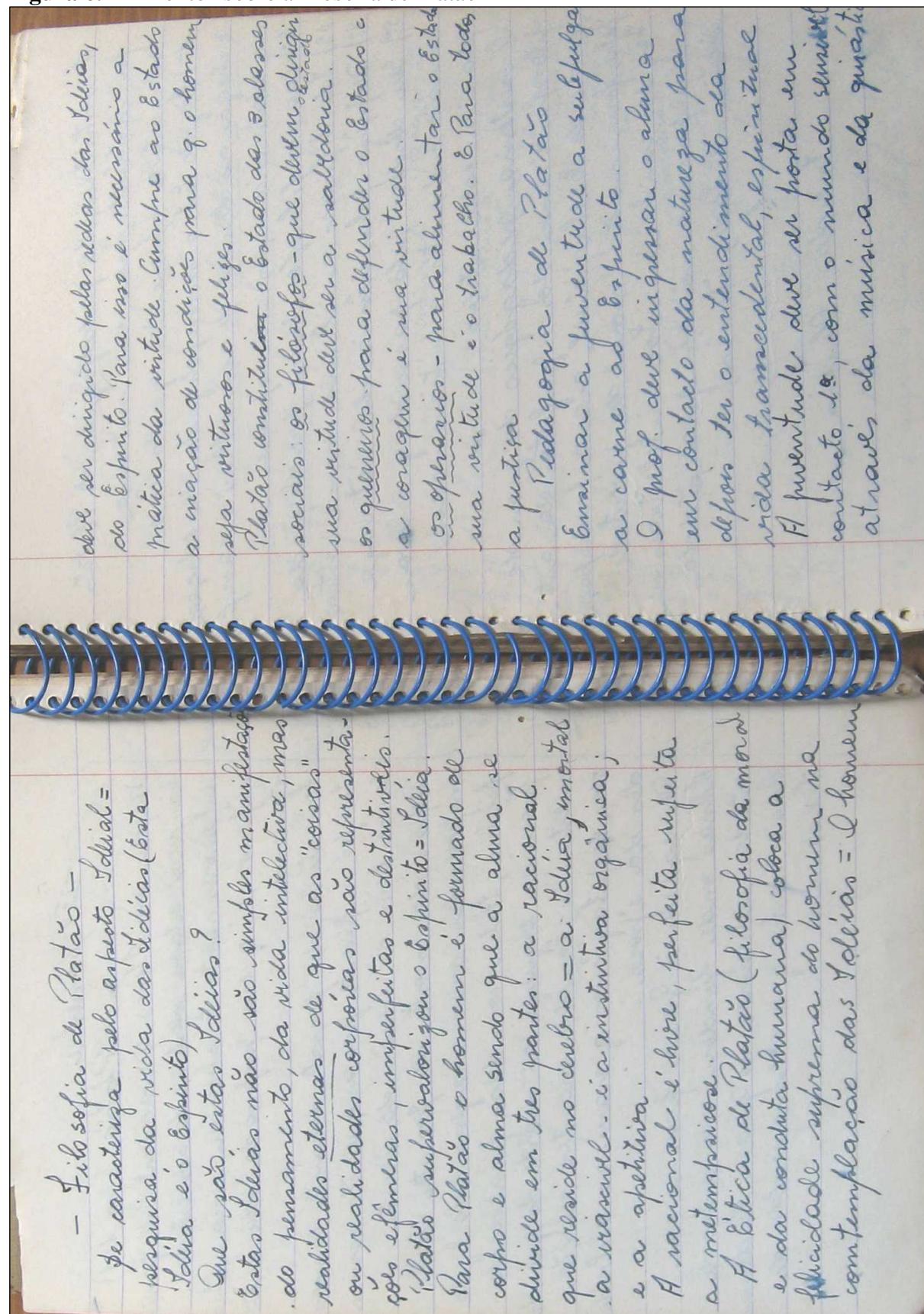


Figura 6.5 – Continuação do “ponto” sobre a filosofia de Platão e início sobre Aristóteles

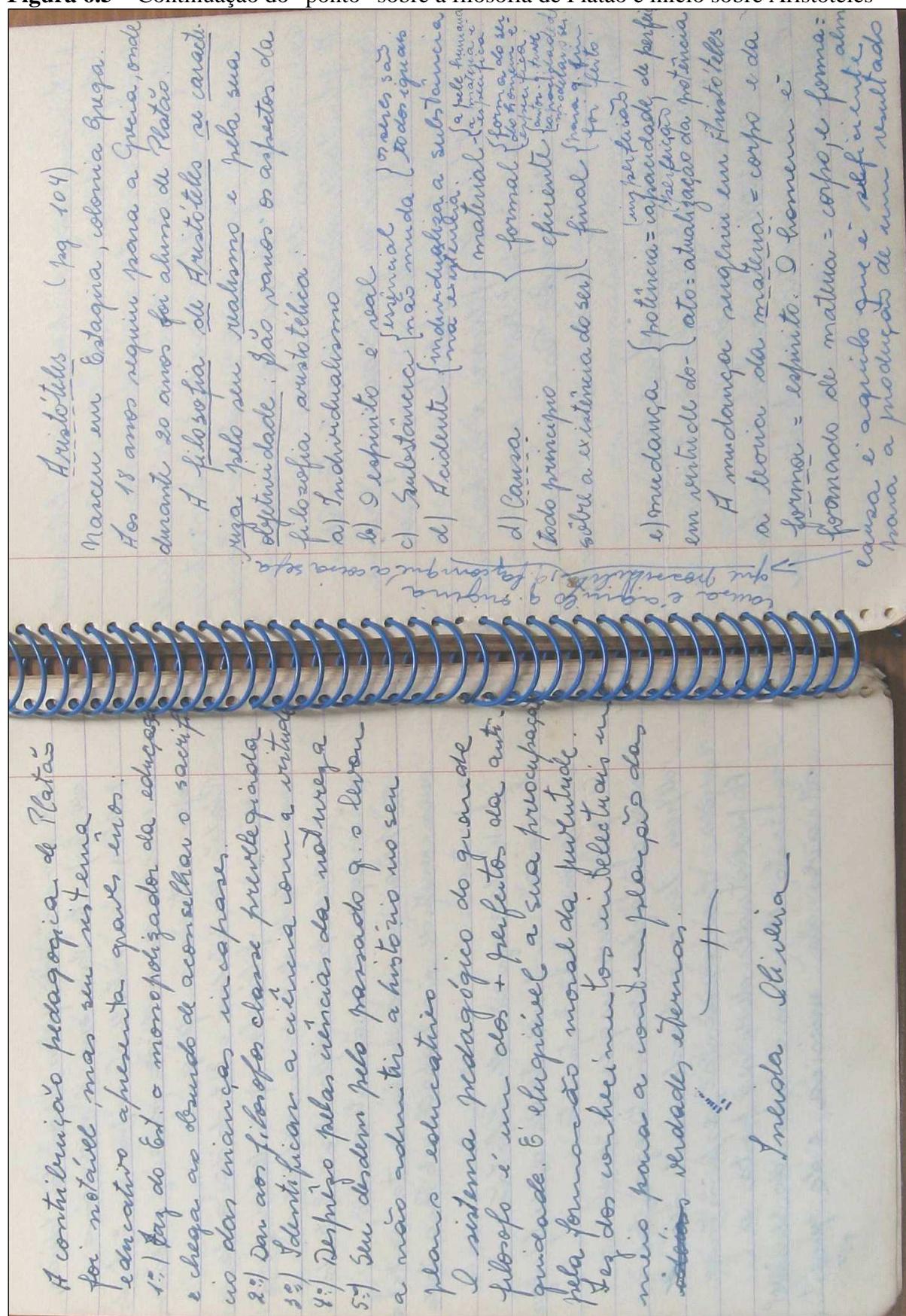
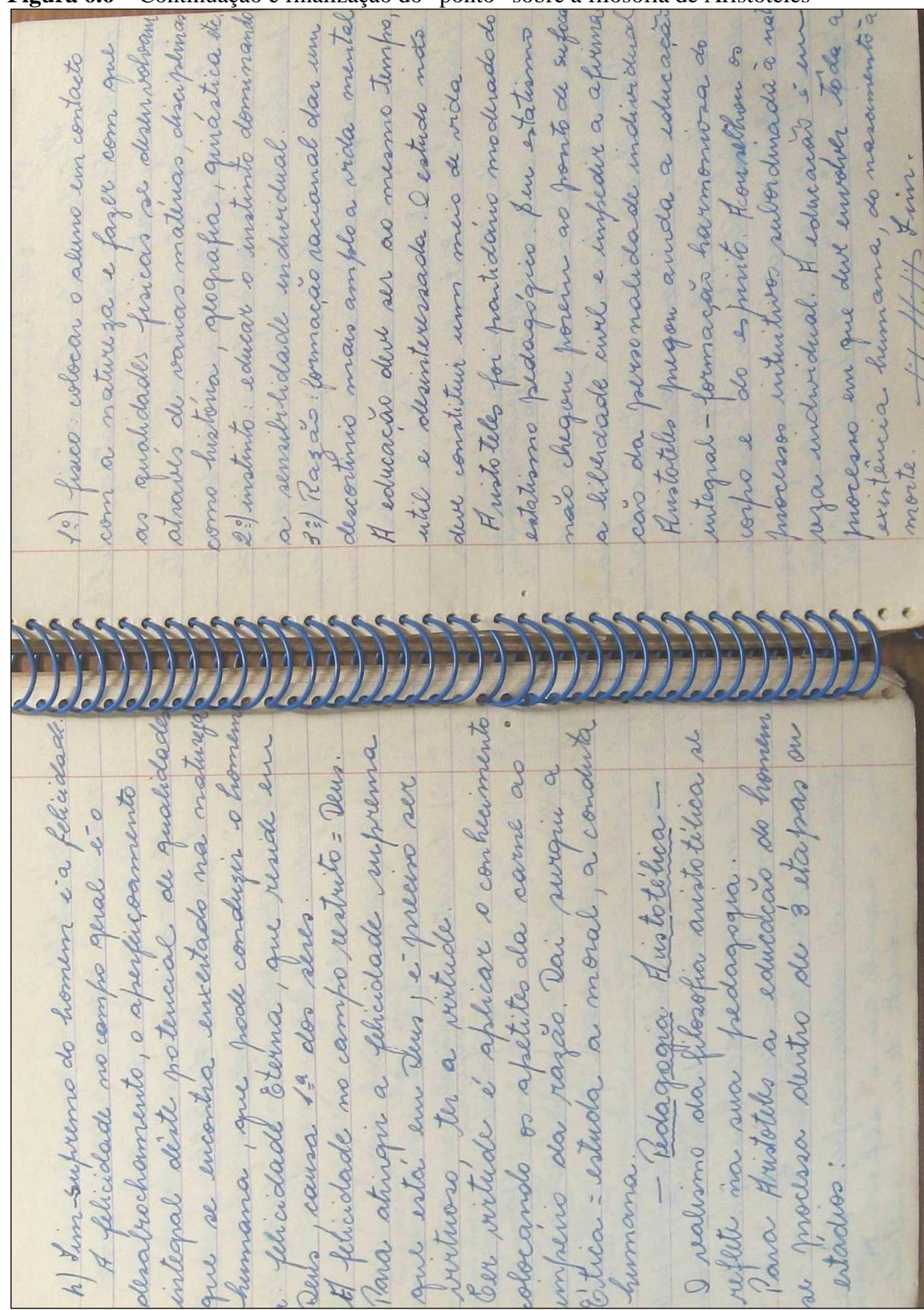


Figura 6.6 – Continuação e finalização do “ponto” sobre a filosofia de Aristóteles



Fonte: Acervo particular de Madeira (2011).

Os conhecimentos trabalhados sob a denominação de história da educação, conforme os textos do caderno, consistiam, basicamente, na apresentação das ideias filosóficas sobre a forma de ensinar e educar as crianças e, por vezes, consistia também na descrição das práticas educativas preconizadas por personagens de destaque em algum campo sociopolítico ou do conhecimento (filosófico, religioso, político, científico) ou desenvolvidas por determinados povos.

Quando observamos os registros do caderno, sob uma perspectiva atual, detectamos a carência de uma contextualização histórica em termos de espaço e tempo, pois não há, nos textos, uma identificação quanto à época (ano ou século) e ao espaço (o lugar geográfico) em que esses filósofos nasceram e viveram. Não há também uma contextualização social, econômica ou política, para possibilitar uma noção das condições em que tais pensamentos foram produzidos, e nem menciona resultados concretos em termos da historicidade de algum objeto específico. Entretanto, não podemos tecer juízo de valor sobre a forma de apresentação dos conteúdos desses textos, uma vez que os feitos ou atos do passado não são passíveis de julgamento com os olhos no presente. Seria um anacronismo.

Diante desses registros textuais em um suporte material, no caso um caderno, revelador de uma cultura material escolar (JULIA, 2001; SOUZA, 2007) depreendemos que, esta foi parte da seleção realizada e desenvolvida pela docente no segundo semestre de 1961, no interior de um contexto de ensino muito peculiar, que envolveu ou resultou da “[...] integração de setores internos [à escola], externos [relativos aos espaços mais amplos: estado, país, mundo] e pessoais [convicções, seleções ou concepções da professora]” (GOODSON, 2008, p. 9). Se por um lado o caderno evidencia alguns aspectos, por outro, seus registros levam a alguns questionamentos, dentre os quais: o que teria sido lecionado no primeiro semestre? Pois, verificamos que dos vinte e sete capítulos que constam no programa proveniente do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) apenas dez deles foram desenvolvidos nessa segunda metade do ano letivo: do primeiro ao quinto (parte afeita à História da Educação) e depois, do décimo sétimo ao vigésimo quarto (parte voltada à Filosofia). Portanto, há um conteúdo substancial na listagem do programa que, em termos de posição, apresenta-se intermediário e seria composto por temas que tratam sobre os educadores renascentistas, os modernos e os escolanovistas, e ainda, há o capítulo sobre a educação no Brasil que, nos parece, também não foi explorado.

Este foi então um momento crucial da pesquisa, em que nos vimos obrigada a retornar às fontes dos arquivos escolares, para conferir os títulos da matéria do caderno da aluna com os registros feitos pela docente no “Livro de Ponto dos Professores da escola” (1961), uma

vez que também procuramos mas não encontramos nenhum diário de classe. Assim verificamos que as matérias em ambos os documentos são coincidentes. Exploramos um pouco mais os registros desse livro, para verificar os conteúdos lecionados no primeiro semestre. Então percebemos que na primeira parte do ano a professora faltou em algumas ocasiões, pois seu ponto ou está em branco (sem assinatura), ou registra a palavra “faltou”. Nos dias em que lecionou, os temas abordados foram os iniciais do programa: A Educação Primitiva, a Educação Indú, a Educação Chinesa e a Cultura Hebraica, além de ter destinado algumas aulas aos exercícios escritos, às provas e recapitulações.

Diante disso, depreendemos que, somando o que foi lecionado sob as rubricas de História da Educação e Filosofia da Educação, apenas uma parte do programa foi desenvolvida, basicamente a correspondente à Antiguidade e Idade Média; embora em Filosofia tenha avançado um pouco mais em relação a essa cronologia e chegado a se estudar os métodos de Descartes, Bérgson, Dilthey e Husserl. Entretanto, nesse ano, foram negligenciados os temas que, praticamente, abrangem do Renascimento à contemporaneidade e, ainda, a Educação no Brasil. Fato que atribuímos, por um lado, às faltas da docente no primeiro semestre (sobre as quais não temos como saber o motivo). Por outro lado, lembramos o seu modo de agir em sala, isto é, a ideia segundo a qual a matéria devia ser (em suas palavras) “mastigada” para as alunas, exaustivamente repetida, até o completo entendimento e fixação. Com isso, consideramos que se ganhava em assimilação, mas podia ocasionar uma perda na extensão, ou seja, na quantidade de temas estudados. Esta, porém, é apenas uma constatação, que passa ao largo de qualquer juízo de valor, uma vez que, esta situação, provavelmente, se devia também à grande extensão dos programas em relação à quantidade de aulas destinadas semanalmente à disciplina (nessa época apenas duas). Esse fato que constatamos constituiu em traço mais ou menos comum na trajetória histórica dessa matéria nessa época, em diferentes lugares. Conforme atesta Warde (1998) com base em suas incursões nos programas dos cursos de Filosofia e História da Educação, em São Paulo, tanto nas escolas normais como nos cursos de pedagogia:

Sintomaticamente, os conteúdos reportavam-se aos modelos de formação do homem supostamente adotados pelas sociedades. *Em regra, os cursos de Filosofia e História de Educação não transpunham as fronteiras da idade Média* e quando o faziam não davam seguimento ao estudo dos referidos modelos, como se as chamadas sociedades modernas e contemporâneas já não mais adotassem modelos de formação, a partir da Idade Moderna, no lugar dos modelos, surgiam os pensadores ou filósofos da Educação (WARDE, 1998, p. 92). Grifo nosso.

Mas retornando ao suporte textual, ou seja, ao caderno da aluna, que se constituiu em nossa fonte primária básica, ainda fazemos outros questionamentos: por que há um número de página anotado próximo aos títulos “Platão” e “Aristóteles”? (Rever Figuras 6.24 e 6.26). Isto nos parece remeter a alguma obra, um manual pedagógico, mas tal referência teria sido dada pela professora ou feita pela aluna? De onde eram retiradas as informações contidas nos textos, de quais livros? Estes seriam da biblioteca escolar? A ex-aluna proprietária do caderno não faz ideia do significado dessas anotações.

Lembramos que na biblioteca escolar existiam, desde seus primeiros anos de funcionamento, pelo menos duas obras de referência e já mencionadas, a saber: *História da Educação* – Paul Moore [sic], e *História e Filosofia da Educação* – Theobaldo Miranda Santos. Durante o levantamento das fontes para a presente pesquisa visitamos também a biblioteca escolar atual e ainda encontramos mais duas obras editadas tempos depois:

- REDDEN, John D., RYAN, Francis A. *Filosofia da Educação*. Agir: Rio de Janeiro, 1956.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. 3 ed. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1967.

Esses dois livros trazem marcas de leituras, pequenas anotações, sinais e grifos feitos a lápis, demonstrando que foram usados, porém não se sabe quando, nem por quem. Ocorreu nesta escola um fato não incomum no nosso País. Revelou-nos uma bibliotecária que, anos atrás, vários livros estavam em estado deplorável, corroídos por traças e cupins, sem condições de uso e, a escola sem meios de recuperá-los, preferiu queimá-los. Então concluímos que nessa fogueira perdeu-se parte de um patrimônio histórico da cultura material escolar que poderia contribuir para elucidar aspectos do passado da Escola Normal Oficial de Uberaba.

Também questionamos à professora sobre o uso de manuais, ela afirmou o seguinte: “[...] a escola, na época, não era suprida de muitos livros não. Os livros que eu consultava eram da minha biblioteca mesmo” (PRADO, 2011, p. 8). Insistimos um pouco mais sobre alguns títulos, chegamos a enviar pelo correio, uma listagem das obras que acompanhavam o programa na tentativa de que ela rememorasse, ou nome de livro, ou autor, ou mesmo que ainda possuísse algum exemplar, mas não obtivemos êxito.

A entrevistada goza de memória privilegiada, porém, deixou a sala de aula em 1969⁴⁰ e desde então se dedicou integralmente a advocacia (e o faz até hoje, embora com reduzida intensidade, devido seus quase oitenta anos, na data da entrevista). Assim, é compreensível que certos detalhes não estejam mais disponíveis para serem trazidos ao presente. Segundo Bosi (1994, p. 67) a memória é social e coletiva, depende dos relacionamentos do indivíduo com o grupo. Os fatos não testemunhados, isto é, vividos individualmente, ‘perdem-se’, ‘omittem-se’, porque não costumam ser objeto de conversa, de narração, de rememoração. A rigor, o efeito, nesse caso, seria o de esquecer tudo quanto não é ‘atualmente’ significativo para o grupo de convívio da pessoa.

Em busca de tratar dos outros dispositivos apontados por Chervel (1990), como constituintes do ensino de uma disciplina escolar – exposição, motivação, exercícios e avaliação – passemos à questão relativa à forma como se dava a introdução e a exposição desses conteúdos para a turma.

Eu não fazia um programa para dar aula hoje, um plano [fechado] de aula. Eu tinha um roteiro, [...] não um plano estático. Se (a aula) era de filosofia então a partir do roteiro as alunas faziam perguntas e eu ia integrando ao programa daquela aula. [...] percebi que era isso que caia no gosto das alunas. Eu tinha uma audiência enorme não só [...] da minha sala, mas havia outras meninas que [...] vinham assistir aula de Sociologia, onde eu tinha estabelecido uma abertura de assuntos, que naquela época eram fechados (PRADO, 2011, p. 7).

A professora lecionava as duas disciplinas, pois ambas compunham uma cadeira e, já afirmamos, tinha maior predileção pela Sociologia Educacional e isto influenciou também as alunas. Durante as entrevistas, embora nossos questionamentos fossem direcionados à História e Filosofia da Educação, as respostas, em geral, incluíam a Sociologia Educacional.

Feito este esclarecimento voltemos à resposta acima. Esta nos permite entrever que a docente era flexível com referência aos conteúdos diários em estudo, pois, o interesse e a curiosidade das estudantes norteavam o desenvolvimento da aula. Esse poderia ser outro fator que interferia no cumprimento da totalidade do programa oficial, pois conforme visto anteriormente, em 1961, ficou faltando boa parte dele. Essa flexibilidade, entretanto, não era a tônica predominante, pois, no decorrer de nossa conversa nos foram dadas informações adicionais, em que percebemos o direcionamento da aula literalmente em suas mãos.

⁴⁰ A última data em que assinou o “ponto” registrando sua presença na escola foi em 21 de agosto de 1969. Embora no segundo semestre de 1968, não tenha trabalhado, ocasião em que foi substituída por Marliana de Melo, professora que a substituiu também no restante de 1969, conforme registros no Livro de Pontos dos Professores (1969).

Eu tinha esse costume de noticiar, abrir a matéria daquele dia, então escrevia no quadro, se era sobre Platão, sobre Sócrates, [...] e depois (*com*) a apostila que eu distribuía para todas, ia oralmente “mastigando” a matéria, para elas não sentir aquilo árido, e gostar. [...], quando liam a apostila já tinham aprendido pelo ouvido [...]. Porque eu tinha prazer em falar. Eu gostava de lecionar, então não era cansativo para mim. Eu gostava de fazer uma explanação detalhada, ampla, [...]. Ia, voltava, longamente. E outra: sem preguiça! [...]. Às vezes chegava ao fim e tinha uma ou duas alunas que não tinham entendido bem, em vez de voltar do meio para o fim, eu voltava do princípio e sempre ia à lousa, [...] escrevendo a repetição, ou reprise daquilo que não foi entendido. Porque eram matérias áridas para elas, na época que eram jovens, dezesseis, dezessete anos, uma meninada (PRADO, 2011, p. 10-11).

No decorrer dos anos em que a professora lecionou, inicialmente, em termos de recursos pedagógicos, contava apenas com o quadro de giz, anos mais tarde, já quase no final de sua atuação passou a existir a possibilidade de mimeografar o texto para os alunos, fazer as chamadas apostilas. Esse tempo é que está mais vivo na memória de nossa entrevistada.

Sobre essa postura pedagógica relativa ao uso da “apostila” e as incansáveis explanações atesta uma ex-aluna: “Ela entrava na sala, me lembro bem, com a apostila aberta sobre a mão esquerda e andando o tempo todo, discorrendo a matéria e exemplificando com exemplos práticos do dia a dia” (FRANCO, 2011, p.1 - concluinte de 1968). Entretanto, anos antes havia sido um pouco diferente, em termos dos recursos materiais, tanto para as alunas, quanto para a professora: “As aulas eram discursivas, com diálogo. Com voz grave e firme desenvolvia o tema proposto. Ora escrevia no quadro, ora ditava para que as alunas anotassem no caderno, com caneta tinteiro, não havia a *bic*. [...]. Não havia livro do aluno, nem texto mimeografado” (MADEIRA, 2011, p. 3 - Concluinte de 1961). “Ela usava muito a retórica, a palavra dela e o quadro [...], naquele tempo, o professor tinha que ser muito bom mesmo, não ter preguiça, porque tinha que falar o tempo inteiro e dialogar com a gente. E ela fazia isto!” (SALOMÃO, 2011, p. 1 - concluinte de 1963).

Mediante essas descrições concluímos que a metodologia da professora pouco mudou no decorrer dos anos em que lecionou, consistindo basicamente em aulas expositivas (embora acrescidas de diálogo e alguma flexibilidade no que se refere ao tema), com matérias ditadas ou copiadas a partir do quadro de giz; embora, no final, tenha contado com o recurso da matéria mimeografada na apostila.

No entanto, há uma diferenciação quanto ao método de ensino utilizado na Escola Normal Oficial que funcionou entre 1928 e 1938 e o ministrado nessa fase histórica da instituição (seja pelo Professor Leônicio ou por Wanda Prado). Nesse sentido, ressaltamos

que, na fase anterior, por determinação legislativa⁴¹ do governador Francisco Campos (1926-1930), inspirada nas propostas escolanovistas e, segundo nos informou Riccioppo (2011), os professores faziam breves explicações e depois indicavam aos alunos os livros da biblioteca que deviam consultar para formarem os próprios “pontos”.

Embora estejamos considerando, nessa pesquisa, que a Escola Normal Oficial de Uberaba que reabriu em 1948 seja uma continuidade daquela que se fechou em 1938, onde por pelo menos quatro anos, a disciplina em questão foi trabalhada, percebemos no aspecto didático-pedagógico uma descontinuidade considerável, pois nos parece que não houve, nessa época, grande exigência das autoridades educacionais, quanto ao método de ensino, nem por parte do governo estadual, nem federal, pois encontramos recomendações bem esparsas e pouco enfáticas com relação a isso. Dessa maneira, predominou um ensino tradicional: aulas expositivas, anotações copiadas ou ditadas e provas baseadas na memorização dos conteúdos. Apesar disso, foi satisfatório e agradável às alunas, em termos das impressões que verbalizam hoje, sobre aquele tempo.

A motivação para os estudos ocorria em um processo semelhante ao que acontecia nas aulas do Professor Leôncio, isto é, não era explícita. No caso específico, decorria de uma série de atitudes da professora – que tinha consciência da importância da motivação, pois abordou esse aspecto durante nossa conversa –, dentre as quais foram apontadas por nossas depoentes as seguintes: “a veemência e a empolgação da mestra” (TEODORO, 2011, p. 1 - concluinte de 1954), “[...] a segurança e o conhecimento da matéria a ser transmitida aos alunos” (FRANCO, 2011, p. 1 - concluinte de 1968), ou no entender de Madeira (2011, p. 3 - concluinte de 1961), além dos conhecimentos dos conteúdos das disciplinas que ministrava, falava de assuntos interessantes: de educação para a vida, da atuação da mulher, de divórcio, de política, e com isso conquistou a simpatia, o respeito e a admiração da turma. Outra entrevistada acrescenta: as próprias alunas eram “excelentes”, estudiosas, disputavam notas entre si. Tinha competição de nota. Isto fazia com que todas estudassem mais e obtivessem notas altas: de oitenta a cem, não menos; além disso tinham por ela (e pelos demais professores) muita amizade (SALOMÃO, 2011, p. 4 - concluinte de 1963).

⁴¹ Decreto nº 9.450, de 18 de fev. de 1930; Art. 43. As lições não constituirão monólogos do professor ou conferências sobre a matéria, com o fito de tudo dizer e elucidar; o professor deve apelar para a colaboração dos alunos, suscitando-lhes o gosto da investigação e da reflexão, [...]. § 1º. Para esse fim, o professor assinalará aos alunos aplicações a realizar, leituras a fazer, experiências a tentar [...], sugerindo um caminho a seguir [...]. § 3º. Por isso não se considerem como dadas (para fins de pagamento) as aulas ditadas ou que se reduzam a pontos escritos e a apostila, devendo os professores recomendar aos alunos, em todas as oportunidades a consulta direta aos livros, às revistas e a outras fontes de informações (MINAS GERAIS, 1930, p. 239).

Para Galand (2011, p. 587) “Por definição, a motivação é um estado interno inobservável”, mas há indicadores que possibilitam inferir se uma pessoa está motivada, como: interesse, satisfação e perseverança numa atividade. “Nesse sentido, a motivação é um conjunto de processos que influenciam o *envolvimento* em uma atividade”. (Grifo nosso). Não obstante, esse mesmo autor, mais adiante (p. 590) acrescenta que “os processos internos [de motivação também] são influenciados pelas percepções do indivíduo a respeito do contexto em que ele se encontra”. Considerando o envolvimento exposto pelas entrevistadas (professora e alunas) observa-se que a motivação – esse dispositivo interior, que promove um querer fazer, um envolvimento – era de ambas as partes, tanto da mestra, pelo compromisso e entusiasmo com o seu ofício, quanto das discentes, receptivas e interessadas pelos temas selecionados e tratados, que iam ao encontro de seus anseios juvenis, no interior do contexto de mudanças comportamentais da década de sessenta do século XX, somando-se ao fato de estarem cursando um ensino que lhes daria uma formação profissional, que significava para muitas uma ascensão social, a possibilidade de um ganho salarial para alguma independência feminina, a aquisição de um conhecimento sistematizado e em nível diferente de seus pais. Certamente, havia aí também uma motivação familiar. Supomos que os pais da década de 1950 e 1960 queriam que seus filhos e suas filhas estudassem para alçar uma condição profissional e de trabalho diferente de suas próprias.

Se, por um lado, a motivação aos estudos dos conteúdos de História e Filosofia da Educação para as provas, e a atenção, a participação e o diálogo eram pontos fortes nessas aulas, por outro lado, os exercícios escritos para a fixação da aprendizagem era um dispositivo praticamente inexistente. Chegamos a tal dedução devido aos seguintes fatores: no caderno da aluna não encontramos nenhum tipo de registro que pudesse nos indicar que se tratava de alguma atividade a ser feita, ou em casa, ou na própria sala; depois já ficou evidente que os alunos não possuíam manuais pedagógicos nessa disciplina; e, por fim, questionamos à professora, se após suas aulas ainda passava exercícios para as alunas fazerem. Ela respondeu monossilabicamente: “É.” Em complemento acrescentou: “E tinha também aquelas *provinhas*, a avaliação mensal e as provas parciais” (PRADO, 2011, p. 12).

Parece-nos, então, que a aprendizagem se fazia por meio da exposição exaustiva da professora e do diálogo constante com as alunas. O diálogo pode ser classificado como um exercício oral, pois Chervel (1990) considera exercício toda atividade observável pelo professor, assim uma participação por meio de um questionamento, além de poder ser avaliada pelo docente, em termos da qualidade da intervenção, ainda pode contribuir para

melhorar o nível de compreensão dos colegas que têm dúvidas, mas, por motivos vários, não conseguem formular perguntas.

Ao mencionar as “provinhas”, a professora já direcionava nossa conversa para o dispositivo avaliação. Nesse diálogo, sobre as provas mensais acrescentou: “[...] marcava com antecedência e já dava as matérias que iam cair (sic), dentro daquilo que tinha sido exposto durante o mês, e tinha nota, para o aluno ter ciência da posição dele perante aquela matéria.” (PRADO, 2011, p. 12). Ao vincular avaliação e posição do aluno perante a matéria, entrevemos o uso das provas mensais, também como um diagnóstico, que assinalava ao discente a necessidade de mais estudo ou não.

Quanto ao formato e ao sistema de aplicação, na lembrança de uma egressa essas provas mensais ou parciais consistiam em questões que “[...] os professores colocavam na lousa, no quadro, e nós respondíamos numa folha e entregávamos. A maioria com respostas discursivas, dissertativas. E cola também não tinha. Na minha turma eu não me lembro de cola” (SALOMÃO, 2011, p. 4). Também na memória da professora a confirmação desse modelo de prova:

Eram perguntas que eu elaborava e os alunos respondiam, com ampla liberdade de enxertar algum conhecimento que eles tinham, [...]. As minhas matérias não tinham condição ser decoradas, de jeito nenhum, devido essa amplitude de liberdade. E muitas vezes havia respostas que se transformavam em matéria para eu trabalhar na próxima aula (PRADO, 2011, p. 12-3).

Dessa resposta inferimos dois aspectos, primeiro não havia provas tipo testes, segundo, a professora proporcionava à turma um *feedback* relativo à avaliação, quando menciona que algumas respostas se transformavam em matérias de aulas posteriores.

Na década de 1960 as notas eram registradas na caderneta escolar (**Figuras 6.7 e 6.8**), que consistia em um documento do aluno, cujos usos eram: identificá-lo (continha os seus dados pessoais principais) e registrar, na parte central, as notas; precedendo-as e antecedendo-as faziam-se os controles da frequência – relativos aos dois semestres – por meio do carimbo das palavras “presente” ou “ausente”, ao final havia o quadro do horário semanal das aulas.

Figuras 6.7 – Caderneta escolar - Capa e folha de rosto com a identificação da Escola e da aluna.

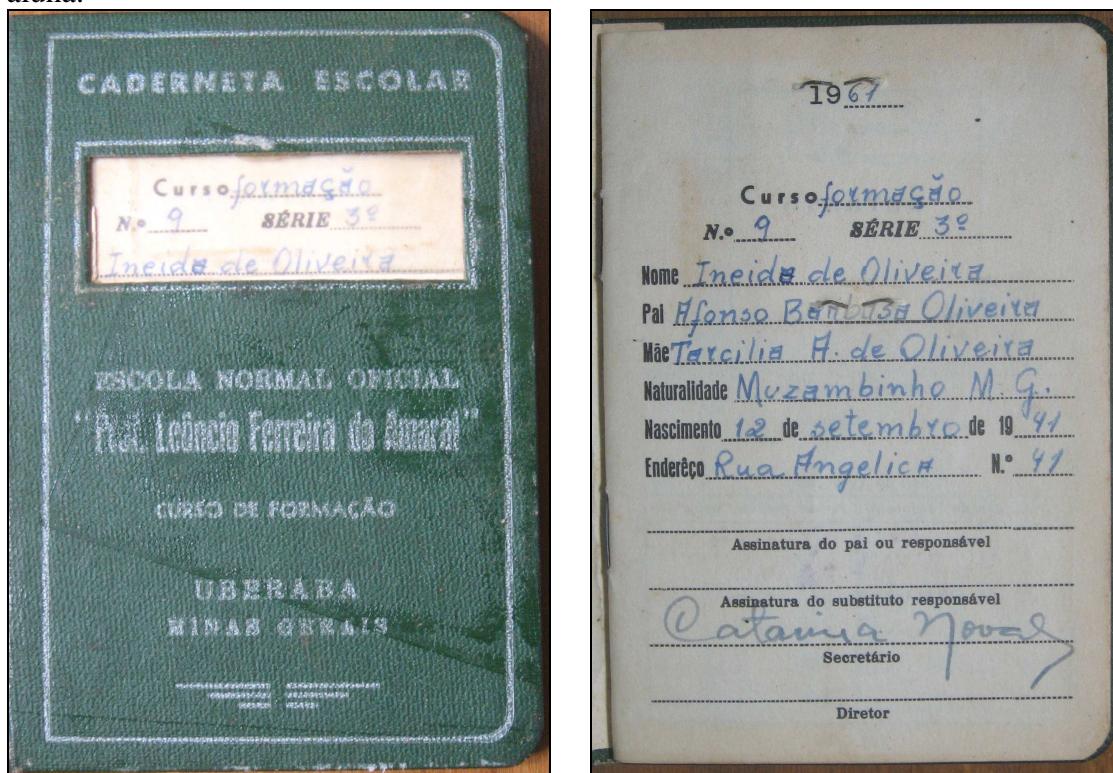


Figura 6.8 – Caderneta escolar - Parte central com registros das notas das avaliações.

Meses e Provas	NOTAS										Assinatura do pai ou responsável
	Ditadura histórica	Metodologia Prática	Psicologia	H.F. de Educação	Sociologia	Biologia	Geografia	Matemática	Português	Redação	
Março	70	80	100	75	90	90	80	100	100	80	865,17%
Abri	80	70	100	85	85	70	95	100	100	85	870,87%
Maio	70	95	100	75	95	95	95	100	100	90	928%
1º P.P.	100	80	100	95	90	100	90	85	100	940	944%
Agosto	90	100	100	80	85	95	100	100	90	100	946%
Setembro	90	100	100	90	100	95	95	100	100	100	974%
Outubro	90	100	100	80	100	100	100	100	85	100	
2º P.P.	20	30	0	25	18	10	6	10	20	8	
Oral											
M. Final											

Fonte: Acervo particular de Madeira (2011).

Observando a relação das notas percebemos que havia seis apurações mensais (cada nota poderia incluir, a critério do professor, provas escritas, arguições orais e exercícios feitos no caderno): eram três no primeiro semestre (em março, abril e maio) e três no segundo semestre (em agosto, setembro e outubro). E duas provas parciais, em junho e novembro. Entretanto, a nota da segunda prova parcial não está registrada e, em seu lugar, a própria aluna escreveu a lápis uma pontuação, cujo significado não nos foi possível descobrir. Supomos que poderia ser o valor mínimo que necessitava para alcançar determinada média final.

Nessa época, conforme a Portaria nº 294 de 15 de junho de 1960 (MINISTÉRIO), cuja cópia se encontra nos arquivos da E. E. Castelo Branco, já não havia mais a obrigatoriedade das provas orais finais (daí estarem em branco os espaços reservados às mesmas), contudo, seriam aplicadas aos discentes que as reivindicassem, ou àqueles que não tivessem atingido a frequência mínima exigida por lei (75% de presenças). Nesse último caso, deveriam submeter-se a elas como forma de compensação.

Não encontramos orientações sobre o sistema de apuração do rendimento escolar anual, mas percebemos mediante os registros das atas de promoção ou de aprovação das turmas do curso de formação, que a nota mínima correspondia a cinquenta pontos. Todas as alunas, em todos os anos em que o ensino foi ministrado pela professora Wanda Prado foram aprovadas nessa disciplina em primeira época e, em geral, com boas notas. Assim, se analisássemos a aprendizagem sob a perspectiva das notas obtidas poderíamos considerar que essa foi excelente. Entretanto, como muitas se tornaram profissionais do ensino é nesse sentido que as interrogamos, ou seja, para que lhes serviu o estudo dos conteúdos da disciplina pesquisada?

Metodologicamente, temos buscado abordar os parâmetros sugeridos por Chervel (1990). Então, conforme fizemos quanto ao ensino ministrado pelo Professor Leônicio, também nesse ponto, em relação às aulas da professora Wanda Prado, procuramos extrair das lembranças de nossas entrevistadas suas impressões sobre o significado, a influência, ou a aculturação; enfim, o efeito proporcionado pelas aulas de História e Filosofia da Educação na formação e atuação profissional, ou mesmo na vida cotidiana. Nesse sentido, emergiram as seguintes impressões:

Tudo que ela pregou, a gente viveu, ensinou e aproveitou. [...], se a filosofia norteia a nossa vida, não vai nortear a educação? A História da Educação também foi muito importante, porque se você trabalha com a educação você tem que saber a história dela. E Sociologia também, porque a gente vive em sociedade. E acho que para nós [estudar] Sociologia, Filosofia, era assim,

uma coisa fora do comum. Parece que a gente nem tinha ouvido falar naquilo antes (SALOMÃO, 2011, p. 5).

Revendo meu caderno de anotações da época, percebe-se que o ensino da História da Educação era voltado para a formação profissional. O conteúdo abordado sobre a origem e os aspectos da vida dos grandes filósofos e pedagogos dava ênfase na filosofia, ética, pedagogia e metodologia, e eram relacionados à atuação do professor com (sic) o aluno. [...]. [Assim], contribuiu na formação dos professores tanto na prática como culturalmente. [...]. O modo de ser, no sentido de se vestir, de falar [da professora] não me influenciou. Agora, os conhecimentos que ela passou influenciaram, e muito, na minha postura de professora, mulher, mãe (MADEIRA, 2011, p. 5).

No sentido verbalizado pelas ex-alunas, percebemos que ambas atribuem um valor significativo as aulas da disciplina. A última destaca dois âmbitos de influência: o profissional e o pessoal. Isto pode guardar alguma relação com a seguinte ideia: “Sabe-se atualmente que aquilo que o aluno aprende não tem grande coisa a ver com o que o professor ensina” (CHERVEL, 1990, p. 208). Ao que atribuímos, nesse caso, o seguinte sentido: ao lado de uma recepção e apropriação – bastante pessoal por parte de cada discente – dos conhecimentos úteis à prática da profissão docente, ministrados nas aulas de História e Filosofia da Educação, houve quem assimilasse princípios para a vida familiar, nos papéis de mulher e mãe e, ainda, sob influência da didática da professora, também ocorreu a assimilação de uma postura pedagógica, conforme atesta Franco (2011, p. 01): “[...], acho até que [a professora] influenciou-me em parte, em algumas atitudes como: a) preparar-me para lecionar com segurança e conhecimento da matéria a ser transmitida aos alunos, b) nunca dar aula assentada.”

Contudo, há outro aspecto que devemos mencionar aqui. Para Chervel (1990, p. 195), o grupo de alunos também exerce uma função pedagógica constante, ainda que disfarçada e até mesmo clandestina. Porque,

Num dado momento, é um dos alunos que, melhor do que os outros, seja porque é mais forte, seja porque é mais fraco, expressará as dificuldades encontradas, e permite assim ao conjunto se beneficiar dos complementos da explicação. Noutro momento, é o grupo que serve de substituto à palavra do mestre diante dos alunos em dificuldade, pois é melhor que eles próprios afastem sozinhos os obstáculos (CHERVEL, 1990, p. 195).

Conforme já foi evidenciado, nas aulas de História e Filosofia da Educação, havia espaço para o diálogo, proporcionando uma participação efetiva das alunas. Naturalmente, cada classe, em sua essência, é diferente da outra. Sobre uma das classes que funcionou em

1963, (havia então dois terceiros anos), Salomão (2011), em trecho de depoimento de próprio punho, mencionou que, a sua turma era a “mais *pra frente*” (sic), isto porque quase todas as alunas tinham um bom nível de leitura. Eram leitoras de obras de qualidade que incluíam romancistas como Machado de Assis, Jorge Amado, James Joyce, ou pensadores da época: Jean Paul Sartre, Simone de Beauvoir, dentre outros. Elas emprestavam os livros umas para as outras e depois trocavam ideias. Embora não tivesse ainda acontecido o movimento de 1964, muitas eram partidárias de pensamentos esquerdistas. Isto proporcionou um bom convívio. E, por tudo isso, praticamente todas obtiveram muito proveito desse curso normal para a formação profissional. Em função deste contexto afirmou:

A formação que recebemos no curso normal da Escola Normal Oficial de Uberaba foi, em minha opinião, *excelente*. Ele preparou-nos muito bem para todos os desafios educacionais da época. Sem falsa modéstia, gostaria de dizer que a turma de formandas do ano de 1963, fez uma grande diferença na educação do Estado de Minas Gerais, tendo em vista que a grande maioria foi trabalhar *com educação* (SALOMÃO, 2011, em trecho de depoimento escrito de próprio punho). Grifos da depoente.

Essa avaliação de nossa colaboradora evidentemente não está atribuída apenas à disciplina em investigação, pois a referência acima é feita ao curso. Porém, “História e Filosofia da Educação” fez parte desse todo, em cujo interior desempenhou certo papel, no sentido de, juntamente com as outras disciplinas do currículo, contribuir para o alcance da finalidade principal de um curso de formação de professores primários; qual seja preparar pessoas profissionalmente (em termos dos métodos e técnicas didático-pedagógicas) e culturalmente (em termos de conhecimentos) para o exercício do magistério nesse nível educacional.

Toda disciplina escolar desfruta de certo *status* no interior de um currículo, isto se traduz no número de aulas e horários a ela dedicados. Maior número de aulas e horários iniciais, em geral, significa mais prestígio. Em 1950, primeiro ano em que houve aulas da cadeira de Sociologia e de História e Filosofia da Educação na Escola Normal Oficial de Uberaba, foi destinado para cada disciplina três aulas semanais.

Conforme registrado nos livros de pontos de professores (Arquivos da E.E. Castelo Branco), essa situação não foi alterada até 1958. Quanto aos horários, variavam de ano para ano, ocorrendo aulas nos primeiros, nos intermediários e também nos últimos. A partir de 1958, quando os sábados deixaram de ser letivos, a disciplina passou a ser ministrada em apenas duas aulas semanais, enquanto que Sociologia não sofreu nenhuma redução, fato que

demonstra a perda de prestígio da matéria investigada. Esse quadro assim permaneceu de 1958 até 1962, conforme registrado na caderneta escolar de 1961 (**Figura 6.9**).

Figura 6.9– Horário semanal de aulas do terceiro ano normal em 1961.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
1º Aula às.....horas	Sociol	H.E.	Sociol	Hist. social		
2º Aula às.....horas	Des.	met.	met.	met. metod		
3º Aula às.....horas	Prat.	Prat	Prat	Prat	Pratica	
4º Aula às.....horas	E.Y.	E.Y.	Mu.	Psic	Psic. ab	
5º Aula às.....horas	Psic.	Psic.	Psic.	Psic	Psic	muzica

Fonte: Acervo particular de Madeira (2011).

Na imagem do documento, podemos ver as duas aulas: no primeiro horário de terça (abreviado pelas iniciais H.E.) e de quinta (Hist.), nos demais dias, a Sociologia. Lembramos ainda que, a professora compartimentava a disciplina em: História da Educação e Filosofia da Educação. Assim, pode-se supor que cada um desses dias fosse dedicado aos temas afeitos a cada uma, isto levava à existência de apenas uma aula semanal para História da Educação.

De certa forma, o *status* conferido à disciplina esteve relacionado também à afinidade ou preferência da professora e das próprias alunas quanto aos conteúdos de Sociologia, em detrimento dos assuntos tratados em História e Filosofia da Educação. Isso pode ser considerado mediante duas constatações: por um lado, ao longo da entrevista que fizemos com a professora, ela se referiu mais vezes às aulas de Sociologia e ao valor desta para o convívio social, familiar ou profissional. Por outro lado, ao procurarmos as ex-alunas para entrevistas, quando revelávamos que gostaríamos de lhes ouvir sobre o tempo em que foram alunas de Wanda Prado, logo mencionavam quão interessantes eram as aulas de Sociologia, porém, a História da Educação foi colocada em segundo plano.

6.4 As transformações ocorridas no currículo do curso normal depois da LDBEN/61 e a fragmentação da disciplina

Em 1963 nas escolas normais mineiras começaram a penetrar as modificações introduzidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/61), identificada também como Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Vejamos alguns artigos da citada legislação:

Art. 34. O ensino médio será ministrado em *dois ciclos*, o ginásial e o *colegial*, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e *de formação de professores para o ensino primário e pré-primário*.

Art. 35. Em cada ciclo haverá *disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas*.

§ 1º *Ao Conselho Federal de Educação compete indicar*, para todos os sistemas de ensino médio, *até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo* que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

§ 2º *O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo*.

§ 3º *O currículo das duas primeiras séries do primeiro ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio* no que se refere às matérias obrigatórias (LEI 4.024 de 20/12/1961)⁴². Grifos nosso.

Mediante tais artigos questionamos: que mudanças afetavam o curso normal e o seu currículo (em relação às Leis Orgânicas do Ensino⁴³ que prevaleceram até então)? Em nossa análise, os principais pontos em que percebemos interferências mais diretas são:

- Institua novas nomenclaturas e reagrupamento de cursos, assim agrupou todas as modalidades de cursos secundários (os realizados posteriormente ao primário e antecedente ao superior) sob a denominação de ensino médio;
- Nessa fase, agora chamada ensino médio, foi dada nova organização aos cursos antes estanques, isolados, por meio da instituição de dois ciclos: o ginásial – com duração de quatro anos, em que os dois primeiros eram comuns a todos os cursos, e os outros dois mais específicos, com disciplinas direcionadas para algum tipo de formação – e o colegial, com duração de três anos, em que no terceiro o aluno deveria

⁴² Lei 4.024 de 20/12/1961. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> . Acesso em 05/01/2012.

⁴³ Talvez seja interessante rever a **Figura 4.1** – Organograma do Ensino Brasileiro de acordo com as Leis Orgânicas.

ser preparado para o ingresso no curso superior. As denominações, ginásial e colegial, ambas são provenientes das Leis Orgânicas do Ensino secundário;

- Essa aproximação entre os cursos foi complementada mediante a instituição de disciplinas e práticas educativas obrigatórias e optativas, que conferiam caráter diferenciado, específico, aos cursos profissionalizantes, como no caso do ensino normal;
- Também se criava a possibilidade de currículos diferenciados entre as escolas dos diversos estados brasileiros, uma vez que as disciplinas optativas poderiam ser indicadas pelos Conselhos Estaduais de Educação e, depois escolhidas pela instituição escolar, a partir de uma listagem;
- Contudo, continuaria existindo o normal de primeiro ciclo, em nível ginásial;
- O normal, que antes era chamado de segundo ciclo, agora se denominaria colegial. Sendo esta a modalidade de curso enfocado em nossa investigação, ou seja, na Escola Normal Oficial de Uberaba haveria, a partir de então, um curso colegial normal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/61) traçou normas gerais para o ensino brasileiro, onde se incluía o curso normal antes regulamentado pela Lei Orgânica do Ensino Normal. Nessa perspectiva, necessitava de regulamentação no âmbito dos estados. Em Minas Gerais, essa regulamentação ocorreu por meio do Decreto nº 6.879, promulgado em 13 de março de 1963 e publicado no órgão oficial de imprensa no dia seguinte (MINAS GERAIS, 14/03/63, p. 03, col. 04), após ter iniciado o ano letivo. Esse decreto reitera a existência dos dois níveis de formação de professores primários: no ciclo ginásial (em quatro anos) e no ciclo colegial (em três anos), especifica as disciplinas e as práticas obrigatórias em termos de séries e número de aulas e sugere as disciplinas e as práticas optativas, deixadas à escolha da instituição escolar. Para os cursos colegiais normais, dentre os quais se incluía o existente na Escola Normal Oficial de Uberaba, o quadro curricular a ser desenvolvido ao longo das três séries, de acordo com o citado decreto, seria conforme o quadro a seguir:

Quadro XV – Grade curricular para o Colégio Normal de acordo com a LDBEN/61⁴⁴

Disciplinas obrigatórias	Serieação			Nº de aulas		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	3	3	3
Português	1 ^a	2 ^a	3 ^a	3	3	-
Matemática: aritmética e geometria	1 ^a	2 ^a	-	3	1	-
Estatística	-	-	3 ^a	-	-	1
<i>Estudos Sociais Brasileiros*</i>	1 ^a	-	-	2	-	-
<i>Sociologia da Educação*</i>	-	2 ^a	-	-	2	-
<i>Filosofia da Educação*</i>	-	-	3 ^a	-	-	2
Introdução à Educação e Didática Teórica e Prática	1 ^a	2 ^a	3 ^a	3	6	9
Psicologia Educacional	1 ^a	2 ^a	3 ^a	3	3	3
Biologia Educacional e Higiene	1 ^a	2 ^a	3 ^a	2	2	2
Disciplinas optativas (art. 6º letra b)⁴⁵						
Prática Educativa Obrigatória: Educação Física	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1	1	1
Práticas Educativas optativas (art. 6º, letra d)⁴⁶						

Fonte: MINAS GERAIS (14/03/63, p. 03). * Grifo nosso, já as partes em negrito estão conforme o original.

Ao lado de disciplinas que foram instituídas, há algumas que permaneceram e outras que se modificaram. No aspecto que objetivamente nos interessa, isto é, quanto à História e Filosofia da Educação, o primeiro aspecto perceptível é que houve uma mudança na identificação, pois desapareceu o termo “História” e ficou apenas “Filosofia da Educação”. Por outro lado, verificamos que, a Escola Normal Oficial de Uberaba, mesmo tendo iniciado o ano com o currículo anterior, a partir de 30 de abril precisamente, conforme o Livro de Pontos de Professores (1963), adotou esse currículo então prescrito, no qual os Estudos Sociais Brasileiros, a Sociologia da Educação e a Filosofia da Educação compunham uma espécie de área do conhecimento histórico social e filosófico.

Parece-nos que os conteúdos programáticos não foram claramente estabelecidos e comunicados aos professores no próprio ano de 1963. Essa observação decorre do fato de terem sido, de acordo com a *Revista do Ensino* (nº 219, Dezembro de 1964, p. 38) posteriormente “elaborados por equipes de especialistas integrantes das diversas áreas do magistério oficial e particular do Estado de Minas Gerais”. Nesse sentido, entre as fontes que obtivemos, encontramos a publicação de tais programas, no órgão oficial de imprensa do

⁴⁴ A LDBEN/61 previa cento e oitenta dias letivos, descontados os dedicados aos exames e provas e semanalmente a carga horária seria de vinte e quatro horas/aula. No quadro acima esta carga seria completada com as disciplinas e as práticas optativas e ainda duas aulas de Educação Religiosa e uma de freqüência à Biblioteca.

⁴⁵ São sugeridas as seguintes disciplinas: Educação Pré-Primária; Educação Complementar; Educação Suplementar; Educação Emendativa; Iniciação à Orientação Educacional; Língua Estrangeira Moderna. Para a(s) disciplina(s) escolhida(s) em cada série deveriam ser reservadas 3 horas/aulas semanais (MINAS GERAIS, 14/03/63, p. 03).

⁴⁶ São sugeridas as seguintes práticas: Educação Cívica; Educação Musical; Artes Plásticas; Artes Industriais. Para a(s) prática(s) escolhida(s) em cada série deveriam ser reservadas 3 horas/aulas semanais (MINAS GERAIS, 14/03/63, p. 03).

Estado, só em 17 de junho de 1964, portanto, já em meados do ano letivo seguinte (MINAS GERAIS, 1964, recorte s/p). Além disso, a citada revista pedagógica repete a publicação desse material no final desse ano (de 1964) e segundo registra: “atendendo pedido”, o que nos leva a considerar que objetivava reforçar as modificações. Mediante tais programas, resta-nos problematizá-los questionando: em que medida houve mudanças nos conteúdos a serem ensinados? Então apresentamos os programas das três disciplinas componentes da área para analisarmos, em seguida, a nova situação.

A) ESTUDOS SOCIAIS BRASILEIROS

Introdução:

- 1 – Visão geral da História Externa da Civilização Brasileira: – O período português. As Capitanias. O Governo Geral. O Vice-Reinado. O Reino Unido. O Império. A República.
- 2 – Os objetivos da cultura portuguesa. A lição dos “Lusíadas” e a ordenação do Regimento dado ao primeiro governador do Brasil em 17-XII-1548: “Dilatar a Fé e o Império”.
- 3 – As exigências do Bem Comum na fase portuguesa, e no I e no II Império. O lema “Ordem e Progresso”.

Desenvolvimento:

- 1 – A formação técnica. O problema da miscigenação. Contribuição do negro, do índio, do português à civilização brasileira.
- 2 – Interpretação das Culturas. O aspecto missionário, a vocação da aventura, o trabalho escravo.
- 3 – O despertar dos sentimentos nativistas. Bandeirantes. As Conjurações. A Inconfidência e o sentido de Vila Rica. Formação das Fronteiras.
- 4 – Do pau-brasil ao sonho das esmeraldas. Os vários caminhos para o progresso. Formação econômica do Brasil.
- 5 – *Formação cultural. As primeiras escolas do Brasil. Presença das ordens religiosas no processo educacional brasileiro. A educação no Império. A educação na República.*
- 6 – *Missão da Universidade. O trabalho do Ministério da Educação e a criação dos Conselhos de Educação, na forma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.*
- 7 – As instituições políticas e as instituições jurídicas na Monarquia e na República. O Poder Moderador no Império. O poder moderador do Exército Nacional em nossa História.
- 8 – Presidencialismo ou Parlamentarismo? A federação na realidade político-administrativa brasileira.
- 9 – Brasil arcaico. Brasil moderno. Norte, Centro, Sul. O Nordeste. Da sociedade patriarcal escravocrata à sociedade agrícola e pastoril.
- 10 – Agricultura e industrialização: um desencontro na paisagem do Brasil. Cidade e Campo, Conceito de subdesenvolvimento. Programa de desenvolvimento.

Conclusão:

O que o Brasil espera de seus cidadãos. Estudo sumário da Constituição Federal, nomeadamente no que concerne aos direitos e deveres impostos pela cidadania.

B) SOCIOLOGIA EDUCACIONAL

Introdução:

- a) Visão geral da Sociologia. História. Correntes. Os processos em geral. O processo educacional. Sociologia e vida. Sociologia e escola.

Desenvolvimento:

- b) A vida social como condição de existência e sobrevivência humana. Princípios fundamentais do convívio humano.
- c) Noção de sistema social. Grupo, sociedade, comunidade. Massa e povo. A liderança social. Conceituação de líder e ditador. O “status” e o papel do professor.
- d) A educação difundida pelas agências sociais. Imprensa. Rádio. Televisão. Educação sistemática. Educação para o meio e para o tempo. Educação profissional. Educação física. Educação cívica.
- e) Controle social. Tipos mais correntes. Coerção. Conteúdo e sentido das instituições escolares complementares e auxiliares. Conceituação social da escola e de seus fatores. Relações humanas na escola. A associação de pais e mestres.
- f) *A Educação e os Poderes Públicos. A Escola e a iniciativa particular. Panorama do mundo educacional brasileiro.* O problema das finanças escolares. *Experiência dos países líderes em educação.*
- g) A Escola e a Comunidade: influências e obrigações recíprocas. Caracterização socioeconômica da comunidade: economia, formas de vida e recursos respectivos, condições culturais, saúde, bem-estar, religião, esportes. As Agências do Governo.
- h) Noção de mudança social. Fatores. Filosofia da mudança. A “Evolução em mudança”. Necessidades educativas das novas situações. Consequências pedagógicas. O papel das escolas técnicas e politécnicas.
- i) Rotina e aventura na educação. O problema do aperfeiçoamento do magistério. Técnica do ensino primário. Técnica do ensino médio. A educação especial. Equilíbrio social. Tradição, evolução, progresso. Escola como fator de transformação social. Problema da educação urbana. Problema de educação rural.

Conclusão:

- j) *O que Minas tem feito no sentido de elevar o tônus do processo educacional brasileiro. João Pinheiro. Antônio Carlos. O Conselho Estadual de Educação. A Escola e a sua presença no processo da História, como penhor de unidade.*

C) FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

1 – Introdução:

- a) A estrutura do conhecimento científico.
- b) A estrutura do conhecimento filosófico.
- c) As relações entre o conhecimento científico, o conhecimento filosófico e o conhecimento teológico.

2 – Estrutura da Filosofia da Educação:

- a) A estrutura da Filosofia da Educação.
- b) O objeto, o método e a importância da Filosofia da Educação.
- c) As relações entre as Ciências Pedagógicas a Filosofia da Educação e a Teologia da Educação.

3 – Estrutura do Educando:

- a) *Visão histórica da natureza do educando.*
- b) Descrição e característica do educando: atividade consciência e liberdade.
- c) Análise da estrutura inteligível do educando: a pessoa humana e suas exigências radicais.

4 – Estrutura da Educação:

- a) *Visão histórica da natureza da educação.*
- b) Descrição e características da educação.
- c) Análise da estrutura inteligível da educação.

5 – Estrutura do Valor Pedagógico:

- a) *Visão histórica da natureza do valor pedagógico dos fins da educação.*
- b) Descrição e características do valor pedagógico: exigência de realização humana total.
- c) Análise da estrutura inteligível do valor pedagógico.

6 – Estrutura do Educador:

- a) *Visão histórica da natureza do educador.*
- b) Descrição e características do educador.
- c) Análise da estrutura inteligível do educador.

7 – Estrutura do Processo Pedagógico:

- a) *Visão histórica da natureza do processo pedagógico.*
- b) Descrição e características do processo pedagógico.
- c) Análise da estrutura inteligível do processo pedagógico.

8 – Conclusão:

- a) O humanismo pedagógico como formação humana integral: biofísica, psicossocial, intelectual, moral e religiosa.
- b) As humanidades como meios da formação humana integral: o equilíbrio dinâmico entre a formação artístico-filosófica-teológica e a formação técnico-métodológico-científica.
- c) O humanismo filosófico como visão total do homem, da vida, do mundo, dos valores humanos e do destino do homem (REVISTA DO ENSINO, nº 219, p. 61-5). Grifos nossos.

Mediante a explicitação da listagem dos conteúdos programáticos para as três disciplinas, torna-se possível tecer algumas considerações. Primeiro, houve uma mudança radical em relação aos programas apresentados desde 1928, quando foi instituída, com estatuto próprio, a cadeira “História da Civilização e história dos métodos e processos de ensino”, e também com relação à disciplina “História e Filosofia da Educação” (instituída com as Leis Orgânicas do Ensino Normal), cujo programa elaborado por Andrade (1947) no Instituto de Educação de Minas Gerais foi desenvolvido na escola normal uberlandense até a sua substituição por este acima apresentado.

Acreditamos que não seria impróprio afirmar que ocorreu uma fragmentação dos conteúdos que antes compunham o *corpus* de conhecimentos trabalhados; principalmente os relativos às ideias e práticas pedagógicas, que ao longo da marcha da humanidade foram propostas por filósofos/educadores; pois boa parte desses temas ficou dispersa entre as três disciplinas. Além disso, houve uma perda substancial de outras partes dos mesmos.

Nesse sentido, no programa de **Estudos Sociais Brasileiros**, podemos identificar como temas de história da educação os presentes nos seguintes itens e seus respectivos conteúdos: 5 – *Formação cultural. As primeiras escolas do Brasil. Presença das ordens religiosas no processo educacional brasileiro. A educação no Império. A educação na República,* e 6 – *Missão da Universidade. O trabalho do Ministério da Educação e a criação dos Conselhos de Educação, na forma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* No programa de **Sociologia Educacional** os vemos em partes dos seguintes itens: f) A

Educação e os Poderes Públicos. A Escola e a iniciativa particular. Panorama do mundo educacional brasileiro. [...]. Experiência dos países líderes em educação, j) O que Minas tem feito no sentido de elevar o tônus do processo educacional brasileiro. João Pinheiro. Antônio Carlos. O Conselho Estadual de Educação. A Escola e a sua presença no processo da História, como penhor de unidade. Em **Filosofia da Educação**, onde a mudança é mais acentuada, possivelmente poderia se tratar de algo relativo à história da educação nos seguintes itens: 3 – Estrutura do Educando: a) *Visão histórica da natureza do educando*, 4 – Estrutura da Educação: a) *Visão histórica da natureza da educação*, 5 – Estrutura do Valor Pedagógico: a) *Visão histórica da natureza do valor pedagógico dos fins da educação*, 6 – Estrutura do Educador: a) *Visão histórica da natureza do educador*, 7 – Estrutura do Processo Pedagógico: a) *Visão histórica da natureza do processo pedagógico*.

Diante do exposto, podemos considerar que ocorreu um esfacelamento da disciplina História da Educação, que a levou a uma condição semelhante ao período anterior a 1928, ou seja, a inexistência da mesma com relativa autonomia, mas compondo parte de um *corpus* de conhecimentos de outras disciplinas e, assim, desempenhando um papel meramente auxiliar. Acreditamos que essas mudanças já são marcantes o suficiente para afirmarmos que de 1928 até próximo a 1970, no Estado de Minas Gerais e, em consequência, na Escola Normal Oficial de Uberaba, vivenciou-se, em termos prescritivos e de ensino, um ciclo de vida da disciplina História da Educação no curso normal que, simultaneamente, estava se modificando também no âmbito do país e, provavelmente, viria a se modificar, ainda mais, com a Lei 5.692/71, sobre a qual não trataremos, pois ultrapassa o recorte temporal por nós estabelecido.

Nessa trajetória, a História e Filosofia da Educação, prescritivamente, passava por grandes transformações. Apesar disso, em 1968, ainda encontramos no Livro de Ponto dos Professores⁴⁷, dentre os conteúdos lecionados em “Filosofia da Educação” registros que lembram bastante os temas trabalhados antes das mudanças determinadas nas leis, a saber:

- Platão e Aristóteles;
- Educação e Educadores romanos;
- Cristianismo;
- Idade Média;
- O Estado e a Educação;
- Períodos da Educação no Brasil.

⁴⁷ Não nos foi possível listar todos os temas trabalhados, porque a professora Wanda e depois sua substituta no segundo semestre desse ano não registraram as matérias em todas as vezes que assinam suas presenças. Ao que parece não havia mais a exigência nesse sentido, pois outros professores também procederam da mesma forma.

Essa constatação nos leva a considerar dois motivos que, possivelmente, concorreram para tal: a própria bibliografia indicada como suporte para os professores não contribuía para que se efetassem as transformações sugeridas no programa de Filosofia da Educação, porque as obras relacionadas, embora numerosas (por volta de 92), eram em sua esmagadora maioria estrangeiras e não traduzidas, conforme se pode comprovar no **ANEXO G** (Referências bibliográficas conforme o programa de 1963). Havia apenas quatro em português⁴⁸. Por outro lado, isto demonstra que a força da lei, também no caso do ensino escolar, nem sempre se sobrepõe ao costume, à tradição, principalmente, se nos sintonizarmos com a seguinte ideia, defendida por Chervel (1990, p. 197): “A taxa de renovação do corpo docente é [...] um fator determinante na evolução das disciplinas”. Esta ideia é apresentada pelo autor mediante a observação de que a “eternização” de um professor na mesma função (trinta ou quarenta anos no ensino de uma mesma disciplina) pode ser motivo de inércia, daí a vantagem das trocas de docentes ou da promoção de cursos de formação continuada para combater tal fenômeno.

Na verdade, Prado não trabalhou tantos anos assim, pois lecionou a disciplina pesquisada por dezoito anos e meio. Contudo, conforme revelado pela própria e mencionado anteriormente, ela levava em consideração o gosto das alunas, o interesse por determinados temas. Sob tal perspectiva, não lhe era interessante introduzir novos temas em uma disciplina já relativamente tradicional e que parcialmente conservara a denominação: Filosofia da Educação (não mais História e Filosofia da Educação). Entretanto, sua saída, em agosto de 1969, poderia constituir fator de consolidação das transformações então propostas, uma vez que foi substituída por outra docente. Todavia, elucidar o que se deu com o ensino da disciplina após a atuação dessa professora também foge ao nosso intuito.

Nesse ponto, encerramos os resultados de nossas investigações sobre a disciplina. No próximo item procuraremos fechar aspectos relativos aos últimos tempos de ambos os professores aqui tratados: Leônicio F. do Amaral e Wanda F. Prado. Pois se iniciamos sob o viés de uma abordagem biográfica a ambos, é nesse mesmo sentido que procuraremos encerrar. São assuntos delicados que exporemos a seguir, e ao que parecem, à primeira vista, não necessários para compor o quadro do ensino da disciplina. Porém, há algumas justificativas para inseri-los: primeira, são aspectos marcantes na história da instituição *lócus* da pesquisa e ainda muito vivos nas memórias das pessoas que nela conviveram no período

⁴⁸ Em “Teoria do Humanismo” encontramos como indicação que acreditamos ser em português (de Portugal) a seguinte referência: A. Rademacher, “Religião e Vida”, Aster, Lisboa; em “Humanismo moderno”: L. Franca, “A crise do mundo moderno” Agir, Rio e A. Toynbee, “A civilização posta à prova” Comp. Ed. Nacional, São Paulo – “O mundo e o ocidente” ibid. (MINAS GERAIS – DIÁRIO OFICIAL, 17/06/1964).

do recorte e, sobretudo, das pessoas que entrevistamos. Em contrapartida, deixar de narrá-los, por serem sofridos e controversos, poderia parecer omissão da parte da pesquisadora. Com efeito, esses fatos completam o ciclo também da disciplina, pois fecha o tempo de atuação de ambos os professores na instituição.

6.5 História, memória e ressentimentos: Os últimos tempos dos docentes, Leônicio F. do Amaral e Wanda F. Prado, e transformações ocorridas na Escola Normal Oficial de Uberaba

Os anos finais da década de 1960 até o ano de 1970 são marcantes não só para o ensino da disciplina, mas também para seus ex-professores e para a própria instituição enfocada. A professora Wanda Prado, registra o Livro de Pontos dos Professores (1969) foi substituída, a partir do segundo semestre de 1969, por Marliana de Melo⁴⁹, o diretor, Professor Leônicio F. do Amaral foi afastado do seu posto no final de 1969, e por fim, em maio de 1970, ambos foram demitidos mediante processo administrativo, e em seguida a escola recebeu outra denominação.

Essa coincidência nas demissões por meio de processos administrativos, ocorridos simultaneamente, suscita a possibilidade de ligação entre os dois casos. Assim ao final de nossa entrevista com a ex-professora e hoje advogada Wanda Prado, a questionamos: Como e por que a senhora afastou-se da Escola Normal Oficial de Uberaba?

Eu não me lembro o ano, mas [...] foi por questão pessoal. Eu [...] me apaixonei, perdidamente, então deixei, não só a escola normal como até minha casa: acabei me casando. Vim morar em São Paulo e depois de dois ou três anos viemos para Sorocaba. E acho que, como mulher, foi uma das coisas mais felizes que teria me acontecido. [...]. Vivi intensamente, acho até com exagero, não precisava tanto. Mas o que fiz correspondia aquilo que eu pregava, que é a independência. Eu achava que um minuto da gente devia ser vivido, não podia perder. E fui coerente, fiz no momento exato, com deliberação, sem medo de críticas, porque, naquela época... Nossa Senhora! Mas, [...] por que é que eu ia deixar de viver com um homem que eu admirava? (PRADO, 2011, p. 20-1).

A professora Wanda foi alvo de processo administrativo (cujo teor nos é desconhecido, pois não buscamos tal fonte), movido pelo estado de Minas Gerais, embora a própria docente atribua o fato ao abandono do cargo. A conclusão desse processo se deu em

⁴⁹ Trata-se de uma egressa, formada em 1959, que assumiu inicialmente como substituta, mas depois se tornou professora efetiva, nessa mesma escola e também ocupou outros cargos ligados à educação na cidade, porém já é falecida.

12 de maio de 1970, resultando em sua demissão nessa mesma data (GOVERNO DO ESTADO, 1970)⁵⁰. Sobre o processo e a demissão, a referida professora afirma que nem tomou conhecimento, pois já se encontrava distante, vivendo suas escolhas.

O caso do afastamento do Professor Leônicio decorre de uma situação que nos parece mais complexa e dela tomamos conhecimento, inicialmente, por meio de fontes provenientes da SEE/MG, referentes a uma ação ordinária que esse ex-diretor, representado por seus advogados, moveu na justiça estadual pedindo a anulação do ato administrativo e a sua reintegração ao cargo do qual fora demitido em 13 de maio de 1970.

Sobre a referida ação temos a cópia da sentença proferida pelo Juiz de Direito, Enéas Guimarães Mendonça, da 4^a Vara da Fazenda Pública e Autarquias, do Fórum Lafayete de Belo Horizonte, em 23 de maio de 1974 (MINAS GERAIS. JUSTIÇA DE 1^a INSTÂNCIA). Trata-se de um documento contendo dez páginas, onde, primeiramente, o Meritíssimo Juiz resume todo o caso e expõe as alegações das duas partes, ou seja, do Estado – que moveu o processo administrativo – e da parte do ex-professor e ex-diretor – que, em primeira instância, pedia a reparação. Mediante esse texto foi possível elucidar outros aspectos como: o teor das denúncias que culminaram no processo administrativo, identificar as testemunhas de acusação e de defesa, e depois os termos da própria sentença lavrada por esse Juiz.

Com base no Relatório de Sentença as denúncias que pesaram contra esse profissional da educação podem ser resumidas em três irregularidades: homossexualismo, má gestão da caixa escolar e dos serviços de secretaria (envolvendo rasuras em notas de alunos). No processo administrativo que resultou em sua demissão “a bem do serviço público” ele foi enquadrado conforme a Lei nº 869, de 05 de julho de 1952, nos artigos:

- Número 249, item III, que se refere à aplicação indevida do dinheiro público,
- Número 250, item I, que se refere à incontinência pública e escandalosa, item II, prática de crime contra a boa ordem e administração pública e a Fazenda Estadual, item V, lesar os cofres públicos ou dilapidar o patrimônio do Estado (MINAS GERAIS. JUSTIÇA DE 1^a INSTÂNCIA).

⁵⁰ Texto completo e na formatação original: “O GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERIAS, tendo em vista a conclusão do processo administrativo, resolve demitir, nos termos do art. 250, itens II, V e VI, da Lei nº 869, de 05 de julho de 1952, a servidora WANDA FERREIRA PRADO, Professor de Ensino Médio, nível XV, MASP 102 925, lotada na Secretaria de Estado da Educação. PALÁCIO DA LIBERDADE, em Belo Horizonte, aos 12 de maio de 1970”. (seguem quatro assinaturas, sendo a primeira de Israel Pinheiro, o Governador).

Por meio da explicitação desses artigos, o Juiz observa que não foram encontradas provas que autorizasse a condenação por crime contra a Administração Pública ou contra a Fazenda Pública. Além disso, aponta que, houve falhas de ambas as partes na apuração desses aspectos, pois, por um lado, “teve a comissão de inquérito todos os elementos para efetuar um levantamento contábil (na escola) e, no entanto, [...] não foi feito, onde se apresentasse, indubidousamente, qual o prejuízo dado aos cofres públicos”. Por outro lado, “não se exigiu prestação de contas do suplicante, mas, no entanto, [ele] procurou apresentá-las, dentro daquilo que se entendeu por prestação de contas”, porém, não as organizou “em termos regulamentares” (MINAS GERAIS. JUSTIÇA DE 1^a INSTÂNCIA, 1974, p. 5-6). Assim o inocenta da acusação de má gestão administrativa e financeira da escola.

Não obstante, percebemos que o foco principal não era quanto ao aspecto financeiro, ou administrativo, uma vez que, sobre as rasuras em notas de alunos ou diplomas indevidamente assinados nem são feitas menções. Porém, a questão que tomou maiores proporções foi relativa à acusação de homossexualismo, sobre o qual resumimos as alegações do Juiz. Este afirma que, apenas dois homens, compareceram no momento do inquérito administrativo, para dizerem que foram alvos de propostas indecorosas por parte do autor; contudo, ambos movidos por sentimentos de vingança: um deles porque fora dispensado do trabalho exercido num curso noturno anexo à Escola Normal Oficial, e o outro, um desconhecido do ex-diretor, que não conseguira vaga para os filhos na referida escola. Outros que se apresentaram ao inquérito, como testemunhos de acusação, só o faziam “por ouvir dizer” ou “por ser comentário Geral”. Por sua vez, “a defesa foi esmagadora”, seja pelo número de pessoas, seja pelo “gabarito moral altamente elevado”, dentre as quais enumera: um deputado da Assembleia Legislativa Estadual; quatro médicos, sendo um deles General reformado do Exército Nacional, o outro, Catedrático na Escola de Medicina; mais três Juízes, um deles, do Egrégio Tribunal de Alçada e ainda o Delegado Geral de Capturas do Estado de Minas Gerais. Além da representatividade dessas autoridades, ainda lhes atribui grande credibilidade por terem convivido com o ex-diretor por anos a fio, alguns como amigos, outros como alunos, ou em Pouso Alegre (onde estudou) ou em Uberaba. Todos foram unâmines ao dizer que sobre esse educador nunca surgiu sequer a suspeita, ou qualquer conversa, nada enfim, que pudesse aludir à prática de atos de pederastia. Além do peso e desproporção no que concerne às testemunhas de acusação e de defesa, outro aspecto que o Juiz levou em consideração foram as alegações iniciais dos advogados (e do suplicante) na ação contra o estado, em que resume da seguinte forma:

Alega o suplicante, que jamais poderia prever que às portas da aposentadoria lhe estivesse reservado um destino tão amargo, ao ser acusado pela prática de atos nefandos que violentam sua consciência cristã e repugnam as suas convicções morais e religiosas, não só de educador como também de líder Vicentino e da Ação Católica. Alega que, afastado da direção do Colégio que ajudara a construir e por isso mesmo levava seu nome, [...], recebeu a suprema humilhação com a alma dilacerada, sendo sua dignidade humana impiedosamente ultrajada. [...]. Alega que a punição imposta ao suplicante foi cruel, pois faltavam dias para cair na aposentadoria compulsória, ficando um velho professor sem condições de manter e garantir a própria sobrevivência. [...] com 74 anos de idade, impedido de exercer qualquer atividade profissional, sem aposentadoria ou qualquer outra fonte de renda, não sabendo fazer outra causa que lecionar, pergunta: como poderá prover sua subsistência? (MINAS GERAIS. JUSTIÇA DE 1^a INSTÂNCIA, 1974, p. 1-2).

Mediante esse quadro geral acima descrito, a sentença proferida veio no sentido de “julgar procedente a ação intentada” e, em consequência, declarava nulo o ato demissionário, determinava a reintegração nas funções e, em face da idade, a imediata aposentadoria com todos os direitos e vantagens que percebia antes; devia, ainda, ser indenizado pelo Estado, cujos valores corresponderiam aos salários que deixara de receber durante o tempo que transcorrerá desde a demissão até então (acrescidos de juros) (MINAS GERAIS. JUSTIÇA DE 1^a INSTÂNCIA).

O Estado recorreu, mas o relatório do Senhor Desembargador, Jacomino Inacarato, que presidiu ao caso confirmou “a bem lançada sentença da lavra do ilustre Juiz Enéas Guimarães Mendonça” (MINAS GERAIS. TRIBUNAL DE JUSTIÇA CIVIL, 1974, p. 2 - 5) e assim o justificou:

[...], o processo administrativo instaurado contra o autor [...], não colheu elementos suficientes para fundamentar e justificar a equivocada conclusão do relatório da Comissão, tendo-se em vista as peculiaridades do caso. [...] o ato malsinado não foi apenas injusto, porque, na verdade, foi ele, sobretudo, iníquo, atingindo, como fez, um velho servidor, com mais de trinta anos de bons serviços, às vésperas de sair pela compulsória, [...]. Tivesse a dourada Comissão, por uma vez sequer, se lembrado da equidade e da útil e benfazeja influência dela nas relações entre a Administração e os administradores, e nas daquela com o seu pessoal, por certo que teria enxergado não apenas as supostas graves faltas do Leônicio, senão também as inegáveis virtudes deste, [...] o Professor Leônicio Ferreira do Amaral era tido em alto conceito no estabelecimento de ensino e na sociedade de Uberaba, sendo pessoa de alto conceito moral e de melhores sentimentos, [...], respeitado por todos porque de excelente formação religiosa (MINAS GERAIS. TRIBUNAL DE JUSTIÇA CIVIL, 1974, p. 2 - 5). Grifos na forma do original.

O Sr. Desembargador, além de confirmar a sentença do Juiz de Direito, favorável ao ex-diretor, chama atenção para a questão da equidade, no sentido de que a Comissão responsável pelo processo administrativo, no momento de julgar o velho professor se esqueceu (ou não valorizou) todos os anos de bons serviços prestados por ele à educação do estado. Aqui lembramos, eram tempos de regime militar, isto talvez possa ter influenciado a Comissão do processo administrativo a agir muito duramente no caso. Entretanto, o Desembargador por meio desse viés da equidade tenta evidenciar as qualidades do homem mediante as faltas (não suficientemente comprovadas) e, até certo ponto, as releva.

Logo no início desse imbróglio, a vida do velho professor se transformou radicalmente, pois se transferiu do hotel onde residia para Asilo Santo Antônio, ambos em Uberaba. Depois, ainda no mesmo mês de sua demissão e segundo informações disponíveis eletronicamente, em seu lugar assumiu o cargo de diretor na Escola Normal Oficial de Uberaba, José Thomaz da Silva Sobrinho (um jovem professor de Biologia, dessa mesma escola), por meio de nomeação publicada no Diário Oficial de Minas Gerais. E por fim, pelo decreto estadual nº 12.866, de 31 de julho de 1970 a escola passou a se chamar Colégio Estadual “Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco” (CENTRO DE REF. VIRTUAL DO PROFESSOR)⁵¹ e não mais Escola Normal Oficial “Professor Leôncio Ferreira do Amaral”.

O ato de trocar o nome da escola consistiu em uma espécie de apagamento da participação de Leôncio do Amaral na trajetória da instituição. Porém, para quem vivenciou, na época, esses fatos (discentes, docentes, funcionários e amigos pessoais do ex-diretor), essa história ficou registrada na memória individual (e grupal) e hoje se traduz em ressentimento.

A memória do ressentimento, em sintonia com Ansart (2004) mobiliza o indivíduo e/ou a coletividade levando-os a algumas atitudes tais como: o esquecimento, a rememoração, a intensificação e a revisão. Nesse sentido, é que compreendemos porque em todas as entrevistas com as egressas esse assunto sempre veio à baila, cuja tônica recaiu na ideia de que houve uma injustiça a ser ainda reparada; portanto, há um estado latente de mobilização dessas pessoas, que quando podem clamam por uma revisão, ou uma reparação. As afirmações de uma entrevistada (RIOS, 2011) sintetizam a maneira como esses pensamentos se apresentam:

⁵¹ Disponível em:
http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=111746&tipo=ob&cp=000000&cb=0. Acesso em 24/02/2011.

[...] foi uma injustiça muito grande! Só por que ele enfrentou processo? Tudo bem, mas eles *deviam* de esperar [sic] o processo terminar para ver se mudava [o nome da escola]. O dia que o processo terminou e ele ganhou, não tinha que mudar coisa nenhuma! Mas isso aí foi interesse político [...]. Não desfazendo Castelo Branco por que não tenho interesse nenhum; mas nós não devemos nada a Castelo Branco. [...]. O Professor Leôncio foi um educador, um ótimo diretor, trabalhou seriamente. Se houve problema, alguém foi culpado menos ele, por que ele não se dava a fazer falcatrucas. Não! Tanto que ele ficou esses anos todos e apareceu o quê? Só no fim? É por que alguém abusou do direito (p. 7 e 10).

Também um memorialista local (BILHARINHO, 2008, p. 181) referindo-se à substituição do nome do antigo diretor pelo do Presidente brasileiro no período dos governos militares, afirma: “[esse] homenageado [...] nada fez pela cidade e muito menos para a referida escola”. (**Figura 6.10** – Fachada atual da escola).

Figura 6.10 – Fachada do prédio escolar com o nome atual da instituição.



Fonte: Acervo particular da autora (Em 17/01/2012).

Mediante esse contexto de sentimentos e ideias, em 1991, quando se completaram quarenta anos da formatura da segunda turma de normalistas, juntamente com as comemorações foi feito um abaixo assinado (com dezenas de assinaturas de ex-professores e ex-alunos (as)) endereçado ao Governador do Estado, na época Hélio Garcia (1º mandato: 14/08/1984 a 15/03/1987 e 2º mandato: 15/03/1991 a 01/01/1995). Neste solicitavam o retorno do nome “Leôncio Ferreira do Amaral”, para identificar a escola. Seria uma espécie de revisão da história e reparação ao que classificam como “injustiça”.

Esse abaixo assinado é acompanhado de uma “Justificativa” onde relatam sinteticamente o processo descrito acima, e contempla também uma pequena biografia do ex-diretor/professor, onde demonstram a repercussão desse caso na cidade: “Foi um momento vergonhoso na História de Uberaba” (AO GOVERNO DO ESTADO, 1991, p. 6). Entretanto, assim o afirmam, não porque o julgam culpado, ao contrário procuram mostrar suas múltiplas qualidades e explicar, a partir destas, porque falhou.

As pessoas que o conheceram achavam e acham que sua força motriz decorria da mistura de três ingredientes principais: energia sem par, uma combinação de inteligência e memória e, uma honestidade demonstrada a cada momento. De tão honesto, foi qualificado como desonesto. Por quê? Porque não via a maldade dos que o cercavam. Porque tinha excessiva preocupação com o trabalho didático e administrativo. Porque espelhando o correto, o normal e a moral, julgava que suas luzes refletiam em seus colaboradores. E assinou. Assinou diplomas. Quando o resultado do erro de que foi acusado veio à tona, seu nome foi enlameado (AO GOVERNO DO ESTADO, 1991, p. 5-6).

Conforme foi sentenciado, depois de um longo processo que durou por volta de quatro anos, esse velho mestre, foi inocentado, indenizado, reintegrado e compulsoriamente aposentado. Entretanto, segundo consta na parte biográfica do documento acima citado o abalo moral que sofrera o debilitou e o alienou completamente, tudo o que recebeu entregou ao asilo de Belo Horizonte que o acolheu em seus anos finais, onde viveu completamente despojado de bens materiais, até o falecimento em 14 de agosto de 1982.

Em relação à construção de um sentido histórico sobre a morfologia de uma instituição educativa, Magalhães (1998, p. 61), apresenta a seguinte visão:

No plano histórico, uma instituição educativa é uma complexidade espácio-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretecendo e projectando futuro(s), pessoais, através de expectativas institucionais. É um lugar de permanentes tensões. As instituições educativas são projetos arquitectados e desenvolvidos a partir de quadros sócio-culturais.

A partir desse pensamento depreendemos que a história de uma instituição educativa se faz num processo complexo de tessitura, em rede, cujos fios são compostos por diversos elementos humanos (e materiais) que se articulam e se interceptam num espaço-tempo definido, onde as pessoas (sejam como pares ou como subordinadas hierarquicamente) têm

papeis a desempenhar nos planos, social, institucional, pedagógico e pessoal, porém essas diferentes dimensões humanas, numa pesquisa qualitativa, tornam-se inseparáveis. Por isso, ao buscar tratar do ensino de História e Filosofia da Educação privilegiamos também, a identidade histórica da instituição e dos professores responsáveis pelo ensino da disciplina, visualizadas em suas tensões, contradições, complexidades, assim como o são os homens; do que emergiu um relato não laudatório sobre a escola, os profissionais e o ensino dessa matéria, aqui apresentados “sem dourar a pílula”. Pois assim entendemos que tem sido a trajetória da educação e da escola no País: um lugar de tensão, ora de avanço, ora de retrocesso, de rupturas e continuidades, interesses e omissões, poder e afetividade, erros e acertos – numa constante (re) construção – pois feita por seres humanos, não neutros, nem especiais, mas comuns e que carregam todos os complexos sentimentos que têm acompanhado a humanidade ao longo de sua existência.