



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GERALDO GONÇALVES DE LIMA**

**A DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE  
NORMALISTAS DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO  
EM MINAS GERAIS (1947-1971)**

**UBERLÂNDIA – MG  
2013**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GERALDO GONÇALVES DE LIMA**

**A DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE  
NORMALISTAS DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO  
EM MINAS GERAIS (1947-1971)**


Tese de Doutorado apresentada à Banca Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutorado em Educação.

Linha de pesquisa: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO

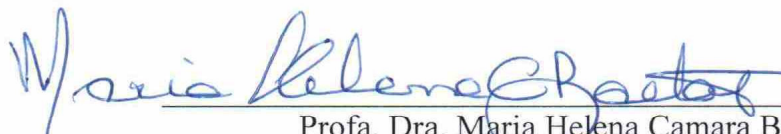
Orientador: PROF. DR. DÉCIO GATTI JÚNIOR

**UBERLÂNDIA – MG  
2013**

## BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Décio Gatti Júnior  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



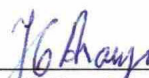
Profa. Dra. Maria Helena Camara Bastos  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS



Prof. Dr. Carlos Roberto da Silva Monarcha  
Universidade Estadual Paulista - UNESP



Profa. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.**

---

L732d      Lima, Geraldo Gonçalves de, 1977-  
2013      A disciplina história da educação na formação de normalistas do Colégio Nossa  
Senhora do Patrocínio em Minas Gerais (1947-1971) / Geraldo Gonçalves de Lima.  
-- 2013.  
251 p. : il.

Orientador: Décio Gatti Júnior.  
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de  
Pós-Graduação em Educação.  
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação - História - Teses. 3. Colégio Nossa Senhora  
do Patrocínio - Patrocínio (MG) - 1947-1971 - Teses. I Gatti Júnior, Décio.  
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação.  
III. Título.

CDU: 37

---

Para **Elaine**, minha esposa, companheira de todas as horas, certas e incertas, e que me estimulou a superar mais este desafio.

Para **Ana Laura**, minha filha, pela certeza de que todo sacrifício vale a pena, quando temos os sonhos bem traçados.

Para meus pais, **Pedro** e **Vicença**, exemplos de caráter e dedicação, apesar de todas as dificuldades impostas pela vida.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, fonte de vida e de sabedoria, que concede gratuitamente a graça e o livre-arbítrio!

A Elaine, companheira fiel e paciente de todas as horas, e a Ana Laura, filha queridíssima, pela compreensão e apoio durante todos os fins de semana, manhãs, tardes, noites, recessos, feriados e férias despendidos para a conclusão do presente trabalho.

Aos meus pais, Pedro e Vicença, pelo apoio e pelo exemplo de dedicação, de simplicidade e de amor.

À Universidade Federal de Uberlândia e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) pela oportunidade de também realizar o curso de Doutorado em Educação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFU, em especial ao Prof. Dr. Décio Gatti Júnior, orientador deste trabalho, pelo reconhecimento, pelo companheirismo e pela cumplicidade no desenvolvimento de diversas atividades acadêmicas ao longo desses anos.

Aos membros da Banca de Qualificação da Tese de Doutorado, Profa. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo e Prof. Dr. Sauloéber Tarsio de Souza, pelas contribuições e pelas considerações no aprimoramento do presente trabalho.

Aos membros da Banca de Defesa da Tese de Doutorado, Profa. Dra. Maria Helena Camara Bastos, Profa. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, Prof. Dr. Carlos Roberto da Silva Monarcha e Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo, pela presença, pelas considerações e, sobretudo, pelos momentos de aprendizagem.

Aos colegas estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFU, pela convivência e partilha de saberes e de conhecimentos ao longo de todos os semestres, em especial a Aluísio José Alves e a Sandro de Souza, membros da “confraria”.

Aos Técnicos Administrativos da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), em especial James e Gianni, pela cortesia e pela simpatia no atendimento aos estudantes.

À Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar, especialmente ao Colégio Berlaar Nossa Senhora do Patrocínio (Ir. Gracinha, Ir. Zaida, “Lica”, “Zezé”...) e ao Instituto Superior de Educação Berlaar (Ir. Joana), pela oportunidade de atuação como docente nos cursos Ensino Médio, Normal Superior e Pedagogia, assim como pelo apoio no

processo de pesquisa da presente tese de doutoramento, ao permitir o acesso ao Museu Escolar e à Secretaria.

Às normalistas do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, visitadas ao longo destes anos, em especial às entrevistadas (Maria Fidalma do Nascimento, Zulma Laura de Oliveira, Elza Nunes, Dalila Mariana Gonçalves, Maria Nunes Borges, Mariza de Andrade Rocha e Neiva Brandão) e a Hedmar de Oliveira Ferreira, pela incomparável contribuição para o desenvolvimento da pesquisa, assim como pela hospitalidade, pela paciência e pela colaboração.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) que desde o início de 2010 se tornou minha instituição de trabalho docente, pelas oportunidades de amadurecimento profissional e acadêmico, em especial à equipe da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN): Luiz Alberto, Márcio Santana, Rogério Nepomuceno, Luciana, Tânia, Gabriel, Márcia Zago, Ana Gentil, Magali, Adriana, Patrícia, Pedro Margatto e Telma.

A Tamara Aparecida Lourenço, pela disponibilidade e pelo apoio nas correções ortográficas e gramaticais do texto da tese de doutoramento, contribuindo para a melhoria do mesmo, muito obrigado!

Aos meus parentes e meus amigos, minha segunda “família”, pelo apoio, pela compreensão, pelos momentos de confraternização e de companheirismo ao longo de todos esses anos, em especial a João Francisco Natal Greco, Fátima Greco, Anderson Brettas e Clesio Marcelino, pela acolhida e pela receptividade em seus lares.

Enfim, a todos, cujos nomes foram citados ou não, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização da presente investigação de doutoramento, muito obrigado!

*E os anos se passaram... Novos sacrifícios vencidos, novos louros de vitórias! Nestes muros sagrados mães heróicas edificaram mestras que seriam o futuro do Brasil. A juventude aprenderia a viver melhor, e dos lábios de seus mestres sorveriam o saber que ilumina, a bondade que dulcifica, o bem que brilha e o amor que é eterno e que vem de Deus. Vozes da infância e da juventude aqui se mesclaram como faixa de luz, pedestal de ouro e réstia de luz. Nosso colégio vive a espalhar o amor, a caridade, o saber e a educação.*

**Maria Fidalma do Nascimento Marques**  
Normalista (colação de grau – 1949)

## RESUMO

A presente investigação tem como tema a trajetória histórica da disciplina História da Educação na formação de normalistas do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, situada em Patrocínio, Minas Gerais. O recorte temporal engloba o período entre 1947, quando a instituição passa a ofertar o Ensino Normal de 2.º ciclo e, simultaneamente, há a introdução da disciplina História da Educação no currículo, e 1971, quando da Reforma de 1.º e 2.º graus. Como objetivo geral pretende-se interpretar a trajetória histórica da disciplina História da Educação na formação de professores empreendida no Curso Normal do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, englobando uma abordagem da identidade, do espaço, do tempo, dos saberes e métodos pedagógicos, no período entre 1947 e 1971. Como método de investigação propõe-se a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e o uso de depoimentos das normalistas como evidências empíricas (heurística) para a interpretação e argumentação textual (hermenêutica). Como fundamentação teórica, reconhece-se a relevância do pensamento de André Chervel (1990) como referência para as investigações relativas à História das Disciplinas Escolares. Além disso, optou-se por analisar as determinantes conforme as categorias estipuladas por Santos (2007): presença; identidade; normas e finalidades; perfil programático; perfil docente e perfil discente; materiais pedagógicos. Outros autores como Almeida Filho (2008), Araújo, Freitas e Lopes (2008), Azzi (1994), Bastos (2006), Bourdieu (2007) (2004), Carvalho e Gatti Júnior (2011), Gatti Júnior e Pintassilgo (2007), Gatti Júnior e Inácio Filho (2005), Guiraldelli Jr. (1994), Nagle (1974), Nóvoa (1994), Nunes (1996), Roballo (2007), Romanelli (1996), Saviani (2007), Segers *et al* (1995) e Tanuri (2000) também foram fundamentais para o desenvolvimento da presente tese. A presença e a trajetória histórica da disciplina História da Educação no Colégio Nossa Senhora do Patrocínio pode ser compreendida levando-se em consideração aspectos contextuais, institucionais, ideológicos e pedagógicos intrinsecamente relacionados à gênese, à função e ao funcionamento da disciplina no contexto curricular, abrangendo finalidades prescritas e finalidades reais. Como parte de um curso voltado para normalistas em uma instituição confessional católica, a disciplina assume basicamente duas funções voltadas à educação, como instrumento de doutrinação católica, e ao ensino, como inventário das ideais pedagógicas, dos principais eventos educacionais desenvolvidos ao longo da história.

**Palavras-chaves:** História das Disciplinas Escolares. História da História da Educação. História da Educação. Ensino Normal. Curso Normal. Formação de Professores.

## **ABSTRACT**

*This research theme is the historical trajectory of the discipline History of Education in the formation of normal course students of the Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, located in Patrocínio, Minas Gerais. The time line covers the period between 1947, when the institution started offering teaching formation education 2<sup>nd</sup> Cycle and simultaneously there is the issue of the discipline History of Education in the curriculum, and 1971, when there was 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> degrees Reform. As a general objective aims to interpret the historical trajectory of the discipline History of Education in teacher training undertaken in the normal course of the Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, encompassing an approach to identity, space, time, knowledge and teaching methods in the period between 1947 and 1971. As a research method is proposed as literature, documentary research and the use of testimonials from normal course students as empirical evidence (heuristics) to textual interpretation and argumentation (hermeneutics). As a theoretical basis, it recognizes the importance of thinking André Chervel (1990) as a reference for investigations into the History of School Disciplines. Furthermore, we chose to analyze the determinants according to the categories stipulated by Santos (2007): the presence, identity, standards and objectives; programmatic profile, profile faculty and student profile; teaching materials. Other authors such as Almeida Filho (2008), Araújo, Freitas and Lopes (2008), Azzi (1994), Bastos (2006), Bourdieu (2007) (2004), Carvalho and Gatti Júnior (2011), Gatti Júnior and Pintassilgo (2007), Gatti Júnior and Inácio Filho (2005), Guiraldelli Jr. (1994), Nagle (1974), Nóvoa (1994), Nunes (1996), Roballo (2007), Romanelli (1996), Saviani (2007), Segers et al (1995) and Tanuri (2000) were also key to the development of this thesis. The presence and historical trajectory of the discipline of History of Education at the Colégio Nossa Senhora do Patrocínio can be understood taking into account contextual aspects, institutional, ideological and pedagogical intrinsically related to the genesis, function and operation of discipline within the curriculum, covering purposes prescribed and real purposes. As part of a course aimed at normal course students in a Catholic confessional institution, discipline takes basically two functions related to education as an instrument of indoctrination Catholic, and education, as inventory of pedagogical ideals, major educational events developed throughout history.*

**Keywords:** *History of School Disciplines. History of the History of Education. History of Education. Teaching Normal. Normal Course. Teacher Education.*

## LISTA DE FIGURAS

	<b>Página:</b>
<b>Figura 1</b> – Frontispício: Relatório sobre as Escolas Normais (Lakanal).....	39
<b>Figura 2</b> – Escola Normal de Ouro Preto (Minas Gerais), instalada em 1840.....	58
<b>Figura 3</b> – Padre Henricus Haes (1793-1869).....	61
<b>Figura 4</b> – Reverenda Irmã Maria Eugênia, superiora geral.....	64
<b>Figura 5</b> – Bispo Diocesano de Uberaba – Dom Antônio de Almeida Lustosa.....	71
<b>Figura 6</b> – Escola Normal Nossa Senhora do Patrocínio.....	74
<b>Figura 7</b> – Turma 4. <sup>a</sup> Série Ginásial – 1950.....	121
<b>Figura 8</b> – Prof. <sup>a</sup> Maria do Rosário Lemos Borges – Paraninfa – 1949.....	123
<b>Figura 9</b> – Discurso da Oradora Maria Fidalma do Nascimento (1949).....	143
<b>Figura 10</b> – Normalistas da turma de 1961 (Colégio Normal N. Sra. Patrocínio).....	143
<b>Figura 11</b> – Discurso da Oradora Maria Nunes Borges (1964).....	144
<b>Figura 12</b> – Discurso da Oradora Mariza de Andrade Rocha (1968).....	145
<b>Figura 13</b> – Formanda Neiva Nunes (1971) e seus pais.....	146
<b>Figura 14</b> – Oração a Mestra (Caderno Práticas de Ensino – Elza Nunes).....	159
<b>Figura 15</b> – Normalista Maria Fidalma do Nascimento (1949).....	161

## LISTA DE QUADROS

**Página:**

<b>Quadro 1</b> – Destaques da produção bibliográfica de Compayré (1843-1913).....	45
<b>Quadro 2</b> – Matérias da obra <i>Histoire de la Pédagogie</i> (Gabriel Compayré, 29. <sup>a</sup> ed.).....	47
<b>Quadro 3</b> – <i>Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle</i> (Compayré, 1879).....	48
<b>Quadro 4</b> – Matérias Curriculares da Disciplina “História da Civilização”.....	83
<b>Quadro 5</b> – Matérias Curriculares da Disciplina “História da Educação”.....	84
<b>Quadro 6</b> – Total de habitantes de municípios do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Noroeste Mineiro.....	92
<b>Quadro 7</b> – Disciplinas obrigatórias do Curso de Formação de Professores Primários (Conforme Lei Orgânica do Ensino Normal 8.530 de 1946).....	93
<b>Quadro 8</b> – Currículo do Curso Ginásial Normal – 2.º ciclo.....	97
<b>Quadro 9</b> – Exemplo de currículo para o ensino de 2.º grau (Habilitação Específica para o Magistério).....	100
<b>Quadro 10</b> – Corpo Docente do Colégio N. Sra. do Patrocínio (1940-1971).....	117
<b>Quadro 11</b> – Disciplinas do Curso Normal – ano letivo 1967.....	120
<b>Quadro 12</b> – Número de normalistas / municípios (3. <sup>a</sup> série) – 1967.....	134
<b>Quadro 13</b> – Classificação das obras da Coleção Curso de Psicologia e Pedagogia.....	172
<b>Quadro 14</b> – Concepções, evolução histórica e caracterização das formas e tipos de educação conforme Theobaldo Miranda Santos.....	175
<b>Quadro 15</b> – Número de ocorrências de autores e obras citados (Manual <i>Noções de História da Educação</i> ).....	177
<b>Quadro 16</b> – Ocorrência de autores citados – Bibliografia do APÊNDICE: A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (Manual <i>Noções de História da Educação</i> ).....	183
<b>Quadro 17</b> – Índice do manual <i>Noções de História da Educação</i> .....	186

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>Página: 14</b>
------------------------	-----------------------

<b>PARTE I</b> <b>AS FINALIDADES PRESCRITAS E O PERFIL PROGRAMÁTICO DA DISCIPLINA</b> <b>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE NORMALISTAS DO COLÉGIO</b> <b>NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO (1947-1971)</b>	
---	--

<b>CAPÍTULO I – A INVENÇÃO DA ESCOLA NORMAL E O SURGIMENTO DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>35</b>
--	-----------

1.1 Joseph Lakanal (1762-1845), a criação da Escola Normal e a organização da Instrução pública na França revolucionária.....	35
1.2 Os Sistemas Nacionais de Ensino do século XIX: estatização do ensino; a formação de professores e a cientificização da pedagogia.....	40
1.3 A História da Educação como disciplina voltada para a formação docente.....	43

<b>CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CATOLICISMO COMO BASE DOUTRINÁRIA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>54</b>
---	-----------

2.1 A formação docente e as Escolas Normais no Brasil e em Minas Gerais.....	54
2.2 A Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar e o Apostolado.....	59
2.3 O discurso educacional católico na Encíclica <i>Divini Illius Magistri</i> – Papa Pio XI, 1929.....	65
2.4 A escolarização patrocínense na República Velha: aliança entre Estado, Igreja Católica e Oligarquia rural.....	69
2.5 A formação feminina católica na Escola Normal Nossa Senhora do Patrocínio (1928) como pré-curso da disciplina História da Educação.....	73

<b>CAPÍTULO III – AS PRESCRIÇÕES LEGAIS (1927-1971) PARA A DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE NORMALISTAS.....</b>	<b>78</b>
--	-----------

3.1 O Ensino Normal na Reforma Francisco Campos (Decreto n.º 8.162/1928).....	78
3.2 Os Decretos n.º 8.225/1928 e 10.896/1933 e os programas da História da Educação.....	82
3.3 A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei n.º 8.530/1946).....	90
3.4 O Curso Normal de 2.º ciclo em Patrocínio (Decreto n.º 2.400/1947).....	92
3.5 A LDB n.º 4.024/1961 e a formação de professores.....	94
3.6 A Lei n.º 5.692/1971 e a Habilitação Específica para o Magistério (HEM).....	98

PARTE II

**PERFIL DOCENTE E DISCENTE E MATERIAIS PEDAGÓGICOS DA DISCIPLINA  
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE NORMALISTAS DO COLÉGIO  
NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO (1947-1971)**

**Página:**

<b>CAPÍTULO IV – O PERFIL DOCENTE NO ENSINO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: VALORES CATÓLICOS E FORMAÇÃO CONTINUADA.....</b>	<b>107</b>
4.1 Valores católicos como base para a atuação docente no ensino de História da Educação.....	107
4.2 As docentes religiosas e os desafios do ensino da História da Educação.....	116
4.3 Os desafios da formação continuada das mestras religiosas.....	124
 <b>CAPÍTULO V – O PERFIL DO CORPO DISCENTE DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: OS SABERES TÉCNICOS E OS VALORES CATÓLICOS.....</b>	<b>133</b>
5.1 A origem social, a formação e as formas de ingresso das normalistas.....	134
5.2 A memória das normalistas em relação à História da Educação e aos métodos.....	141
5.3 A atuação das normalistas no meio social: esposas, mães e mestras cristãs.....	155
 <b>CAPÍTULO VI – O MANUAL <i>NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO</i> COMO MATERIAL PEDAGÓGICO NO ENSINO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>168</b>
6.1 A Companhia Editora Nacional e a Coleção <i>Curso de Psicologia e Pedagogia</i> .....	170
6.2 Os pressupostos teóricos do manual <i>Noções de História da Educação</i> .....	174
6.3 O manual <i>Noções de História da Educação</i> : conteúdos explícitos e conteúdos implícitos.....	185
 <b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>208</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>217</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>226</b>
Apêndice A – Entrevista (20/07/2011) – Maria Fidalma do Nascimento (Formandas 1948).....	227
Apêndice B – Entrevista (20/07/2011) – Zulma Laura de Oliveira (Formandas 1952).....	229
Apêndice C – Entrevista (21/07/2011) – Elza Nunes (Formandas 1956).....	233
Apêndice D – Entrevista (21/07/2011) – Dalila Mariana Gonçalves (Formandas 1960).....	235
Apêndice E – Entrevista (22/07/2011) – Maria Nunes Borges (Formandas 1964).....	239
Apêndice F – Entrevista (22/07/2011) – Mariza de Andrade Rocha (Formandas 1968).....	246
Apêndice G – Entrevista (21/07/2011) – Neiva Brandão (Formandas 1971).....	250

## INTRODUÇÃO

A presente tese situa-se no âmbito da História das Disciplinas Escolares e refere-se à História da disciplina História da Educação na formação de normalistas do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, fundado no ano de 1928, na cidade de Patrocínio, Estado de Minas Gerais, Brasil<sup>1</sup>. O tema originou-se a partir de inquietações e questionamentos surgidos ainda no decorrer da minha pesquisa de mestrado, realizada no período de 2004 a 2006, também na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Na dissertação de Mestrado *O Grupo Escolar Honorato Borges em Patrocínio – Minas Gerais (1912-1930): ensaios de organização do ensino público primário* abordou-se, dentre outros detalhes, a formação de alunos e alunas no Grupo Escolar, cuja fundação ocorreu em 1912. Além da fundação, investigou-se também seu funcionamento, a partir de 1914, e a construção do prédio definitivo, no final da década de 1920, como marco de

---

<sup>1</sup> O Curso Normal funcionou sob os cuidados das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar entre 1928 (fundação da escola) e 1971 (Reforma do Ensino de 1.º e 2.º graus). Atualmente, a instituição ainda está sob os cuidados da Congregação e oficialmente é designada Colégio Berlaar Nossa Senhora do Patrocínio, ofertando vagas de Educação Pré-Escolar, de Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), no período vespertino, e de Curso Técnico em Enfermagem, no período noturno. A fundação da Congregação ocorreu na cidade belga de Berlaar no decorrer do século XIX e o trabalho missionário da referida Congregação se insere na intenção maior de fortalecer a presença missionária católica em Patrocínio – MG, que abriga também uma missão presbiteriana de origem estadunidense, que passa a se dedicar à formação de leigos por meio da instituição *Patrocínio College*, a partir de 1925. Assim, o então Bispo Diocesano de Uberaba, Dom Antônio de Almeida Lustosa, estimula a fixação de duas instituições escolares confessionais católicas na cidade de Patrocínio com o objetivo de assegurar a hegemonia religiosa, sendo uma masculina (Colégio Dom Lustosa, 1927, Padres dos Sagrados Corações de Jesus e de Maria e da Adoração Perpétua do Santíssimo Sacramento no Altar, de fundação francesa, porém os missionários enviados a Patrocínio são de origem holandesa) e outra feminina (Escola Normal Nossa Senhora do Patrocínio, 1928, Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar, oriundas da Bélgica). Merece destaque aqui a referência a dois trabalhos de investigação em nível de pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado / Doutorado) já desenvolvidos acerca do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio. Ver a respeito: de autoria de Michelle Pereira da Silva Rossi (Mestrado – UFU), a dissertação intitulada *Educação da Mulher e evangelização católica: um olhar sobre a Escola Normal N. S. do Patrocínio* aborda a questão da educação feminina como forma de combater os ideários divulgados através da missão presbiteriana presente em Patrocínio – MG no período compreendido entre 1928 (fundação) e 1935 (formatura da primeira turma de normalistas). O segundo, de autoria de Hedmar de Oliveira Ferreira (Doutorado – UNESP) e intitulado *Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio: um instrumento de educação feminina na zona do Alto Paranaíba em Minas Gerais / 1928-1950* está voltado mais especificamente para a implantação da escola normal na cidade, em 1928, buscando relacionar os interesses da Igreja Católica, da Oligarquia rural e do Estado neste intuito.

consolidação institucional no cenário urbano patrocínense, voltada para o Ensino Primário oficial e proporcionando a formação escolar inicial dos quadros sociais locais.

Assim, surgiu o interesse em compreender as condições em torno da continuidade dos estudos destes alunos em outras instituições da cidade de Patrocínio, especificamente das meninas. Boa parte destas estudantes prosseguia seus estudos no Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, como normalistas. A formação escolar feminina passou a ser de interesse político e econômico local, assim como das autoridades eclesásticas católicas, preocupadas em garantir a integridade moral das mulheres patrocínenses, enquanto cristãs católicas, filhas e mães das famílias da cidade e da região, assim como de professoras atuantes destacadamente no Ensino Primário.

O objeto específico de estudo da presente tese de doutoramento refere-se à trajetória histórica da disciplina História da Educação, enquanto elemento curricular presente na formação de normalistas do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio. Pretende-se buscar o sentido e os atributos enquanto saber presente especificamente no currículo da instituição escolar citada, reflexo do projeto de fortalecimento das chamadas “Ciências da Educação” (Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, etc.), inserido numa ótica internacional, e também do projeto católico brasileiro de restauração doutrinal, inclusive por meio do ensino no ambiente escolar.

O recorte temporal da pesquisa caracteriza-se, então, pela introdução do Curso Normal de 2.º Ciclo, no Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, a partir do Decreto estadual n.º 2.400, de 1947. Enquanto disciplina componente do currículo de formação de normalistas, a História da Educação surgiu localmente apenas nesse momento na grade das disciplinas ofertadas. O marco final da investigação refere-se à Lei 5.692/71, responsável pela reforma do 1.º e 2.º graus, durante a Ditadura Civil-Militar brasileira. Esta lei contemplou também o Curso Normal ao transformá-lo em uma das habilitações profissionalizantes – a conhecida Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

Como parte do pré-curso contextual da disciplina História da Educação, especificamente no cenário patrocínense, são abordados também aspectos ligados à criação da Escola Normal e o surgimento disciplinar da História da Educação, assim como aspectos institucionais a partir da fundação do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, em 1928, sendo que tais fatos condicionaram a trajetória histórica da História da Educação, enquanto disciplina presente na formação das normalistas.

Como objetivo geral da presente tese de doutoramento, tem-se interpretar a trajetória histórica da disciplina História da Educação na formação de professores empreendida no

Curso Normal do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, englobando uma abordagem da identidade, do espaço, do tempo, dos saberes e métodos pedagógicos, no período entre 1947 e 1971.

Além disso, como objetivos específicos, a investigação procura também: 1) compreender o surgimento da disciplina História da Educação a nível internacional, assim como a invenção da Escola Normal como lugar de formação de professores, relacionada à estatização do ensino e à cientificização da pedagogia; 2) entender o processo de implantação do Curso Normal na realidade nacional, estadual e local como lugar de atuação da disciplina História da Educação, assim como os princípios doutrinários religiosos como fundamentos para a atuação escolar confessional católica; 3) descrever as prescrições legais para os conteúdos e para os métodos de ensino da História da Educação na formação de professores; 4) investigar o perfil dos professores atuantes no ensino da disciplina História da Educação no Colégio Nossa Senhora do Patrocínio e, destacadamente, os desafios da formação continuada; 5) perceber as apropriações dos saberes técnicos e dos aspectos doutrinários pelo corpo discente e suas influências no meio social como esposas, mães e mestras cristãs; e, 6) analisar o manual *Noções de História da Educação* (Theobaldo Miranda Santos) como recurso didático de destaque no ensino de História da Educação do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio.

A disciplina História da Educação insere-se em uma conjuntura ligada à formação de professores e demonstra um percurso cronológico, metodológico e ideológico que estimula uma investigação aprofundada. São várias as possibilidades de questionamentos e inquietações que podem originar uma compreensão em torno do seu papel como disciplina ligada aos aspectos de constituição, transformação e adaptação no cenário nacional, relação com as vertentes internacionais e ainda, a sua assimilação na realidade local.

Com isso, algumas problemáticas se explicitam no decorrer da investigação: 1) em geral, quais são as características, as finalidades e as dimensões da trajetória histórica do ensino da História da Educação na formação de normalistas em Patrocínio – MG? 2) Qual a relação entre o percurso disciplinar da História da Educação a nível internacional, nacional e local? 3) Quais são os fundamentos doutrinários educacionais católicos voltados para a formação de professores e a sua repercussão no ensino da História da Educação? 4) Quais são as prescrições legais conteudistas e metodológicas para a disciplina História da Educação? 5) Qual a identidade dos sujeitos da pesquisa sobre a disciplina História da Educação: perfil docente e perfil discente? 6) Quais são os materiais pedagógicos e os recursos didáticos utilizados no ensino da História da Educação? 7) E, por último, qual(is) é(são) o(s) manual(is)

de História da Educação e como é(são) utilizado(s) no Curso Normal do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio?

Em termos de justificativa teórica, a presente investigação está diretamente ligada ao interesse de compreender a origem da Escola Normal como tentativa de consolidação dos sistemas nacionais de educação nos países europeus no século XIX, assim como a introdução da disciplina História da Educação nos cursos de formação de professores como um dos novos saberes, resultantes da necessidade de integração ao projeto burguês de formação da instituição escolar pública, após a Revolução Francesa (1789–1799). Há uma latente preocupação com a existência de uma mão de obra qualificada, com a possibilidade de atuar nas indústrias e atender às especificidades do trabalho industrial. Com isso,

A escola primária revela-se, pois uma instituição destinada aos filhos do povo, àqueles que, depois de alguns anos, em sua esmagadora maioria, irão apresentar-se ao mercado de trabalho. [...] A escola para o povo proposta pela Igreja deriva em linha direta do Antigo Regime; a Igreja reclama para si o direito de presidir à seleção dos conteúdos e da moral, oferece um ensino mínimo, apresentado sobre um fundo religioso e moralizador, ensina o respeito à autoridade de direito divino e a conformidade dos pobres para com seu destino social. [...] A articulação proposta pelos republicanos implica uma dependência direta do ensino em relação ao Estado, que se coloca acima das religiões dos indivíduos. (PETITAT, 1994, p. 160 – 1)

De modo a garantir a formação de professores para a atuação na escola primária, surgiu a demanda de proporcionar-lhes o acesso a mecanismos de formação inicial e continuada, voltadas destacadamente para a apropriação de conteúdos teóricos e de saberes técnicos voltados para os métodos de ensino e de aprendizagem. Assim,

Na França, a história da educação transportou, por muito mais tempo do que em qualquer outro país europeu, uma carga ideológica muito forte. O motivo desse sobreinvestimento deve ser procurado no papel que, em todo o curso do século XIX, a Revolução Francesa – que se pensou e quis ser inteiramente projeto pedagógico – não parou de desempenhar nas consciências, suscitando entre os seus partidários e os seus adversários paixões contraditórias. (JULIA, 1993, p. 264 – 5)

A implantação da Escola Normal no Brasil, conforme Tanuri (2000), apenas demonstrou-se viável com a reforma constitucional de 12/08/1834 que levou à descentralização do ensino no país. As províncias tornaram-se responsáveis pela criação, implantação e manutenção do Ensino Primário e Secundário.

Neste sentido, as primeiras tentativas de implantação das Escolas Normais no Brasil inseriram-se nos sistemas provinciais, muitas vezes incapazes de proporcionar a sobrevivência

das poucas instituições criadas em termos de infraestrutura ou até mesmo de garantir a sua expansão numericamente falando.

Durante o século XIX, o Brasil ainda caracterizava-se pelo cenário majoritariamente rural, com a produção monocultora agrário-exportadora, quando a escrita e a leitura ainda não eram consideradas habilidades essenciais para as atividades econômicas desenvolvidas no país. Nesse sentido, há pouca valorização social da docência e um gradativo processo de feminização do magistério.

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem *[sic]* algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. (TANURI, 2000, p. 64)

Em relação à estrutura curricular da Escola Normal, em 1879, com a Reforma Leôncio de Carvalho, houve um avanço significativo quanto ao número de disciplinas e à articulação entre as mesmas. Assim, apesar da inserção de disciplinas como História Universal ou História e Geografia do Brasil, ainda não há a presença específica da História da Educação, enquanto disciplina escolar.

Em Minas Gerais, especificamente em 1927, foi realizada a Reforma Francisco Campos que, dentre outras medidas, modifica a organização da Escola Normal em dois ciclos (propedêutico – três anos; e profissional – dois anos). O ciclo profissional recebeu forte influência do escolanovismo, que possuiu uma tendência mais técnica a respeito da formação de professores, quando apareceu a História da Educação como integrante do currículo do ciclo profissional, dentre outras novidades como Sociologia, Biologia e Higiene, Desenho e Trabalhos Manuais.

Em consonância com o avanço e a consolidação do Curso Normal, necessário para atender à demanda surgida com as escolas agrupadas, Grupos Escolares, passaram a produzir manuais escolares<sup>2</sup> utilizados durante as atividades pedagógicas da disciplina de História da Educação, confirmando a estreita vinculação entre a trajetória institucional das Escolas Normais e os materiais pedagógicos necessários para a formação dos professores. Por isso,

---

<sup>2</sup> Alguns destaques de autores católicos do recorte temporal empreendido nesta investigação (1947-1971), localizados no Museu Escolar do Colégio Berlaar Nossa Senhora do Patrocínio: Madre Francisca Peeters e Madre Maria Augusta Cooman, *Educação – História da Pedagogia* e, depois designada *Pequena História da Educação* (São Paulo, Melhoramentos, 1936); Theobaldo Miranda Santos, *Noções de História da Educação* (São Paulo, Nacional, 1945); Ruy de Ayres Bello, *Esboço de História da Educação* (São Paulo, Nacional, 1945).

Sem condições de apresentar um ponto de vista mais acabado sobre uma possível teoria da historiografia, permitimo-nos apenas ensaiar uma hipótese sobre a historiografia da educação produzida no Brasil para os cursos de formação docente. Ela é expressão do registro da permanência dos valores de uma civilização cristã. Apesar das concepções teóricas, da formação e dos pertencimentos institucionais de seus autores, a História da Educação difundida entre os professores primários e secundários tem uma função e um efeito doutrinário que se prolonga e se atualiza, revelando o peso da influência religiosa apesar de todo o movimento de secularização da sociedade e do Estado a partir da implantação do regime republicano. Esta hipótese pode parecer trivial quando considerada a produção ligada aos momentos iniciais desse regime até a década de 60, já que até então predominavam, se considerarmos apenas o número de reedições das obras de História da Educação em seu conjunto, os lançamentos de autores religiosos e leigos afinados com a doutrina da Igreja Católica. (NUNES, 1996, p. 70)

Percebe-se que na elaboração de boa parte destes primeiros manuais assumiu-se a História da Educação como sendo uma sucessão de fatos, tendo como pressuposto cristão católico a ideia de evolução da humanidade como trajetória para uma visão escatológica da história, voltada para o Juízo Final e a salvação dos justos. Nota-se também que os conteúdos expressos nestes primeiros manuais de História da Educação basearam-se em dois eixos temáticos básicos: a sistematização escolar e as ideias pedagógicas.

No primeiro caso, levaram-se em consideração as políticas empreendidas pelo Estado enquanto instituição responsável pelas diretrizes da escolarização, inclusive legais e normativas. No segundo caso, enfatizou-se o percurso da evolução histórica das ideias pedagógicas que embasaram o percurso escolar, focando principalmente a biografia e pensamento de alguns marcos (pensadores, filósofos ou pedagogos em geral) teóricos da educação.

A análise histórica da disciplina História da Educação nos cursos de formação de professores perpassa a reivindicada superação das abordagens da Filosofia da História, localizando a história das disciplinas escolares (inclusive História da Educação) no campo da historiografia da educação.

Neste sentido, como fundamentação teórica da presente tese de doutoramento, destacam-se as ideias difundidas pelo francês André Chervel, que publicou o artigo *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, em 1990, no periódico *Teoria & Educação*, e que compreende a disciplina escolar como

[...] constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e de um aparelho docimológico, os quais a cada estado da disciplina, funcionam em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades (CHERVEL, 1990, p. 207)

Consoante Chervel (1990), a renovação implementada na historiografia da educação, sustenta-se na visão de que as disciplinas escolares são entendidas como subordinação das reflexões acerca do conhecimento, especificamente científico, aos produtos das investigações realizadas acerca das instituições educacionais e sociais relacionados à disciplina em questão, como por exemplo, a História da Educação.

“Pois as disciplinas de ensino são irredutíveis por natureza a essas categorias historiográficas tradicionais. [...] três problemas. O primeiro é o de sua gênese. [...] O segundo refere-se à sua função. [...] Terceiro e último problema, o de seu funcionamento”. (CHERVEL, 1990, p. 183 – 4)

Pesquisas voltadas para a História das Disciplinas têm ganhado espaço gradativamente na historiografia da educação, internacional e nacional, porém ainda ocupa posição de menor destaque, se comparada, por exemplo, à História das Instituições Escolares. Apesar de serem investigações de natureza diversas, estão intimamente ligadas, pois não há como compreender o percurso histórico de uma disciplina, se não houver a garantia da perspectiva institucional, assim como da prescrição, por um lado, mas também da execução didática dos conteúdos e dos métodos de ensino da disciplina.

Autores da historiografia da educação vêm se dedicando cada vez mais à investigação da trajetória histórica das disciplinas escolares, porém a própria História da Educação conquistou um destaque como exemplo de disciplina relacionada diretamente à formação de professores. Esse detalhe pode ser visualizado inclusive no aumento gradativo do número de apresentações de trabalhos científicos nos diversos eventos voltados para a Educação, em geral, e a História da Educação, em particular.

Nóvoa (1994) publicou um relatório sobre a trajetória histórica da disciplina, *História da Educação*, enfatizando a necessidade de análise da gênese da mesma enquanto disciplina ainda no século XIX, assim como uma abordagem das diversas formas de manifestação da mesma no ambiente escolar internacional, de forma mais ampla, e no contexto português.

Chervel e Compère (1998), em *As humanidades no ensino*, desenvolveram um estudo sobre a origem da disciplina escolar História e concluem que a mesma origina-se no ensino das humanidades (cuja denominação original é atribuída aos jesuítas) nos colégios do Antigo Regime como parte do ensino secundário.

Viñao Frago (1998), dentre outras questões educacionais, discutiu a questão das disciplinas acadêmicas e sua relação com o fenômeno da profissionalização docente em

*Disciplinas académicas y profesionalización docente: los Reales Estudios de San Isidro (1770-1808).*

Em *Los Manuales de Historia de la Educación y la formación de los maestros (1900-1930)*, Molero Pintado (2000) desenvolveu uma reflexão sobre a utilização de manuais de História da Educação na formação de mestres, na Espanha, no período compreendido entre os anos 1900 e 1930.

Por sua vez, Ferraz Lorenzo (2005), responsável pela organização de *Repensar la Historia de la Educación*, propôs uma rediscussão da História da Educação como disciplina voltada para a formação de educadores, abordando os desafios e as propostas como integrante do currículo.

Já no texto *A História da Educação nos Currículos de formação de professores: consolidar a História da Educação, pela construção de identidades*, Mogarro (2007) também abordou a presença da disciplina História da Educação no currículo de formação de professores, visando à consolidação da disciplina enquanto elemento construtivo e identitário.

No mesmo ano, Bastos e Mogarro (2007) deram continuidade às abordagens temáticas da formação de professores e a utilização de manuais de História da Educação em Portugal e no Brasil através do texto *Manuais de História da Educação em Portugal e Brasil (Segunda metade do século XIX – Primeira metade do século XX)*.

No Brasil, Warde (1998) lançou um capítulo *Questões Teóricas e de Método: a História da Educação nos Marcos de uma História das Disciplinas*, presente no livro organizado por Saviani, Lombardi e Sanfelice (1998), *História e História da Educação – O Debate Teórico-Metodológico Atual*, no qual a autora abordou a questão em quatro tópicos: 1) uma visão ampla da História das Disciplinas; 2) reconstrução do itinerário da História da Educação com destaque para São Paulo, entre os anos 1930 e 1980; 3) análise do momento atual de pesquisa em História da Educação; 4) argumento de que não possa existir distinção entre as pesquisas da História da Educação e as da História.

Na obra organizada por Gatti Júnior e Inácio Filho (2005), *História da Educação em Perspectiva – ensino, pesquisa, produção e novas investigações*, a Primeira Seção *Ensino e Pesquisa em História da Educação no Brasil* é composta por 3 (três) capítulos de autores renomados como Dermeval Saviani (*Reflexões sobre o Ensino e a Pesquisa em História da Educação*), Marta Maria Chagas de Carvalho (*Considerações sobre o Ensino da História da Educação no Brasil*) e Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (*Reflexões sobre o Ensino e a Pesquisa da História da Educação Brasileira*).

Como resultado de uma coletânea dos textos das conferências e das mesas-redondas do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado no período de 17 a 20 de abril de 2006, em Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, os organizadores Gatti Júnior e Pintassilgo (2007) publicaram *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*.

Por sua vez, Gatti Júnior, Monarcha e Bastos (2009) organizaram *O Ensino de História da Educação em Perspectiva Internacional*, da Série Novas Investigações (Volume 1), abrangendo diversos autores de variadas nacionalidades como Adrián Ascolani, Antón Costa Rico, Carlos Monarcha, Décio Gatti Júnior, Karl Lorenz, Maria Helena Camara Bastos, Maria Juraci Maia Cavalcante, Marta Maria de Araújo e Rogério Fernandes.

E, mais recentemente, foi publicado o volume seis, da Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil (organizada por Wenceslau Gonçalves Neto e Regina Helena Silva Simões), *O ensino de História da Educação*, sob a organização de Carvalho e Gatti Júnior (2011), dedicando-se à História disciplinar da História da Educação e seu ensino nos cursos de formação de professores (graduação) e de pesquisadores (pós-graduação *stricto sensu*), composto por doze trabalhos, proporcionando ampla visão acerca da situação do ensino da referida disciplina escolar na realidade brasileira.

Além das obras já citadas e de outras mais, há também alguns artigos publicados que remeteram diretamente à investigação e à situação do ensino de História da Educação e que merecem destaque: 1) António Nóvoa (*História da educação: percursos de uma disciplina; Análise Psicológica* (1996); 4 (XIV)); 2) Clarice Nunes (*Ensino e historiografia da educação – problematização de uma hipótese*; Revista Brasileira de Educação; jan/fev/mar/abr 1996 nº 1); 3) Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes de Faria Filho (*História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)*; Revista Brasileira de História; vol. 23; n.º 45, 2003); 4) Maria Helena Camara Bastos (*Uma biografia dos manuais de história da educação adotados no Brasil (1860-1950)*; Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação; 2006; Uberlândia); 5) Maria Helena Camara Bastos; Fernanda de Bastani Busnello; Elizandra Ambrosio Lemos (*A Disciplina História da Educação no Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1941-2002)*; História da Educação; ASPHE/FaE/UFPel; Pelotas; n. 19; abr. 2006); 6) Carlos Monarcha (*História da Educação (Brasileira): formação do campo, tendências e vertentes investigativas*; História da Educação; n.º 21; jan/abr 2007); 7) Bruno Bontempi Júnior (*O ensino e a pesquisa em História da Educação brasileira na cadeira de Filosofia e História da Educação (1933-1962)*; História da Educação; n.º 21; jan/abr 2007); 8) Dermeval Saviani

(*História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário*; EccoS Revista Científica; julho 2008; ano/vol. 10; número especial); 9) Maria Helena Camara Bastos (*Pedagogias e manuais: leituras cruzadas. Os manuais de História da Educação adotados no Brasil (1870-1950)*). In: BESTANI, Rosa M.; BRUNETTI, Paulina; SÁNCHEZ, Ana M. Martinez; FLACHS, M. Cristina Vera de (Comp.) (2011). Textos, Autores y Bibliotecas. 190 años de La Biblioteca Mayor de la UNC. Córdoba/Argentina: Ed. Baez); dentre outros.

Como marca característica da operação histórica, a História da História da Educação enquanto disciplina necessita ser visualizada como produto de um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural, determinada por elementos que lhe são próprios: “encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um lugar [...], procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura).” (CERTEAU, 2002, p. 66)

Considerando que a História é produção localizada em um tempo específico e formulada a partir de pontos de vistas também específicos, torna-se necessário compreendê-la a partir de perspectivas e da interpretação do historiador também enquanto sujeito. Assim, a História mostra-se crítica, uma atitude perante a realidade, que resulta, conseqüentemente, numa produção textual que limita e que condiciona o “olhar” da ciência diante da realidade, socioeconômica, cultural, etc. Nesse sentido, segundo Nietzsche (2003, p. 12),

[...] podemos ter a capacidade de sentir a-historicamente, de perseverarmos em direção ao mais importante e originário uma vez que aí reside o fundamento, sobre o qual pode crescer algo reto, saudável e grandioso, algo verdadeiramente humano. O a-histórico é similar a uma atmosfera que nos envolve e na qual a vida se produz sozinha, para desaparecer uma vez mais com a aniquilação desta atmosfera. É verdade: somente pelo fato de o homem limitar esse elemento a-histórico pensando, refletindo, comparando, separando e concluindo; somente pelo fato de surgir no interior dessa névoa que nos circunda um feixe de luz muito claro, relampejante, ou seja, somente pela capacidade de usar o que passou em prol da vida e de fazer história uma vez mais a partir do que aconteceu, o homem se torna homem.

O ato de historiar pressupõe a capacidade do ser humano em humanizar-se a partir do relato dos fatos experimentados, mas também na potencialidade de elaborar uma visão, uma perspectiva sobre o ocorrido, partilhando-a com o respectivo corpo social. “A explicação histórica, como toda verdadeira explicação do social, tem que se basear nas circunstâncias reais em que os homens executam suas ações, nas que atuam os sujeitos, seja o que for o que se entenda por sujeito: indivíduos, grupos, entidades, instituições ou abstrações.” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 385)

Em outras palavras, o discurso historiográfico consiste em uma forma de expressão textual normalizada, suscetível às palavras e, portanto, ao pensamento. Logo, é um discurso argumentativo, qualitativo e intrinsecamente metódico, cujo fim é a explicação.

Sendo produto de uma realidade social, a prática humana, inclusive a História, não deve negligenciar o fato de que as relações interpessoais são disputas de poder e passíveis de seus resultados. “A humanidade não progride lentamente, de combate em combate, até uma reciprocidade universal, na qual as regras substituiriam, para sempre, a guerra; ela instala cada uma dessas violências em um sistema de regras, e prossegue assim de dominação em dominação.” (FOUCAULT, 2008, p. 270)

Nesse sentido, as próprias disciplinas, com conteúdos e métodos ideais e colocados em prática no ambiente escolar, como qualquer outro espaço social, estariam em disputas e vulneráveis às relações de poder. O *status* e a posição ocupada no universo social e no espaço escolar pelas disciplinas escolares seriam alvo constante de um processo dinâmico de conflitos e de acomodação. Com isso, as relações entre as disciplinas no âmbito de um currículo escolar perpassam pela lógica da hierarquização entre os saberes e as práticas provenientes das mesmas.

A hierarquia dos domínios e dos objetos orienta os investimentos intelectuais pela mediação da estrutura das oportunidades (médiat) de lucro material e simbólico que ela contribui para definir. [...] Seria necessário analisar a forma que assume a divisão, admitida como natural, em domínios nobres ou vulgares, sérios ou fúteis, interessantes ou triviais nos diferentes campos, em diferentes momentos. Certamente se descobriria que os campos dos objetos de pesquisas possíveis tende sempre a organizar-se de acordo com duas dimensões independentes, isto é, segundo o grau de legitimidade e segundo o grau de prestígio no interior dos limites da definição. (BOURDIEU, 2007, p. 36)

Com isso, a investigação sobre o percurso histórico da História da Educação no curso de formação de normalistas do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio não pode ignorar o fato de que entre as disciplinas que compõem o currículo existe uma lógica de disputa, de relações de poder entre as mesmas e que procuram incessantemente a legitimação e o prestígio interior e exteriormente aos limites do campo de sua atuação.

Em suma, a ciência não opõe um julgamento de valor a outro julgamento de valor, mas constata o fato de que a referência a uma hierarquia de valores está objetivamente inscrita nas práticas e, em particular, na luta da qual essa hierarquia é o objeto de disputa e que se exprime em julgamentos de valor antagônicos. (BOURDIEU, 2007, p. 38)

Na perspectiva de Bourdieu (2004), em relação à produção científica, deve haver o questionamento contínuo sobre as possibilidades de seus usos sociais. Em geral, as análises dos produtos culturais são realizadas levando-se em consideração duas propostas possíveis: as exclusivamente internalistas / internas, como as originadas a partir da semiologia e centradas unicamente no texto em si, ou as externalistas / externas, típicas do marxismo, que condicionam rigidamente o texto ao contexto. Há a necessidade de encontrar um meio termo, uma justa medida entre as duas extremidades. Por isso, a proposta de Bourdieu (2004, p. 20) é que se leve em consideração a noção de campo.

É para escapar a essa alternativa que elaborei a noção de campo. [...] para compreender uma produção cultural (literatura, ciência etc.) não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao conteúdo social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e contexto. [...] Minha hipótese consiste em supor que, entre esses dois pólos, muito distanciados, entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo o campo literário, artístico, jurídico ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas.

Assim como no meio social, o campo escolar, de ensino e de aprendizagem, possui regras oriundas do meio externo sim, mas também possui relativa autonomia, demonstrando que o ensino de uma disciplina e, conseqüentemente, a sua história, possuem condicionantes que moldam sua identidade, sua legitimidade no âmbito do currículo e seu prestígio diante dos sujeitos, sejam docentes, estudantes, funcionários, etc.. Por isso, em relação ao ensino das disciplinas, pode-se entender que

Na seleção da informação (técnica, cognitiva ou valorativa) que se reproduz como dominante operam, de maneira fidedigna, todos os mecanismos do exercício do poder na educação em cada momento, filtrando, dessa forma, o acervo cultural pedagógico potencial e reorientando sua recriação, fazendo com que as opções menos desejáveis fiquem isoladas e acabem perdendo-se no esquecimento. Esse poder é exercido na seleção e na imposição da perspectiva intelectual, na elaboração e na transmissão do conhecimento [...], nas formas de gestão da atividade [...], ou na proposta de opções ideológicas que orientam a educação [...]. Quando esses padrões de poder mudam, ou quando os interesses da educação daqueles a quem servem evoluem, assistimos também à recuperação de informações que pareciam esquecidas, embora sua reincorporação passará a ser sentida a partir das novas informações adquiridas. (SACRISTÁN, 1999, p. 80)

Tendo em vista os pressupostos teóricos desenvolvidos anteriormente, e com o intuito de determinar os materiais históricos necessários para a fundamentação e a execução da investigação proposta, utilizar-se-á sete categorias de análise definidas e adequadas a partir

da perspectiva de Maria Teresa Santos (2007, p. 97), expressas em seu capítulo *Percurso e Situação do Ensino da História da Educação em Portugal*, presente no livro *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação* (sob organização de Décio Gatti Júnior e Joaquim Pintassilgo):

1. *Presença*: refere-se às dimensões institucionais e cursos nos quais a disciplina aparece como integrante da formação de professores, no âmbito da instituição escolar;
2. *Identidade*: diz respeito à nomenclatura, situação no interior do currículo, regime e carga horária;
3. *Normas e finalidades*: concernentes às leis e normas de regulamentação sobre a identidade e especificidades da disciplina no currículo determinado;
4. *Perfil programático*: compreende várias determinantes como a matriz epistemológica; organização de conteúdos (vinculados ao tempo / espaço escolar); prática e metodologia pedagógica; material pedagógico (por exemplo, manuais escolares);
5. *Perfil docente*: referente à formação dos professores regentes; modelos de ingresso ou recrutamento; trabalho docente; atividades de pesquisa; formação continuada;
6. *Perfil discente*: vinculado à análise das condições socioeconômicas; formação e condições de ingresso na instituição escolar; assimilação dos conteúdos lecionados, bem como da trajetória profissional posterior à obtenção do título acadêmico;
7. *Materiais pedagógicos*: destaca-se a abordagem dos manuais ou livros didáticos; técnicas ou materiais de ensino.

A importância de delimitar as categorias de análise relaciona-se com a objetividade da investigação no sentido de buscar os elementos necessários para a efetivação dos resultados históricos. Desse modo, aliada a esse trabalho de investigação analítica, faz-se necessária busca de outras evidências empíricas.

[...] o diálogo promovido pelo pesquisador entre a teoria e as evidências impõe-se como condição importante para a operação histórica, para a escrita de uma História da Educação capaz de levar em consideração a ação dos sujeitos em torno dos processos de escolarização levados a termo há pelo menos três séculos na cultura ocidental, com a marca das disputas e acordos entre a confessionalidade, o Estado e a sociedade civil. (GATTI JÚNIOR E PESSANHA, 2005, p. 86)

Além do mais, nas últimas décadas, ocorreu um intenso processo de renovação metodológica de investigação da pesquisa educacional, caracterizada essencialmente por uma ampliação dos objetos de investigação, dos métodos de abordagem e do alcance dos possíveis resultados. No que refere-se à pesquisa histórica da educação, em geral, e na investigação da identidade e do papel da disciplina História da Educação na formação de normalistas, em específico, torna-se fundamental também a compreensão de que

É memória educacional enquanto preservação, organização e comunicação de materiais museológicos e arquivísticos, e enquanto repositório de recordações e representações verbais (orais e escritas), emocionais, afetivas, fisiológicas, organizadas, quer em quadros biográficos e grupais, quer tomando por base referentes institucionais e sócio-comunitários. (MAGALHÃES, 2005, p. 97 – 8)

A busca e a seleção dos materiais históricos no sentido de captar os elementos necessários para a operação histórica, assim como para o exercício da síntese interpretativa, tornam-se fundamentais a partir da abordagem e do tratamento analítico da bibliografia, das leis, dos regulamentos, dos manuscritos, da iconografia, dos manuais e dos demais recursos didáticos, dos documentos em geral, assim como das entrevistas e outras fontes.

A construção científica da história manifesta-se numa narrativa historiográfica que seja simultaneamente construção e representação do objeto epistêmico: fontes (informação; arquivos; coleta de informações; tratamento de dados); método (articulação entre interpretação, conceitualização, instrumentalização); informação. Tal construção corresponde a três dimensões fundamentais: (uma) hermenêutica; (uma) informação/heurística; (um) registro (um discurso: relatório ou narrativa). (MAGALHÃES, 2004, p. 100)

Com o ingresso no doutorado em 2009, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o meu projeto de Doutorado em Educação inseriu-se no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Disciplina História da Educação<sup>3</sup> (GEPEDHE), sob a coordenação do Prof. Dr. Décio Gatti Júnior, que tem por finalidade a investigação histórica e educacional em torno da História Disciplinar da História da Educação, presente destacadamente em cursos de formação de professores.

Assim, em relação às fontes escritas / documentais, foram realizados levantamentos no Colégio Berlaar Nossa Senhora do Patrocínio, onde há os arquivos da Secretaria e da Tesouraria, assim como o Museu Escolar, nos quais foram buscados, inventariados e analisados os documentos acerca do período determinado.

Além disso, investiu-se em leituras das pesquisas de mestrado (Michelle Pereira da Silva) e de doutorado (Hedmar de Oliveira Ferreira), de obras de referência, de artigos, de documentos e de materiais históricos: cartas; correspondências; livros de atas; normas; pareceres; regimentos escolares; estatutos escolares; legislações em geral; manuscritos em geral, como termos de posse e de visitas oficiais; diários de classe; exames; provas; relatórios em geral; jornais escolares e da imprensa local e oficial; fotografias; livros de matrícula, de frequência e de aproveitamento dos estudantes; registros de atuação docente; manuais escolares; periódicos; etc. (Cf. Referências).

<sup>3</sup> <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0015708W5DMY8F> (Acesso: 11.fev.2013)

Contudo, a manipulação de tais fontes referenciais no Colégio Berlaar Nossa Senhora do Patrocínio demonstrou que ainda há uma fragilidade em geral, no Brasil, quanto à organização e à manutenção de arquivos públicos, de museus escolares, assim como da conservação documental nas instituições em geral e, nas escolares, em particular. O acesso ao acervo foi permitido, mas boa parte dos documentos e das evidências necessárias para a fundamentação empírica perdeu-se ao longo do tempo.

Foram encontrados registros indiretos e que faziam referência especificamente à disciplina História da Educação. Parte do levantamento de informações foi possível graças ao cruzamento de dados encontrados em inúmeras fontes, sobretudo localizadas no acervo da secretaria do Colégio Berlaar Nossa Senhora do Patrocínio.

No Museu Escolar do Colégio Berlaar Nossa Senhora do Patrocínio foram localizados alguns manuais de História da Educação, com vestígios de utilização, através de anotações ao longo do texto: Madre Francisca Peeters e Madre Maria Augusta Cooman, *Educação – História da Pedagogia* e, depois designada *Pequena História da Educação* (São Paulo, Melhoramentos, 1936); Theobaldo Miranda Santos, *Noções de História da Educação* (São Paulo, Nacional, 1945); Ruy de Ayres Bello, *Esboço de História da Educação* (São Paulo, Nacional, 1945).

Em documento datilografado (com data provável entre 1951 e 1952 / localizado no arquivo da Secretaria) (grifo nosso), encontrado entre o acervo das correspondências expedidas pela diretoria do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio, foram enumeradas as seguintes obras utilizadas no Ensino Normal da instituição (*título da obra; autor; editora*): 1) *Português; Paulo Azevedo; FTD*; 2) *Ciências Naturais; Luiz Meneses; Livraria Acadêmica*; 3) *História Geral e do Brasil; Joaquim Silva; Editora Nacional*; 4) *Geografia Geral; Theobaldo Miranda; Editora Nacional*; 5) *Geografia do Brasil; Luiz Gonzaga Len; Livraria Acadêmica*; 6) *Religião; Pe. Negromonte; Editora José Olímpio*; 7) *Física e Química; obs.: não consta autor, nem editora*; 8) *Anatomia, Fisiologia e Biologia; Antunes; Editora Nacional*; **9) História da Educação; Theobaldo Miranda; Editora Nacional**; 10) *Filosofia da Educação; Theobaldo Miranda; Editora Nacional*; 11) *Psicologia Educacional; Theobaldo Miranda; Editora Nacional*; 12) *Sociologia Educacional; Theobaldo Miranda; Editora Nacional*.

Nesse sentido, optou-se por realizar uma análise privilegiada do manual *Noções de História da Educação* (autoria de Theobaldo Miranda Santos) em um dos capítulos da tese – Capítulo VI, haja visto a importância de tal obra como material pedagógico no ensino de História da Educação para a formação de normalistas.

Em meados de 2008, a Ir. Joana Bernadete Fonseca Mendes, Diretora do então Instituto Superior de Educação Berlaar – IBERlaar (que funcionou nas dependências do Colégio Berlaar Nossa Senhora do Patrocínio entre 2002 e 2011), realizou um intenso trabalho de compilação de dados históricos (fotos de monumentos, prédios e documentos, inclusive escolares) na Bélgica, onde participou de uma reunião capitular da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar. Este material foi disponibilizado pela mesma, a fim de fundamentar empiricamente o trabalho de pesquisa a ser desenvolvido.

A partir da determinação do período cronológico (1947-1971) de abordagem investigativa, justificado anteriormente, e da análise das listagens das turmas de normalistas correspondentes, foram realizadas visitas às residências das ex-normalistas, possíveis de serem localizadas a partir de informações dos membros da comunidade patrocínense, com o intuito de buscar novas fontes documentais, sobretudo a existência de manuais, cadernos ou outros registros e vestígios materiais da disciplina de História da Educação. Contudo, não foi obtido sucesso em encontrar cadernos ou manuais nas residências das ex-normalistas, pois todas alegaram ter desfeito a maior parte do material escolar da época de estudos no Colégio. Muitas informações foram conseguidas graças aos depoimentos dados de modo informal, durante as visitas e anotados pelo pesquisador.

Tendo em vista as dificuldades em adquirir as fontes documentais mais diretamente relacionadas ao ensino da disciplina História da Educação, optou-se por realizar entrevistas com algumas das ex-normalistas e das ex-professoras da disciplina História da Educação, com o intuito de realizar questionamentos relacionados diretamente às categorias de análise (presença; identidade; normas e finalidades; perfil programático; perfil docente e perfil discente; materiais pedagógicos). A história oral pode contribuir para a (re)construção memorial do passado, tendo em vista que

[...] a história não é apenas sobre eventos, ou estruturas, ou padrões de comportamento, mas também sobre como são eles vivenciados e lembrados na imaginação. E parte da história, aquilo que as pessoas imaginam que aconteceu, e também o que acreditam que poderia ter acontecido – sua imaginação de um passado alternativo e, pois, de um presente alternativo –, pode ser tão fundamental quanto aquilo que de fato aconteceu. [...] A construção e a narração da memória do passado, tanto coletiva quanto individual, constitui um processo social ativo que exige ao mesmo tempo engenho e arte, aprendizado com os outros e vigor imaginativo. Nisto, as narrativas são utilizadas, acima de tudo, para caracterizar as comunidades e os indivíduos e para transmitir suas atitudes. (THOMPSON, 2002, p. 184 – 5)

Ressalta-se que a primeira professora da disciplina História da Educação, Ir. Maria Jesuína (Rosalina Diniz) faleceu em 1990.

Em relação à segunda professora, Ir. Maria do Rosário Lemos Borges, a mesma chegou a conceder uma entrevista, em abril de 2011, porém, com o agravamento de seu quadro de saúde, solicitou o cancelamento da publicação da entrevista e veio a falecer em setembro do mesmo ano.

Quanto à outra professora que ministrou a disciplina, citada pelas normalistas, a ex-Irmã Marilac, não foi possível localizá-la através de nenhuma fonte, seja através de contatos telefônicos e por correio eletrônico (*e-mails*) com as superiores e as religiosas da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar, seja através de pesquisa eletrônica (*internet*). A Irmã Neuza Nunes, atual superiora da Congregação e normalista do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, chegou a responder duas vezes aos *e-mails* encaminhados pelo autor da tese, porém afirmou não ter mais detalhes sobre a localização da ex-Irmã Marilac.

Assim, restou apenas a possibilidade de realizar entrevistas com as normalistas do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, com o intuito de reunir informações sob a orientação das categorias de análise estipuladas para a disciplina História da Educação. Tendo em vista o período temporal delimitado (1947-1971), optou-se pela seleção de uma entrevistada a partir da primeira turma de formandas que teve contato com a disciplina História da Educação, dentre as mais citadas pelas colegas, durante as visitas às residências. Estipulou-se também o intervalo de quatro anos entre as turmas para abranger todo o período da pesquisa (1948 – 1952 – 1956 – 1960 – 1964 – 1968 – 1971), sendo uma entrevistada por turma, totalizando 7 (sete) normalistas: 1) dia 20/07/2011: *Maria Fidalma do Nascimento* (Formandas 1948); 2) dia 20/07/2011: *Zulma Laura de Oliveira* (Formandas 1952); 3) dia 21/07/2011: *Elza Nunes* (Formandas 1956); 4) dia 21/07/2011: *Dalila Mariana Gonçalves* (Formandas 1960); 5) dia 22/07/2011: *Maria Nunes Borges* (Formandas 1964); 6) dia 22/07/2011: *Mariza de Andrade Rocha* (Formandas 1968); 7) dia 21/07/2011: *Neiva Brandão* (Formandas 1971).

Neste sentido, “estes testemunhos são fundamentais para conferir nitidez e consistência às realidades educativas que eles descrevem e explicam, funcionando de forma complementar face a outras fontes de informação, relativas a estas mesmas realidades” (MOGARRO, 2005, p. 14)

Salienta-se que as entrevistas foram realizadas na forma semiestruturada, pois esta “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Por outro lado, buscou-se valorizar o relato espontâneo das ex-normalistas que foram contatadas e que puderem contribuir para a reconstrução do imaginário relativo ao Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, ao Curso Normal e à disciplina História da Educação. Assim,

O testemunho pode se permitir o anacronismo, já que é composto daquilo que um sujeito se permite ou pode lembrar, daquilo que ele esquece, cala intencionalmente, modifica, inventa, transfere de um tom ou gênero a outro, daquilo que seus instrumentos culturais lhe permitem captar do passado, que suas ideias atuais lhe indicam que deve ser enfatizado em função de uma ação política ou moral no presente, daquilo que ele utiliza como dispositivo retórico para argumentar, atacar ou defender-se, daquilo que conhece por experiência e pelos meios de comunicação, e que se confunde, depois de um tempo, com sua experiência etc. etc. A impureza do testemunho é uma fonte inesgotável de vitalidade polêmica, mas também requer que seu viés não seja esquecido em face do impacto da primeira pessoa que fala por si e estampa seu nome como uma reafirmação de sua verdade. (SARLO, 2007, p. 58 – 9)

A entrevista foi gravada em mídia eletrônica e transcrita na íntegra, *ipsis litteris*. As sete normalistas entrevistadas leram a transcrição e assinaram o Termo de Consentimento, autorizando o autor a utilizar de trechos das entrevistas como citações para a fundamentação da tese e a publicar o material resultante de suas entrevistas. Ressalta-se que foram dadas respostas espontâneas e, por isso, é possível encontrar nas respostas marcas linguísticas relativas à expressão oral / linguagem coloquial, como vícios de linguagem, erros de concordância e regência, etc.. Porém, optou-se por preservá-las, dada a natureza da coleta de dados desta pesquisa.

Assim, como conhecimento humano e social, a História da Educação abarca a necessidade de se realizar uma investigação material, buscando-se evidências na prática, mas também uma apropriação por parte do cientista, sujeito responsável pela interpretação dos dados, localizando-os no tempo / espaço. Por isso, a organização e a estruturação do texto da tese de doutoramento são necessárias para a consolidação do discurso historiográfico da disciplina História da Educação no Curso Normal do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio.

A estrutura textual da tese de doutoramento sustenta-se em duas partes. Cada parte é composta de três capítulos, totalizando seis capítulos, assim.

A Parte I é intitulada ***As finalidades prescritas e o perfil programático da disciplina História da Educação na formação de normalistas do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio (1947-1971)***. (grifo nosso)

O primeiro capítulo, *A invenção da Escola Normal e o surgimento da disciplina História da Educação*, retrata o contexto revolucionário francês e a proposta da Escola Normal por Lakanal. Em seguida, desenvolve-se a formação dos Sistemas Nacionais de Educação, sustentada em três elementos: estatização do ensino; institucionalização da formação de professores; cientificização da pedagogia. E, em seguida, considera-se o aparecimento da História da Educação como disciplina em âmbito internacional.

No segundo capítulo, *A formação de professores e o catolicismo como base doutrinária para o ensino da História da Educação*, explicita-se panoramicamente a formação docente e o histórico de implantação das Escolas Normais no Brasil e em Minas Gerais. Há também a descrição histórica do surgimento, expansão e consolidação das obras da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar, responsável pelo Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio, em Patrocínio – Minas Gerais. Discute também os fundamentos teóricos da doutrina católica e sua repercussão nas questões educacionais, especialmente expressas na Encíclica papal *Divini Illius Magistri*, de Pio XI, assim como também os avanços do movimento escolanovista na realidade brasileira. Em seguida, há a retomada histórica dos principais eventos da expansão escolar na realidade patrocinese, resultado da aliança entre a Oligarquia rural, o Estado e a Igreja Católica. Sendo assim, relata-se o surgimento das instituições escolares de Patrocínio: Grupo Escolar Honorato Borges, Colégio Dom Lustosa e Escola Normal Nossa Senhora do Patrocínio. Ressalta-se, também, que há a fundação de uma instituição escolar presbiteriana, aguçando a disputa pela hegemonia ideológica entre católicos e presbiterianos.

Por sua vez, no terceiro capítulo, intitulado *As prescrições legais (1927-1971) para a disciplina História da Educação na formação de normalistas*, o intuito é a análise das legislações pertinentes ao Ensino Normal e a repercussão de tais medidas na formação de professores, entre as décadas de 1920 e 1970.

Em seguida, a Parte II intitula-se ***Perfil docente e discente e materiais pedagógicos da disciplina História da Educação na formação de normalistas do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio (1947-1971)***. (grifo nosso)

Em seu quarto capítulo *O perfil docente no ensino da História da Educação: valores católicos e formação continuada* retrata, mais particularmente, as condicionantes da atuação dos professores ao longo do Curso Normal, em termos de doutrinação dos valores de fé e de moral católicos, assim como o ensino dos conteúdos, metodologias de ensino e a formação continuada.

Já o quinto capítulo *O perfil do corpo discente da disciplina História da Educação: os saberes técnicos e os valores católicos* discute a identidade das normalistas, assim como a apropriação dos saberes e dos valores veiculados no processo educacional do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio.

E, por fim, o sexto capítulo *O manual Noções de História da Educação como material pedagógico no ensino da História da Educação* abordará especificamente a presença desse manual no cotidiano de ensino e aprendizagem do educandário em questão e sua repercussão como material pedagógico na formação docente.

PARTE I

**AS FINALIDADES PRESCRITAS E O PERFIL PROGRAMÁTICO DA DISCIPLINA  
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE NORMALISTAS DO COLÉGIO  
NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO (1947-1971)**

## **CAPÍTULO I**

### **A INVENÇÃO DA ESCOLA NORMAL E O SURGIMENTO DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

Para promover uma investigação sobre a História das Disciplinas Escolares, torna-se importante considerarmos as variáveis institucionais educacionais, assim como os cursos em que a disciplina em questão se faz presente. O entendimento da presença de determinada disciplina escolar, como a História da Educação, depende da identificação das origens históricas e da explicitação das circunstâncias que a tornaram evidente em um contexto mais amplo, o da escolarização da sociedade (característica marcante da época moderna e contemporânea) e, com isso, o da sistematização da formação de professores.

#### **1.1 Joseph Lakanal (1762-1845), a criação da Escola Normal e a organização da Instrução pública na França revolucionária**

Teoricamente, o movimento de expansão quantitativa e de renovação qualitativa do ensino público manifestou-se no âmbito de uma Pedagogia liberal-democrática, tendo como inspiradores o inglês John Locke (1632-1704) e o suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), principalmente.

A proposta de uma instituição escolar voltada especificamente para a formação de professores, principalmente aqueles envolvidos com o ensino primário, deu-se no contexto da Revolução Francesa (1789-1799). A Revolução Francesa pode ser compreendida como movimento sócio-político resultante da consolidação da burguesia, a partir do século XVIII (“Século das Luzes”), em termos de poder econômico (com a Revolução Industrial) e valores intelectuais (por meio do Iluminismo). Nesse sentido,

Na França, a incapacidade da monarquia absolutista para realizar as reformas que a burguesia exigia, cada vez com mais determinação, foi fatal para a sua

sobrevivência. Os comerciantes e manufatureiros burgueses cujos interesses estavam ligados à liberdade de comércio e de produção, ao verificarem que a adoção do liberalismo econômico se tornava impossível, começaram a se voltar contra a monarquia absolutista. Entre a média burguesia, sobretudo dos profissionais liberais, também crescia o descontentamento contra o absolutismo e a convicção de que as coisas precisavam mudar. (FLORENZANO, 1987, p. 25)

Para o entendimento do termo “Escola Normal”, uma caracterização das fases da Revolução Francesa<sup>4</sup> torna-se necessária, para uma visão panorâmica dos eventos desse período da História europeia.

Durante o período da Convenção (1792-1795), a ideia de universalização da instrução pública, por meio da democratização da escola pública e estatal, ganhou notoriedade. A reivindicação de uma escolarização da sociedade ocorreu em um momento no qual a burguesia exigia o reconhecimento de direitos de cidadania, bem como a oferta de determinados serviços públicos pelo Estado.

A burguesia aliou-se aos demais elementos populares como busca de hegemonia diante dos privilégios seculares do clero e da nobreza. Dentre os diversos direitos reclamados, destacou-se o da igualdade de oportunidades educacionais, antes uma exclusividade das elites do Antigo Regime.

---

<sup>4</sup> O período da Revolução Francesa (1789-1799) pode ser assim dividido, conforme PAZZINATO e SENISE (1992): **Assembléia Nacional Constituinte (1789-1791)**, cujos principais fatos são: aprovação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (igualdade de todos, liberdade individual, propriedade privada e resistência à opressão); promulgação da primeira Constituição, em 1791 / **Monarquia Constitucional (1791-1792)**, tendo como fatos mais relevantes: dissolução da Assembléia Constituinte; eleição da Assembléia Legislativa – composta em sua maioria, pela alta burguesia (*feuillantes* – favoráveis à manutenção da monarquia constitucional – e os girondinos – favoráveis à derrubada do rei e à instauração da República), e, em sua minoria, pelos jacobinos (representantes da pequena e média burguesia) e os cordeleiros (representantes das camadas mais populares, também defensores da implantação de uma república); nova insurreição de populares em Paris, sob liderança jacobina de Marat, Robespierre e Danton; Proclamação da República francesa em 1792 / **Convenção Nacional – República (1792-1795)**, sendo representativos os seguintes eventos: definição de partidos políticos (*Girondinos* – direita – representantes da alta e média burguesia republicana, assumindo posições conservadoras com o propósito de garantir o usufruto da liberdade econômica e de propriedades particulares e dominam inicialmente a Convenção politicamente; *Jacobinos* – esquerda – também conhecidos como Montanha, por ocuparem as partes mais altas da Câmara, representam a pequena burguesia e as camadas populares; *Pântano* – centro – os lugares mais baixos da Câmara, são indefinidos politicamente, alternando o apoio aos dois outros partidos da Câmara). Há a criação do Comitê de Salvação Pública, responsável pela segurança interna, sob liderança de Danton e, posteriormente, de Robespierre. Ocorre a promulgação de nova Constituição, a de 1793, sob inspiração dos princípios políticos democráticos de Rousseau. Logo depois, tem início o período do Terror (com a suspensão da Constituição, dos direitos individuais e da divisão dos poderes), sendo tomadas as seguintes medidas: reorganização dos exércitos (visando defender as fronteiras diante do avanço das monarquias absolutistas européias), forte repressão às iniciativas de subversão internas (sobretudo a de Girondinos), realização de reforma agrária, reformas na educação e no sistema de pesos e medidas, etc.. De abril a julho de 1794, há a ditadura de Robespierre, que reforça as práticas do Terror, isolando-se no poder. Em 27 de julho de 1794, Robespierre e seus companheiros do Comitê de Salvação Pública são executados na guilhotina. Em 1795, há a votação de uma nova Constituição, sendo que a Convenção se dissolve / **Diretório (1795-1799)**, destacando-se as seguintes ocorrências: crise econômica, devido aos desmandos políticos; destaque da atuação do general Napoleão Bonaparte como chefe militar; apoiado pelo exército e pela alta burguesia, Napoleão derruba o Diretório e assume o poder político (Golpe do 18 Brumário).

Condorcet (1743-1794) talvez tenha sido o mais eminente defensor dos ideais em torno da instrução pública, no decorrer da Revolução Francesa. A defesa de determinados valores relacionados ao desenvolvimento de tal empreitada em torno da educação (pública, estatal, laica e para todos) constituiu um dos embriões das posteriores discussões acerca dos Sistemas Nacionais de Ensino na Europa.

Na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1793) foi citada a instrução como direito de todos, além de atribuir ao Estado a obrigação de proporcionar tal oportunidade aos cidadãos. Em seu relatório apresentado à Assembléia Legislativa em 1792, Condorcet assim defendeu os ideais em torno da instrução pública:

Oferecer a todos os indivíduos da espécie humana os meios de prover as suas necessidades, assegurar seu bem-estar, conhecer e exercer seus direitos, conhecer e cumprir seus deveres; assegurar a cada um a faculdade de aperfeiçoar seu engenho, de capacitar-se para as funções sociais a que há de ser chamado, desenvolver toda a extensão das aptidões, recebidas da natureza, e estabelecer, desse modo, entre os cidadãos, uma igualdade de fato e dar realidade à igualdade política reconhecida pela lei; tal deve ser a primeira finalidade da instrução nacional que, desse ponto de vista, constitui para o poder público um dever de justiça. (CONDORCET *apud* LUZURIAGA, 1959, p. 46 – 7)

Nota-se a relevância de Condorcet como defensor da instrução pública segundo ideais liberais, estimulando a iniciativa de garantir as condições dos cidadãos na formação para o exercício dos direitos e deveres conforme as necessidades de cada um. Em seus discursos, defendeu a reformulação do ensino, buscando soluções para os problemas sociais, políticos, econômicos e culturais da França. Sem a instrução pública bem estruturada, os direitos à liberdade e à igualdade seriam impraticáveis. A educação popular foi considerada fundamental para a superação da anarquia social e para a consolidação de uma nova ordem social.

Condorcet propôs a sistematização dos diversos graus de instrução, assim estabelecidos: as escolas primárias; as escolas secundárias; os institutos ou colégios de ensino secundário; os liceus ou faculdades de ensino superior; a Sociedade Nacional das Ciências e das Artes. A esta última sociedade seriam atribuídas essas finalidades: fiscalizar e dirigir os estabelecimentos de ensino; estimular o desenvolvimento do conhecimento científico e das artes; e, por fim, divulgar as descobertas consideradas úteis para o aperfeiçoamento social.

Por outro lado, percebe-se o interesse de Condorcet com a instrução feminina, justificando-se pelo fato de que as mulheres são as primeiras responsáveis pela educação das crianças, ainda na infância. A instrução feminina é importante no sentido de propiciar às mulheres condições de acompanhar o marido em assuntos relativos à vida familiar.

Os relatórios, descritos e colocados em discussões nas reuniões políticas, durante a Revolução francesa, foram essenciais para a consecução dos Sistemas Nacionais de Educação, em quase toda a Europa no século XIX. Esse modelo de educação caracterizava-se pelo caráter inovador, revolucionário, estatal, laico e público. Teoricamente, pode-se assim caracterizar a educação conforme os revolucionários:

É necessário, portanto, ao mesmo tempo, que um dos degraus da instrução comum habilite os homens de uma capacidade ordinária, a aprender as funções públicas [...]. De outro modo, seria introduzida uma desigualdade bem efetiva, fazendo do poder um patrimônio exclusivo dos indivíduos que o adquiririam dedicando-se a certas profissões, ou entregar-se-ia os homens à autoridade da ignorância, sempre injusta e cruel, sempre submetida à vontade corrupta de algum tirano hipócrita: este fantasma ilusório de igualdade só poderia ser mantido sacrificando a propriedade, a liberdade, a segurança, aos caprichos dos ferozes agitadores de uma multidão sem rumo e tola. (CONDORCET, 1994, p. 78 – 9)

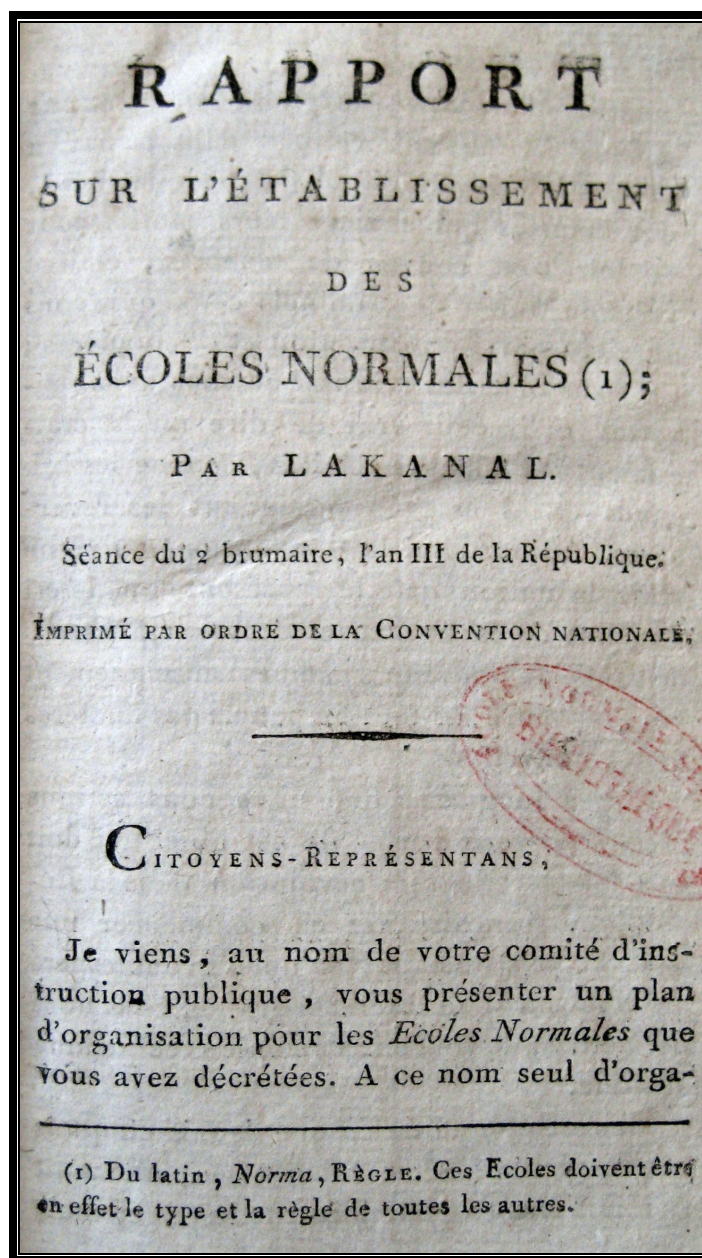
Ao lado de Condorcet, também destacou-se na defesa da instrução pública Joseph Lakanal (1762-1845), político francês. Foi professor de Retórica e Filosofia dos Padres da Doutrina Cristã antes da Revolução. Lakanal, discípulo de Condillac (1715-1780), defendeu o uso de métodos intuitivos de ensino e a criação de “Escolas Normais”, voltadas para a formação específica de professores.

No Frontispício de seu *Relatório sobre a Criação das Escolas Normais* (Cf. Figura 1), impresso por Ordem da Convenção Nacional, Lakanal explicitou o sentido da expressão *normal*: “do latim, *norma*, regra. Essas devem de fato ser o tipo e governar todas as outras.” Tais escolas seriam responsáveis não só pela formação de docentes, especialistas no ensino, mas também como modelo para todas as demais escolas.

Em seu relatório e durante seus discursos, Lakanal propôs, de forma pioneira, o Estado como instância fiscalizadora e responsável pela padronização das escolas, tendo como referência as Escolas Normais.

A Escola Normal serviria como modelo para as demais escolas da rede de instrução pública em termos de regularização, padronização ou normatização do ensino. Essa preocupação com a formação docente relacionava-se não só com o conteúdo teórico, mas também com as questões metodológicas de ensino.

Acreditava Lakanal que, por meio da instrução pública, a dimensão política também estaria garantida, no sentido da promoção democrática. Todo esse ideal sofria interferência do modelo iluminista de sociedade. O projeto de formação docente, segundo os moldes de Lakanal, relacionava-se intrinsecamente com o projeto maior de sociedade, baseado na promoção dos valores da liberdade, igualdade e fraternidade.



**Figura 1** – Frontispício: Relatório sobre as Escolas Normais (Lakanal).

Fonte: [http://www.bib.ens.fr/fileadmin/user\\_upload/lettres/PhotosExpos/01Lakanal.jpg](http://www.bib.ens.fr/fileadmin/user_upload/lettres/PhotosExpos/01Lakanal.jpg).  
 (Acesso: 25.out.2011)

Como membro-fundador do Comitê de Instrução Pública durante o período revolucionário, Lakanal colaborou no empreendimento de uma série de trabalhos relacionados à institucionalização de determinadas categorias escolares: Escolas Primárias, Escolas Normais e Escolas Centrais.

Destacando-se a questão do Ensino Normal, percebe-se que Lakanal procurou conciliar a vinculação do ensino com a preparação profissional específica para tal como proposta. Em seu discurso à Convenção sobre a organização da Instrução Pública, Lakanal destacou as seguintes questões acerca das Escolas Normais:

Nessas escolas, não serão aprendidas as ciências, mas a arte de as ensinar; ao saírem dessas escolas, os discípulos não deverão ser apenas homens instruídos, mas homens capazes de instruir. Pela primeira vez, sobre a terra, a natureza, a verdade, a razão e a Filosofia irão ter também um seminário; pela primeira vez, os homens mais eminentes em toda espécie de ciências e de talentos, os homens que até agora só têm sido professores das nações e dos séculos, os homens de gênio, vão ser os mestres-escolas de um povo, pois não deixastes ocupar as cátedras desses estabelecimentos senão os homens para isso convidados pelo brilho incontestável da sua fama na Europa. Aqui, não será o número que valerá, mas a superioridade; é melhor que sejam poucos, mas que sejam todos eleitos pela ciência e pela razão; todos devem ser dignos de *[sic]* tornarem colegas dos Lagrange, dos Daubenton, dos Berthollet, cujos nomes aparecem logo que se pensa nessas escolas onde devem ser formados os restauradores do espírito humano [...]. (LAKANAL *apud* SANTOS, 1964, p. 284)

Percebe-se em seu discurso a defesa da centralidade na questão metodológica do ensino no interior das Escolas Normais, de modo que os futuros mestres estivessem preparados para as ações cotidianas. Entendia também que, assim como existem pensadores exímios durante toda a História da humanidade, responsáveis direta ou indiretamente pela educação, seria fundamental que os mestres responsáveis pela instrução também fossem preparados. Destacou a importância da qualificação dos mestres, no tocante ao conhecimento científico. Conforme ainda Lakanal, todo o trabalho docente tem como dimensão teleológica a regeneração do espírito humano.

Pelo menos na forma de discurso, perante a Convenção, destacou-se o pioneirismo da defesa da preparação formativa do docente. A tendência de estatização da rede de ensino na França, contudo, não garantiu a continuidade das intenções dos jacobinos em ampliar quantitativamente as escolas primárias, normais e centrais na França. A duração efêmera dos modelos defendidos pelos jacobinos explicou-se pelas mudanças bruscas de política, em termos de valores e práticas, no decorrer de um processo revolucionário.

## **1.2 Os Sistemas Nacionais de Ensino do século XIX: estatização do ensino; a formação de professores e a cientificização da pedagogia**

Apesar da defesa de uma educação escolar pública, estatal e leiga nos discursos e documentos produzidos pelo Comitê de Instrução Pública durante a Revolução Francesa, a

sistematização do ensino apenas constituiu-se no decorrer do século XIX, em vários países europeus.

A sistematização do ensino demonstrou-se sob três aspectos cruciais: forte tendência de estatização; institucionalização da formação de professores; a questão da mentalidade cientificista, típica do século XIX, e sua influência direta na Pedagogia.

Em termos de condições históricas, o século XIX possuiu algumas características contextuais relacionadas à Revolução Industrial, principalmente nas relações de trabalho (surgimento da divisão do trabalho no interior do sistema fabril), e na estrutura dos estados europeus.

Essa fase ficou conhecida historicamente como Imperialismo, em que potências (Inglaterra, França, Alemanha, Bélgica e Itália, por exemplo) conquistaram e dividiram entre si faixas territoriais na África e na Ásia, principalmente após a Conferência de Berlim (realizada entre 1884 e 1885). E, com as tendências nacionalistas, houve também a unificação da Itália e da Alemanha em 1870, consolidando os Estados nacionais.

Segundo Hobsbawm (1982), com as mudanças econômicas no decorrer da segunda metade do século XIX, as relações sociais tornaram-se mais complexas, marcadas pela hegemonia burguesa e pelas reivindicações dos recém-formados movimentos operários, que lutaram pelo reconhecimento dos direitos sociais.

Especificamente no campo das ideias pedagógicas, alguns pensadores podem ser destacados como responsáveis por um processo de cientificização da Pedagogia. Conforme Manacorda (2004), Pestalozzi (1746-1827), na Suíça, destacou-se pela atenção dada ao ensino elementar, buscando a conciliação entre a formação geral e profissional. Além disso, sua atuação também enfatizou a necessidade de uma democratização do ensino, reconhecendo firmemente sua função social. Pestalozzi contribuiu para a formação da Psicologia enquanto ciência, destacando aspectos como a espontaneidade e a naturalidade do aluno, bem como a intuição como meio para se atingir gradativamente os conceitos.

Por sua vez, a contribuição de Friedrich Fröbel (1782-1852), na Alemanha, foi caracterizada por uma “[...] acentuação da importância da criança, dos seus interesses, experiências e atividades como ponto de partida e meios da instrução, e por um melhoramento do espírito, dos objetivos, da “atmosfera” e do moral da classe” (MONROE, 1978, p. 298). Destacou os aspectos lúdicos como meio de desenvolvimento das habilidades da criança. A obra de Fröbel repercutiu no avanço das escolas pré-primárias, valorizando a educação escolar do homem ainda na infância.

Conforme Cambi (1999), também destaca-se a atuação de Johann F. Herbart (1776-1841), na Alemanha, como pensador fundamental para a cientificização da Pedagogia nas questões metodológicas. Suas ideias contribuíram para a relação entre a Pedagogia e a Psicologia, voltada para a experimentação. Herbart procurou conciliar a formação social com uma visão ética, o amadurecimento da vontade por meio da instrução. Vinculou a educação moral com a instrução, a educação da vontade com o aperfeiçoamento do intelecto, buscando o equilíbrio entre o querer e o pensar.

Com a urbanização decorrente do processo de industrialização na Europa ocidental no século XIX, aconteceu simultaneamente um movimento de estatização da educação escolar, voltada para o fortalecimento de um sistema nacional em alguns países europeus, destacadamente Alemanha, França, Inglaterra e, na América, Estados Unidos. Tal movimento justificou-se pela necessidade de qualificação de mão de obra, capaz de realizar as atividades concernentes à atividade industrial, às repartições públicas e às operações comerciais. Esse interesse pelo ensino evidenciou-se com as Escolas Normais, responsáveis pela formação conteudista e técnica de novos mestres.

No decorrer do século XIX, o pensamento científico foi ampliado com o surgimento das ciências humanas, principalmente a Psicologia, a Sociologia, a Economia, a Antropologia e a História. A presença das ideias científicas – marcadas pelo Positivismo, Idealismo e Socialismo – contribuiu diretamente para o surgimento desse novo grupo de ciências. Tais saberes foram gradativamente assimilados pelos currículos de formação de professores, nas Escolas Normais.

Em síntese, percebe-se que uma das condições básicas para o surgimento da disciplina História da Educação em cursos de formação de professores foi o fortalecimento de sistemas nacionais de ensino, destacando a relevância do Ensino Primário como circunstância para o atendimento às demandas provocadas pelo desenvolvimento industrial no decorrer do século XIX.

Por sua vez, decorrente da expansão quantitativa do Ensino Primário, para atender à necessidade de qualificação do trabalho, a formação de professores também precisou ser reformulada, incorporando não apenas os conhecimentos científicos e humanistas, mas também os métodos que proporcionassem o ensino de tais conteúdos.

### 1.3 A História da Educação como disciplina voltada para a formação docente

A origem da disciplina História da Educação encontra-se indissociavelmente ligada ao surgimento e à (re)organização dos cursos de formação de professores, na Europa e nos Estados Unidos, na transição entre o século XIX e XX. A História da Educação enquanto disciplina apareceu como disciplina propedêutica para os estudos das ciências da educação, voltadas para os fundamentos teórico-metodológicos.

A disciplina História da Educação refletiu um conjunto de fatores relacionados à sistematização escolar nos países europeus no decorrer do século XIX. Os avanços das Ciências Naturais (Física, Química e Biologia) inspiraram a formatação das chamadas Ciências Humanas, ampliando a visão científica para outros objetos de abordagem, como a educação.

Referente ao tempo e ao espaço de introdução da História da Educação, na Europa do século XIX, percebe-se também um grande problema, relativo às relações ensino / investigação como constituição de campo autônomo do saber científico, bem como suas repercussões enquanto saber escolar na formação dos professores. Segundo Nóvoa (1994, p. 14),

De início, a História da Educação incidiu sobre a evolução no tempo dos princípios educativos. Era uma reflexão essencialmente teórica, que tinha como argumento central a ideia que a educação só podia ser compreendida na sua temporalidade histórica e que, portanto, a ciência pedagógica devia ter a história como fundamento [...]. Em meados do século XIX, esta visão da História da Educação era já objecto de viva contestação. Uma das críticas mais autorizadas veio de Herbart, um dos fundadores da *pedagogia científica*, que reclamou uma escrita histórica de maior utilidade prática para os professores. Por detrás desta posição adivinha-se a emergência de uma filosofia positivista da educação, baseada em factos observáveis (e, se possível, mensuráveis), que desvaloriza a historicidade própria da reflexão pedagógica. [...] A preocupação natural de dar resposta a necessidades de formação dos professores levou a uma utilização acrítica da investigação histórica. Pouco a pouco, a História da Educação transformou-se num instrumento de legitimação das ideias presentes dos educadores, numa espécie de receituário de ensinamentos expondo as práticas a adoptar ou a evitar.

Ao longo do século XIX, a História da Educação vinculou-se às aprendizagens práticas e metodológicas nos programas de estudos de formação de professores. Surgiram embates nos meios académicos, que caracterizaram não apenas a disciplina História da Educação, mas todas aquelas caracterizadas como Ciências da Educação em geral.

Tais características remontaram não só ao percurso e à situação da História da Educação em países europeus, mas também nos Estados Unidos e na América Latina. Enquanto disciplina, a História da Educação surgiu

[...] vinculada a programas institucionais de formação de professores, e, por isso, fortemente radicada no campo das ciências da educação, a História da Educação ocupou, até muito recentemente, nesse campo, a posição de saber subsidiário. Cabi-lhe funcionar curricularmente como espécie de vestibulo introdutório de outros estudos, fornecendo-lhes o “contexto” ou a “origem” de uma determinada questão, a ser adequadamente estudada por especialistas de outras “ciências” da educação, tidos como mais autorizados. Esse estatuto da disciplina em programas de formação docente produziu uma espécie de naturalização: a disciplina não se define pela partilha e discussão de procedimentos que lhe conferem o estatuto de conhecimento historiográfico, para definir-lhe pela referência a um objeto, que, na falta da definição aludida, se reifica, se naturaliza. (CARVALHO, 2005, p. 33)

A partir de 1860, foram lançadas as primeiras obras que tratam da História da Educação e foram ministrados os primeiros cursos em instituições superiores e Escolas Normais, em diversas localidades europeias.

Os primeiros manuais de História da Pedagogia ou da Educação foram a obra de T. Fritz, *Esquisse d'un système complet d'instruction et d'éducation et de leur histoire* (Strasbourg, 1843) e o manual de Karl Schmidt (1819-1864) – *Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher. Entwicklung und in organischem Zusammenhang mit dem Kulturleben* (1860-1862), obra publicada em 4 volumes.

Segundo Bastos (2002), em 1875, Célestin Hippeau publicou a obra *L'instruction publique en Italie*, em que reproduziu os conteúdos curriculares de História da Pedagogia, lecionados na Escola Normal feminina de Florença. Ao cumprimentar os políticos locais pela inclusão da citada disciplina no currículo de formação de professores, Hippeau observou:

[...] na França, onde existem excelentes livros de educação, não será possível tornar obrigatório em todas as escolas normais estes cursos de pedagogia dogmática e histórica que nenhuma pessoa pode contestar a utilidade. Estou precisamente sob os meus olhos com a História da Pedagogia, de Jules Paroz, diretor de escola normal, onde descubro similaridades com o programa da escolar normal de Florença. (HIPPEAU, 1875, p. 415 *apud* BASTOS, 2002)

Os estudos pioneiros de escrita disciplinar da História da Educação foram os do teórico da educação e político francês Jules-Gabriel Compayré (1843-1913), sendo suas obras utilizadas como modelo para a produção de outras obras de História da Educação, bem como para o ensino da disciplina nos cursos de formação docente.

A partir de 1879, Compayré contribuiu diretamente para o desenvolvimento de uma História da Educação na França, publicando primeiramente a obra *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, apresentada em concurso promovido pela Academia de Ciências Morais e Políticas.

Sua formação acadêmica voltada para a Filosofia, bem como sua atuação como docente, contribuiu diretamente para as primeiras e notáveis vinculações entre as reflexões filosóficas e a nascente História da Educação. Consequentemente, destaca-se em suas obras (Cf. Quadro 1) uma abordagem mais voltada para a História das ideias pedagógicas.

**Quadro 1** – Destaques da produção bibliográfica de Compayré (1843-1913)

Obra	Ano da publicação
<i>Philosophie de David Hume</i> (tese de doutoramento)	1873
<i>Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle</i> (Prêmio Bordin)	1879
<i>Éléments d'éducation civique et morale</i>	1880
<i>Histoire de la pédagogie</i>	1886
<i>Cours de morale théorique et pratique</i>	1887
<i>Notions élémentaires de psychologie</i>	1887
<i>L'Instruction civique, cours complet, suivi de notions d'économie politique à l'usage des écoles normales primaires et des écoles primaires supérieures</i>	1888
<i>Organisation pédagogique et législation des écoles primaires (pédagogie pratique et administration scolaire)</i>	1890
<i>Psychologie appliquée à l'éducation</i>	1890
<i>Études sur l'enseignement et sur l'éducation</i>	1891
<i>L'Évolution intellectuelle et morale de l'enfant</i>	1893
<i>Yvan Gall, le pupille de la marine, livre de lecture courante (degrés moyen et supérieur, classes primaires des lycées et collèges)</i>	1894
<i>L'Enseignement secondaire aux États-Unis</i>	1896
<i>Herbert Spencer et l'éducation scientifique</i>	1901
<i>J.-J. Rousseau et l'éducation de la nature</i>	1901
<i>Les Grands Éducateurs. Jean Macé et l'instruction obligatoire</i>	1902
<i>Les Grands Éducateurs. Pestalozzi et l'éducation élémentaire</i>	1902
<i>Les Grands Éducateurs. Félix Pécaut et l'éducation de la conscience</i>	1904
<i>Les Grands Éducateurs. Herbart et l'éducation par l'instruction</i>	1904
<i>Les Grands Éducateurs. Montaigne et l'éducation du jugement</i>	1905
<i>Les Grands Éducateurs. Charles Démiá et les origines de l'enseignement primaire</i>	1905
<i>Les Grands Éducateurs. Le P. Girard et l'éducation par la langue maternelle</i>	1907
<i>Les Grands Éducateurs. Horace Mann et l'école publique aux États-Unis</i>	1907
<i>L'Éducation intellectuelle et morale</i>	1908
<i>Jules Gaufrès, sa vie et son œuvre</i>	1909
<i>Fénelon et l'éducation attrayante</i>	1911
<i>Fröebel et les jardins d'enfants</i>	1912

Fonte: elaborado e adaptado pelo autor da tese conforme:  
[http://www.assemblee-nationale.fr/sycomore/fiche.asp?num\\_dept=7926](http://www.assemblee-nationale.fr/sycomore/fiche.asp?num_dept=7926) (Acesso: 08.mar.2011).

Por meio da análise dos títulos produzidos por Gabriel Compayré, nota-se a envergadura e o alcance que tais estudos tiveram em produções posteriores, inspirando o trabalho de autores na escrita de manuais escolares, utilizados em instituições não apenas francesas, mas em muitos países da Europa, América, etc..

As obras de Compayré investigaram temas ligados à evolução das ideias pedagógicas, com o intuito não só de descrever as matrizes filosóficas em vigor na França, mas também suas repercussões no processo educacional escolar. Destaca-se a abordagem das questões morais e cívicas e o processo de assimilação dessas noções específicas, ainda mais na infância. Busca também a descrição das formulações legais e instrucionais voltadas para o ensino secundário, inspirando uma historiografia das normatizações dos sistemas nacionais de educação, como o do ensino secundário dos Estados Unidos.

Compayré também abordou nomes do pensamento pedagógico, cujas obras e ações representaram referências ao sistemático esforço de consolidação das instituições escolares, especialmente na Europa: Herbert Spencer, Jean-Jacques Rousseau, Jean Macé, Pestalozzi, Félix Pécaut, Herbart, Charles Démia, Montaigne, P. Girard, Horace Mann, Jules Gaufrès, Fénelon e Fröbel.

Nota-se também a preocupação de Compayré com o estatuto das “Ciências da Educação”. Suas obras refletiram o interesse em investigar com embasamento empírico e teórico capaz de oferecer condições para a aplicação na realidade, reflexo da tendência de “cientificização” da Pedagogia. Neste sentido, pode-se observar outra de suas obras: *Cours de Pedagogie Théorique et Pratique*<sup>5</sup>, de 1897. Gabriel Compayré dividiu a obra em duas partes: Pedagogia Teórica / Pedagogia prática. Tal divisão denota a fundamentação teórica dos conhecimentos instrucionais, mas também sua aplicação, bem como sua funcionalidade no cotidiano docente.

Outras obras fundamentais de Jules-Gabriel Compayré, *Histoire de la Pédagogie* (1886) e *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle* (1879) marcaram o princípio de uma produção de obras voltadas para a descrição, análise e enumeração dos principais fatos e autores que direta ou indiretamente influenciaram a evolução das ideias, métodos, princípios, organização e práticas das questões educativas.

Seus cursos de Filosofia e de História da Educação, oferecidos na Universidade de Toulouse, foram precursores na trajetória da História da Educação enquanto disciplina ofertada em cursos de formação de professores. Nesse momento, História e Pedagogia foram concebidas de forma intrínseca e interligada, denotando a importância da visão integrada, consideradas interdependentes entre si.

---

<sup>5</sup> Verificar a descrição geral da obra citada em: <http://michel.delord.free.fr/comp-cptp-tdm.html> (Acesso: 08.mar.2011).

Afirmando que as doutrinas pedagógicas contribuem para formar o espírito e estabelecer os costumes, defende que uma História da Educação bem compreendida é, numa forma reduzida, uma História do pensamento, podendo substituir vantajosamente no ensino popular a difícil História da Filosofia e da Religião. Compayré defende, assim, o lugar legítimo e indiscutível da História da Pedagogia na formação dos educadores e atribui, como finalidade do ensino da História da Educação, mostrar por meio de repetições, insucessos, retrocessos o progresso sempre contínuo e o encaminhamento insensível para soluções mais racionais e mais ideais. Compayré defende que as doutrinas pedagógicas não são fruto de acontecimentos fortuitos; têm as suas causas políticas, morais, religiosas e devem ser estudadas dentro do seu contexto, evitando cair numa Filosofia das ideias. (FELGUEIRAS, 2008, p. 492)

É perceptível que a nascente História da Educação esteve intimamente relacionada à abordagem dos grandes filósofos que direta ou indiretamente influenciaram na formação de ideias consideradas pedagógicas. E, assim, influenciou a produção de inúmeros outros textos, manuais de História da Educação, em todas as partes do mundo. Em sua 29.<sup>a</sup> edição, a obra *Histoire de la Pédagogie* possui a seguinte constituição de matérias:

**Quadro 2 – Matérias da obra *Histoire de la Pédagogie*  
(Gabriel Compayré, 29.<sup>a</sup> ed.)**

Introdução
Lição primeira – A educação na Antigüidade
Lição II – A educação na Grécia
Lição III – A educação em Roma
Lição IV – Os primeiros séculos da era cristã e a Idade Média
Lição V – O Renascimento e as teorias da educação do século XVI: Erasmo; Rabelais e Montaigne
Lição VI – As origens protestantes do Ensino Primário: Lutero e Comênio
Lição VII – As congregações do ensino: Jesuítas e Jansenistas
Lição VIII – Fénelon
Lição IX – Os filósofos do século XVII: Descartes, Malebranche e Locke
Lição X – A educação feminina no século XVII: Jacqueline Pascal e Maintenon
Lição XI – Rollin
Lição XII – As origens católicas do Ensino Primário: La Salle e as escolas cristãs
Lição XIII – Rousseau
Lição XIV – Os filósofos do século XVIII: Condillac, Diderot, Helvétius e Kant
Lição XV – As origens da educação laica e nacional na França: La Chalotais e Rolland
Lição XVI – A Revolução: Mirabeau, Talleyrand, Condorcet
Lição XVII – A Convenção: Lakanal, Daunou
Lição XVIII – Pestalozzi
Lição XIX – Os sucessores de Pestalozzi: Fröbel, Girard
Lição XX – A Pedagogia feminina
Lição XXI – A teoria e a prática da educação no século XIX
Lição XXII – A ciência da educação: Herbert Spencer e Alexandre Bain
Lição XXIII – O movimento pedagógico contemporâneo na França e no exterior

Fonte: elaborado e adaptado pelo autor da tese segundo:  
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k73046f/f524.image> (Acesso: 10.mar.2011)

A abordagem da sucessão de objetos de investigação da obra acima elucidada que Gabriel Compayré assumiu uma concepção linear e sucessiva dos eventos históricos ligados

aos processos educacionais, demonstrando alguns aspectos como: 1) apenas algumas primeiras e poucas páginas da obra foram dedicadas à abordagem das questões educacionais históricas no período antigo e medieval (aproximadamente 10% da obra), sendo destaques as sociedades consideradas clássicas: Grécia e Roma; 2) a modernidade recebeu grande destaque de Compayré, sendo aludida como momento do surgimento da escolarização de fato no ocidente, por meio da obra de protestantes e católicos; 3) forte presença de pensadores ligados especificamente à Filosofia, principalmente franceses, demonstrando o entendimento de que tal saber influenciou diretamente as concepções educativas presentes ao longo da História do ocidente; 4) logicamente, Gabriel Compayré enfatizou os eventos ligados à educação na França, compreendendo que a educação laica e nacional teve suas origens nas ideias iluministas e consolidadas após a Revolução burguesa (1789-1799); 5) das vinte e três lições enumeradas, duas são curiosamente dedicadas à educação feminina, explicitando, nesse sentido, a preocupação com o respectivo papel, os fins e os meios para tal empreendimento; 6) reflexo das tendências da 2.<sup>a</sup> metade do século XIX, Compayré destacou também as questões ligadas ao surgimento de uma “Ciência da Educação”, voltada para a abordagem teórica e prática dos saberes necessários para a educação escolar.

Compayré, por outro lado, em sua obra *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle* (1879), desenvolveu uma abordagem das questões teóricas e doutrinárias da questão educacional em dois tomos. A obra foi desenvolvida tendo em vista seu curso de Filosofia da Educação, ofertado na Universidade de Toulouse, e muito influenciou também no surgimento da História da Educação, enquanto disciplina. A seguir, o sumário da obra:

**QUADRO 3 – *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle* (Gabriel Compayré, 1879)**

PRIMEIRO VOLUME
Introdução – Visão geral da História da Educação desde a Antiguidade até a Idade Média.
<b>Livro Primeiro:</b> <b>Os reformadores da educação no Século XVI</b>
Cap. I – Rabelais
Cap. II – Montaigne
Cap. III – Erasmo e a Renascença; Ramus e a Reforma
<b>Livro Segundo:</b> <b>As grandes corporações de ensino</b>

(Continua)

(Continuação)

Cap. I – Os Jesuítas
Cap. II – Os oratorianos
Cap. III – Os jansenistas
<b>Livro Terceiro:</b>
<b>A educação do século XVII</b>
Cap. I – A educação dos príncipes
Cap. II – A educação das mulheres
Cap. III – O espírito filosófico da educação
<b>Livro Quarto:</b>
<b>A Universidade de Paris e suas reformas sucessivas</b>
Cap. I – Os estatutos de Henrique IV e a História da Universidade de Paris no século XVII
Cap. II – Rollin e o tratado dos estudos
<b>SEGUNDO VOLUME</b>
<b>Livro Quinto:</b>
<b>Rousseau: seus precursores, seus discípulos</b>
Cap. I – A educação do século XVII e os precursores de Rousseau
Cap. II – Jean-Jacques Rousseau
Cap. III – Os discípulos e as contradições de Rousseau
<b>Livro Sexto:</b>
<b>Os filósofos do século XVIII</b>
Cap. I – Dumarsais e Condillac
Cap. II – Diderot e Helvétius
<b>Livro Sétimo:</b>
<b>As origens do espírito laico da educação do movimento parlamentar de 1762</b>
Cap. I – A expulsão dos jesuítas – La Chalotais
Cap. II – Rolland e a organização dos estudos
<b>Livro Oitavo:</b>
<b>A Revolução Francesa</b>
Cap. I – A Assembleia Constituinte – O projeto de Mirabeau e o relatório de Talleyrand
Cap. II – A Assembleia Legislativa e Condorcet
Cap. III – A Convenção – As utopias
<b>Livro Nono:</b>
<b>O século XIX e a educação</b>
Cap. I – A Universidade da França e os teóricos da educação no século XIX
Cap. II – Por uma teoria da educação
APÊNDICE – Extrato do Relatório de M. Gréard e o Discurso de M. Bersot sobre o concurso promovido pela Academia de Ciências Morais e Políticas.

Fonte: elaborado e adaptado pelo autor da tese segundo:  
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k816475.r=gabriel+compayr%C3%A9.langPT> (Acesso: 10.mar.2011)

Percebe-se também, dessa forma, que Compayré elaborou ambas as obras de maneira muito similar. Seu principal foco consistiu na promoção e desenvolvimento de um discurso teórico que demonstrou o surgimento das questões educacionais ao longo da História, englobando a descrição dos elementos responsáveis pela consolidação da Pedagogia. Destacou principalmente aquilo que em sua concepção são essenciais para a fundamentação teórica e prática para a consecução de uma escolarização sob responsabilidade dos estados nacionais.

Portanto, o surgimento da História da Educação enquanto disciplina confirmou-se no chamado “Momento Compayré”, nos dizeres de Nanine Charbonnel *apud* Nóvoa (1994), em sua obra *Pour une critique de la raison éducative*. Por sua vez, afirmou também a existência de uma segunda fase, o “Momento Pedagogia Experimental”, em que a Pedagogia é reclamada como uma das áreas científicas, por incorporar características pretensamente experimentais e objetivas.

Na França, em 1882, surgiu o primeiro curso superior de Pedagogia na Faculdade de Letras de Bordeaux, com a finalidade de racionalizar os métodos pedagógicos e de consolidar uma ciência da educação. Conforme Gautherin (2002), consistiu no momento da invenção da pedagogia universitária.

Conforme Nóvoa (1994), com a consolidação da Psicologia experimental, percebeu-se uma continuidade e uma predominância de uma razão psicológica nas chamadas “Ciências da Educação”. Houve a necessidade de uma implementação de análises científicas para consolidar as abordagens pedagógicas como iniciativas conformadas com os critérios exigidos pela Psicologia.

Nota-se que a História da Educação gradativamente sofreu as influências dessa tendência cientificista, por ser caracterizada como uma das áreas de abordagem das “Ciências da Educação”.

A busca pelo prestígio no campo das ideias científicas culminou na História da Educação, enquanto disciplina, voltada primeiramente para a reconstrução historicista do processo educativo, bem como do esforço de teorização das ideias pedagógicas.

Posterior e gradativamente, assumiu lugar de disciplina meramente descritiva de fatos, ideias e práticas educativas, reduzida aos cursos de formação de professores.

Na verdade, o sucesso da História da Educação no início do século XX, com a conquista de um espaço significativo na formação de professores e de uma importante dinâmica editorial, faz-se à custa do esvaziamento das suas dimensões epistemológicas e heurísticas. Trata-se de uma História que perdeu o sentido da sua própria História, e que adotou um registro técnico e descritivo. Nestas condições o

seu declínio era inevitável, pois deixou de ter uma função crítica e teórica e, num tempo obcecado por medidas e observações, deixou de ter qualquer interesse prático para a formação de professores. (NÓVOA, 1994, p. 18)

Além da menção a Gabriel Compayré, como um dos pioneiros da produção acadêmica voltada para a História da Educação, torna-se evidente também a citação às contribuições teóricas e metodológicas de dois outros pensadores para o desenvolvimento da História da Educação: Wilhelm Dilthey (1833-1911) e Émile Durkheim (1858-1917).

Na virada do século XIX para o XX, ambos os intelectuais foram atuantes na produção da História da Educação como disciplina voltada para a formação de professores. O primeiro seguiu as tendências filosóficas do historicismo alemão, enquanto o segundo apoiou-se numa perspectiva sociológica positivista francesa.

A situação avançada dos processos de escolarização na Alemanha, a tradição filosófica idealista e a atuação de pensadores como Herbart e Fröbel permitiram que a Alemanha se lançasse, na segunda metade do século XIX, na produção voltada para o desenvolvimento das “ciências do espírito”.

Dilthey aprimora investigação sobre as relações entre a História e a Psicologia. Logo, “o caminho teórico da ‘crítica da razão histórica’ e as tarefas profissionais e cotidianas de Dilthey o levaram ao trabalho com História da Pedagogia e da educação.” (GHIRALDELLI JR., 1994, p. 45)

A compreensão da própria natureza humana, destacadamente sua *psique*, tornou-se fundamental para o estabelecimento das bases cognitivas das ciências do homem, inclusive a Pedagogia. Todos os fatos foram caracterizados como psíquicos e reconhecidos graças à relação entre o homem, enquanto sujeito de conhecimento, com a realidade a sua volta (mundo).

Por isso, as contruibuições mais notáveis de Dilthey foram o “método compreensivo, tipologia das concepções de mundo, privilegiamento das biografias – eis aí alguns temas e procedimentos que Dilthey deixou ao historicismo e, [...] portanto, ao campo da História da Pedagogia e da educação”. (GHIRALDELLI JR., 1994, p. 53 – 4)

Tanto o historicismo alemão quanto o positivismo francês desenvolveram explicações que contemplaram a questão evolutiva, seja da vida, da espécie humana ou até mesmo da História. Foram preponderantes no século XIX explicações filosóficas e científicas que procuraram identificar a humanidade com a busca permanente do progresso.

Émile Durkheim assimilou a História da Educação e a História da Pedagogia como movimentos ligados especificamente a leis gerais, baseadas na ideia de um processo evolutivo

linear e contínuo, rumo ao crescente grau de diferenciação e especialização, denotando uma solidariedade cada vez mais orgânica, típica das sociedades capitalistas. Assim, a especialização do trabalho depende cada vez mais da formação educacional oferecida em todos os ambientes sociais, inclusive escolar. Com isso,

Na sua tese de doutoramento ele estuda a divisão do trabalho social a partir da consideração de dois tipos de sociedade: o que ele chama de sociedade tradicional e de sociedade moderna. Na primeira, a “consciência coletiva” – as crenças, sentimentos etc., partilhados por todos os membros de uma sociedade – é forte, unitária e homogeneizadora. Consequentemente, neste tipo de sociedade os homens pouco se diferenciam e a coesão social aí gerada é fundada naquilo que ele chama de “solidariedade mecânica”. Neste caso a divisão do trabalho tem forma rudimentar, geralmente não passando de divisão sexual. Na segunda, uma forma determinada de produção estende e aprofunda a divisão do trabalho; a diversificação, as especializações e, consequentemente, a diferenciação entre as pessoas são intensas. A “consciência coletiva” se enfraquece, abrindo espaço para a “consciência individual”; a própria “consciência coletiva” muda de caráter, ela se fortalece em um ponto específico, que é o “culto ao indivíduo”. Durkheim conclui, então, que a crescente divisão do trabalho e as especializações geram uma crescente interdependência entre os membros da sociedade; desenvolve-se uma coesão social baseada não mais na igualdade das pessoas e no total envolvimento da “consciência individual” pela “consciência coletiva”, mas, sim, baseada na diferenciação e complementaridade entre os membros da sociedade. Ter-se-ia, então, uma situação social da “solidariedade orgânica” em relativo detrimento da “solidariedade mecânica”. (GHIRALDELLI JR., 1994, p. 111 – 2)

Durkheim visualizou a importância da educação em suas obras como elemento crucial na coesão social, oferecendo condições para o aprimoramento da diversificação das funções sociais na produção capitalista. A visão orgânica diante da sociedade pressupõe a ideia de que cada indivíduo tem um papel específico nas relações de interdependência.

Dilthey e Durkheim, cada qual ao seu modo, promoveram também condições em suas instituições de atuação acadêmica para que fosse possível a introdução das reflexões e práticas para a consolidação da História da Educação enquanto abordagem do processo educativo seja em suas teorias, normas jurídicas, metodologia de ensino, organização institucional, etc..

Sumariamente, a presença da disciplina História da Educação geralmente esteve associada ao surgimento dos cursos de formação de professores, em seus diversos níveis ou graus, assumindo um caráter de fundamentação teórica, bem como do conhecimento das ideias, processos, métodos e objetivos pedagógicos.

Percebeu-se que a formação de professores já tornara-se assunto debatido no decorrer da modernidade, em que valores como a razão, a centralização em torno do humanismo, a ciência e a política foram reafirmadas frente aos valores do Antigo Regime.

Contudo, foi somente durante o período revolucionário francês (1789-1799) que houve uma preocupação mais acentuada com as questões de instrução pública. Pensadores como Lakanal (1762-1845) defenderam a institucionalização da formação de professores, fundamentando o surgimento das chamadas “Escolas Normais”, voltadas especificamente para a preparação conteudista e metodológica dos futuros mestres.

Nota-se que a consolidação institucional da formação de professores fez-se simultaneamente aos demais processos de formação dos sistemas nacionais de educação, no decorrer do século XIX. Destaca-se também a estatização gradativa do ensino, acompanhada de uma forte tendência à cientificização da Pedagogia, decorrente da mentalidade instaurada por movimentos filosóficos como o positivismo francês e o historicismo alemão.

Com a consolidação da formação de professores no interior da gradativa sistematização nacional do ensino em diversos países da Europa, é importante compreender também o surgimento da disciplina História da Educação como parte do processo de preparação institucionalizada dos mestres.

Neste momento, tornou-se notável a atuação de dois pensadores que tinham a intenção de consolidar a História da Educação como disciplina: Wilhelm Dilthey, no âmbito do historicismo alemão, assim como Émile Durkheim, ligado ao movimento sociológico francês, de cunho positivista. A História da Educação, enquanto disciplina, tornou-se item curricular voltado para finalidades propedêuticas às ciências da educação, demonstrando-se como conteúdo de fundamentação e saber informativo nas teorizações e práticas pedagógicas.

## **CAPÍTULO II**

### **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CATOLICISMO COMO BASE DOUTRINÁRIA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

Acompanhando as tendências europeias de empreendimento de uma instituição embasada em princípios conforme uma sistematização do ensino, o Império brasileiro tentou implementar a Escola Normal como *locus* privilegiado para a formação de professores, principalmente aqueles que atuariam nos primeiros anos de escolarização.

Algumas iniciativas de implantação de Escolas Normais em todo o país manifestaram-se no decorrer do século XIX, bem como no início do século XX. Tal empreitada não seria exclusividade do Estado brasileiro, mas também de outras instituições, como as congregações religiosas católicas, seja por motivações ideológicas em geral, como também por questões políticas.

Por isso, é necessário também compreender o contexto histórico da consolidação institucional católica em Patrocínio, com a intenção de explicitar as condições em que a Escola Normal surgiu localmente.

#### **2.1 A formação docente e as Escolas Normais no Brasil e em Minas Gerais**

A presença da disciplina História da Educação no Colégio Nossa Senhora do Patrocínio deve ser compreendida por meio da análise dos processos histórico-educacionais ocorridos no Brasil, destacadamente aqueles dos meados do século XIX.

Deve ser entendida por meio da explicitação dos pressupostos e elementos contextuais em torno da formação de professores, bem como das instituições escolares incumbidas de proporcionar a preparação dos futuros docentes, especialmente as Escolas Normais.

Ribeiro (1992) afirma que, gradativamente, o Governo brasileiro vai assumindo a ideia de rever as políticas de formação docente, considerando as precárias condições observadas na educação mútua, do método de Lancaster, única experiência presente no país de formação docente até então. O método lancasteriano tinha o objetivo de instruir o número máximo de alunos possíveis em um tempo mínimo.

Durante o Império brasileiro<sup>6</sup>, “em 1835 (Niterói), 1836 (Bahia), 1845 (Ceará) e 1846 (São Paulo) são criadas as primeiras Escolas Normais visando uma melhora no preparo do pessoal docente. São escolas de no máximo dois anos e em nível secundário”. (RIBEIRO, 1992, p. 47) O ensino oferecido poderia ser caracterizado como muito formal e alienado frente às principais questões do exercício docente, demonstrando ainda irregularidade e efemeridade em seu funcionamento.

A resistência à co-educação nos cursos normais criados no século XIX foi uma marca relevante na maioria das províncias. Algumas instituições funcionaram inicialmente como internatos, mas a maior parte foi criada em regime de externato. A preocupação com a prática de ensino como elemento formativo dos futuros professores será mais evidente a partir do final do século XIX. A adoção de livros didáticos comuns em diferentes instituições, bem como as alterações curriculares, incluindo disciplinas voltadas para as Ciências da Educação, marcará a passagem do século XIX para o século XX. (ARAÚJO, FREITAS e LOPES, 2008, p. 12)

Em geral, o Ensino Primário voltado para as elites políticas e econômicas brasileiras era realizado por meio de preceptores, contratados para oferecer seus serviços domiciliarmente. Para a maioria da população, pouquíssimas eram as escolas de primeiras letras.

Nas primeiras décadas do século XIX, as Escolas Normais destinavam-se exclusivamente aos homens. Apenas em fins do século XIX é que a educação feminina começou a ganhar destaque no ambiente escolar, sendo que boa parte das mulheres ainda permaneceram sem acesso à escolarização. Assim,

Vivia-se um momento novo que repercutia em vários setores do tecido social: o enfraquecimento das bases de poder dos conservadores e da própria monarquia e o conseqüente avanço do ‘montante liberal’; o movimento abolicionista e a necessidade da substituição do braço escravo na lavoura, forçando a assimilação de novas técnicas e instrumentos de produção, ou a busca da solução pela via do

---

<sup>6</sup> Sobre a criação das primeiras Escolas Normais no Brasil, consultar as seguintes obras: VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos (1990). **A primeira Escola Normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói. / VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos (2002). **Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional. (1868-1876)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

imigrantismo. E eram esses elementos que fomentavam discussões polarizadas e forçavam partidarismos. (VILLELA, 2000, p. 115)

Em algumas famílias mais ricas, as meninas receberam esporadicamente as primeiras lições de leitura, porém priorizavam-se as lições de etiqueta e conduta moral. Destaca-se que no decorrer do século XIX, as congregações religiosas também começaram a se instalar em território brasileiro, muitas das quais voltadas para a educação feminina.

Com esse olhar, a questão central quanto ao magistério seria que sua feminização não significou apenas a entrada de mulheres na ocupação de professora, mas também um processo de deslocamento de significados – de escola, ocupação, ensino, mulher, feminilidade, maternidade, masculinidade, criança entre outros – que resultou na contigüidade observada hoje entre as representações de mulher, mãe e professora primária. [...] Abordada dessa forma, a mulher professora não é uma categoria da qual se parte, mas se transforma numa indagação: o que é, como se formou, que significados sociais adquiriu e como eles se transformaram; o que significa hoje, como se articula com outros significados etc.. Não basta descrevê-la em suas atividades, experiências e necessidades diferenciadas do homem professor que a antecedeu ou é seu contemporâneo. É preciso indagar, quando, como e por que as mulheres professoras se tornaram diferentes de homens professores; qual o significado e a história da articulação entre mulher e ensino, mulher e criança. Como ela é percebida por atores sociais concretos e diferenciados, que constroem significados diversos sobre o que é ser mulher, ser professora, ser homem; como essa articulação foi e é usada na complexa rede de poderes das relações sociais (o mercado de trabalho, as relações entre homens e mulheres, entre o Estado empregador e seus funcionários, os processos de mobilidade social etc..). (VIDAL e CARVALHO, 2001, p. 212)

Durante a fase imperial (1822-1889), a profissão docente ganhou destaque como veículo necessário para a difusão de valores que garantissem a unidade nacional e a educação escolar dos diversos segmentos sociais do Brasil, ultrapassando a mera instrução das primeiras letras. A fundação de algumas Escolas Normais demonstrou a preocupação direta com a formação dos mestres incumbidos de tal missão, junto à sociedade brasileira.

O pioneirismo do Ensino Normal brasileiro pertence à província do Rio de Janeiro que, em 1835, funda por meio da Lei n.º 10 (04 de abril de 1835), a Escola Normal de Niterói. A civilidade e a ordem moral eram extremamente valorizadas como qualidades para o futuro mestre.

Com vistas a maior disseminação do ensino, tornam-se objeto de freqüentes cogitações algumas teses, entre elas: a obrigatoriedade da instrução elementar, a liberdade de ensino em todos os níveis e a cooperação do Poder Central no âmbito da instrução primária e secundária nas províncias. É no contexto desse ideário de popularização do ensino que as escolas normais passam a ser reclamadas com maior constância e coroadas de algum êxito. (TANURI, 2000, p. 66)

A abordagem da fundação das Escolas Normais é importante para a compreensão do lugar e do tempo que originou, posteriormente, as circunstâncias de introdução da disciplina História da Educação no currículo de formação de professores normalistas.

Em Minas Gerais, seguindo as tendências nacionais, iniciou-se um movimento de defesa da instalação de Escolas Normais, justificada pela crescente demanda de habilitação dos professores, com destaque para os atuantes no curso primário. A Lei n. 13, de 28 de março de 1835, inspirada no modelo francês de ensino, determinava a fundação de uma Escola Normal.

Em 5 de março de 1840 o Presidente dá outras providências para que a Escola Normal iniciasse o seu funcionamento sob a direção do Professor Francisco de Assis Peregrino. [...] Ficava assim inaugurada a primeira Escola Normal da Província de Minas Gerais. A escola do seu diretor mostrava claramente a tendência francesa do ensino que aí fosse ministrado, pois tratava-se de um professor de formação francesa que, no ano anterior, havia apresentando ao governo extensa memória sobre o ensino simultâneo que ele próprio havia observado na França. A Escola, certamente, seria orientada no sentido de formar mestres especialistas no método de ensino simultâneo, pois notava-se, na época, uma reação contra o ensino individual, método considerado obsoleto e inadequado a classes numerosas. (MOURÃO, 1959, p. 32 – 3)

A instalação da Escola Normal de Ouro Preto ocorreu no dia 15 de agosto de 1840 com o nome de “Colégio Nossa Senhora da Assunção da Imperial Cidade de Ouro Preto”. Conforme determinação da Lei n.º 13, eram realizados periodicamente concursos e provas de habilitação para os docentes, mesmo os de escolas particulares, para serem considerados legalmente aptos para o exercício da docência.

Paralelamente, outras cidades mineiras incorporaram o discurso da legitimação do papel das Escolas Normais na formação de professores. Com o tempo, houve um aumento significativo no investimento, na criação, implantação e funcionamento de outras Escolas Normais no território de Minas Gerais, visando à descentralização da formação docente na província. Assim, em 1871, havia duas escolas: a de Ouro Preto e a de Campanha. Já em 1879, já eram mais três Escolas Normais instaladas: Diamantina, Paracatu e Montes Claros. Em 1884, já totalizavam nove escolas, funcionando também em Uberaba, Sabará, Juiz de Fora e São João Del Rey.

Na Figura 2, observa-se o local onde a Escola Normal de Ouro Preto foi instalada, servindo como estabelecimento de formação de professores da capital da Província de Minas Gerais. No início do século XX, com a transferência da capital de Minas Gerais para Belo Horizonte, houve a construção da Escola Normal da capital de Minas Gerais, como nova fase para a formação de professores do Estado.



**Figura 2** – Escola Normal de Ouro Preto (Minas Gerais), instalada em 1840.

Fonte: [http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/fotografico\\_docs/photo.php?lid=29567](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/fotografico_docs/photo.php?lid=29567)  
(Acesso: 05.set.2011)

Como muitas das Escolas Normais do período imperial brasileiro, a Escola Normal de Ouro Preto teve uma atuação muito efêmera e pouco interferiu nas reais condições de formação de professores. Muitas dessas Escolas Normais, como a de Ouro Preto, não possuíam prédios próprios, sendo instaladas em locais improvisados, muitas vezes em condições precárias.

Araújo (2011), ao discutir a periodização dos processos histórico-educacionais relacionados ao Ensino Normal, no Brasil, propõe os seguintes marcos: 1.º período: 1835-1920 (emergência das Escolas Normais até a disseminação dos Grupos Escolares em alguns estados); 2.º período: 1921-1945 (movimento de ampliação quantitativa e de interiorização dos Grupos Escolares, quando e em correlação com estes, a ampliação do número de Escolas Normais tornou-se muito significativa); 3.º período: 1946-1970 (período caracterizado pela promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal; expansão quantitativa dos Grupos Escolares; crescimento do ensino secundário; esforço pela universalização do Ensino Primário; institucionalização dos cursos de licenciatura); 4.º período: 1971-1996 (abrangeu a Reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que instituiu o 1.º e 2.º graus, tendo o Ensino Normal sido transformado em uma das habilitações profissionais de 2.º grau); 5.º período: 1996 aos dias atuais (o marco inicial foi a promulgação da segunda Lei de Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que restabelece as Escolas Normais e implanta os cursos normais superiores).

Os marcos históricos relacionados especificamente ao Curso Normal do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, ou seja, sua criação / fundação (1928) e a passagem para o Ensino Normal de 2.º ciclo (1947) coincidem com o movimento de expansão dos Grupos Escolares e consequente aumento da demanda por formação de normalistas para a atuação no Ensino Primário. Já a promoção para o Ensino Normal de 2.º ciclo consistiu em efeito direto da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946.

Percebe-se que as Escolas Normais ocuparam lugar de destaque na organização e formação dos professores de Ensino Primário durante muitos anos, ganhando impulso maior no decorrer da Primeira República (1889-1930).

O perfil dessas instituições escolares vai alterando-se gradativamente, para atender às necessidades do mundo escolar. Nesse sentido, “[...] é no interior das Escolas Normais que se difundem e irradiam os conhecimentos relativos aos métodos de ensino capazes de ordenar o espaço escolar, bem como dos saberes a serem transmitidos no interior da escola, organizados nas disciplinas escolares” (GOUVEA e ROSA, 2000, p. 31).

Aos poucos, tornou-se a instituição voltada para a formação docente, destacando-se não apenas os conteúdos teóricos, mas também como local da assimilação das técnicas e procedimentos metódicos que possibilitariam a eficácia no ato pedagógico. Após 1930, consolidaram-se como local referencial para a formação docente.

## **2.2 A Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar e o Apostolado.**

O entendimento do fenômeno educacional que englobou a presença da disciplina História da Educação no curso de normalistas do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio também depende da compreensão das questões institucionais ligadas à fundação, formação, consolidação e expansão das atividades apostólicas e missionárias da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar.

Em 1995, a congregação das irmãs comemorou 150 anos de fundação e como parte das atividades empreendidas houve a publicação da obra *150 anos (1845-1995) – Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar*. Trata-se de um levantamento histórico realizado por uma equipe do KADOC (Centro Católico de documentação), sediado em Lovaina, Bélgica, cujos pesquisadores envolvidos com tal projeto

específico são: Yves Segers, Carine Dujardin, Godvried Kwanten, Patricia Quaghebeur, Jan De Maeyer.

A obra citada foi editada por representantes da congregação e todas as comunidades da congregação receberam um exemplar, com um estudo pormenorizado da trajetória nos países onde se fez presente: Bélgica (local de fundação), Congo belga, Brasil e Dinamarca. Representa importante iniciativa no sentido de empreender uma pesquisa histórica tanto ao nível documental como iconográfico.

A Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar originou-se numa época, século XIX, em que há um ressurgimento do espírito católico para as atividades pastorais e missionárias. Consiste também numa reação ao avanço de correntes e movimentos considerados perniciosos pela Igreja Católica Romana como, por exemplo, a maçonaria, o liberalismo, o socialismo, o comunismo, o anarquismo, dentre outros.

Conforme classificação da obra citada (SEGERS *et al*, 1995), a pré-História da Congregação de Berlaar resume-se ao período que se estende de 1722 a 1886, baseada na obra das donzelas piedosas que formavam uma pequena comunidade em Berlaar, lugarejo do interior da Bélgica<sup>7</sup>, voltado destacadamente para a economia de subsistência agrícola.

Essas mulheres dedicaram-se desde o início às atividades apostólicas do ensino popular, assim como o cuidado com os doentes e os idosos. Duas personalidades destacaram-se como precursores do grupo de “marolas”, designação pela qual as donzelas ficaram conhecidas em Berlaar no início das atividades apostólicas: o pároco da localidade – Padre Henricus Haes (1793-1869) – e Maria Theresia Vermeulen (1776-1884).

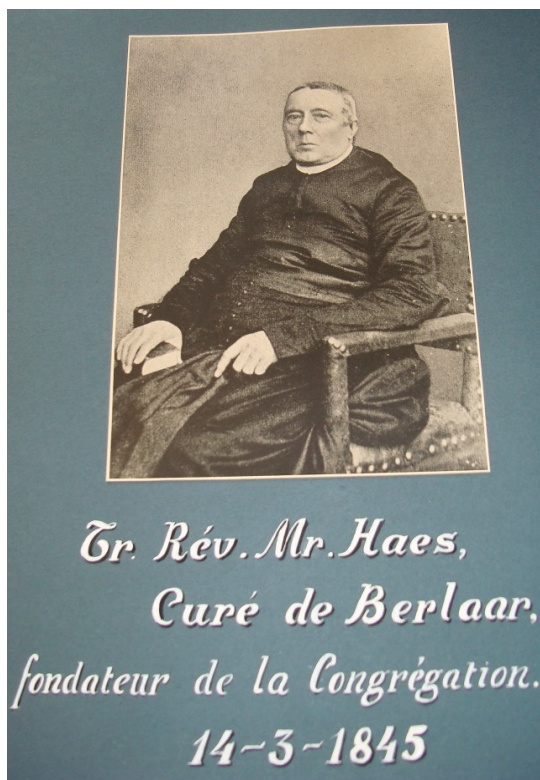
Consoante Segers *et al* (1995), além da direção espiritual, normalmente assumida pelo pároco de Berlaar, a resistência da Congregação das Irmãs de Berlaar foi conquistada graças ao modelo de gestão normalmente assumido pelas instituições católicas, o que proporcionou a fundação oficial no ano de 1845.

No âmbito da Congregação, todo o poder e autoridade hierárquica sustentavam-se e personificavam-se na figura da superiora geral. Valores como a dedicação ao trabalho e à

---

<sup>7</sup> Segundo Segers *et al* (1995), em 1831, a Bélgica se torna autônoma diante da Holanda e adota uma constituição progressista e liberal como modelo político para o aperfeiçoamento da nação, assim como a separação entre o Estado e a Igreja. Isso proporciona a possibilidade de revitalização do catolicismo, diante das restrições protestantes anteriores do reino holandês. Percebe-se uma retomada da atuação católica no interior da Bélgica nas áreas ligadas ao ensino, com destaque para o crescimento das congregações religiosas femininas. Anteriormente, a Bélgica encontrava-se sob domínio da França, entre 1794 e 1814, ou da Holanda, entre 1815 e 1830. Em 1796, por ordem do Governo francês, houve a suspensão dos trabalhos e atividades nos conventos e abadias no interior da Bélgica, com exceção para o ensino e a assistência aos doentes. A autonomia da Bélgica a partir de 1831 garantiu o direito à liberdade religiosa e a oportunidade de retomada das atividades típicas das congregações religiosas, tanto femininas como masculinas.

oração inspiraram a formulação dos primeiros estatutos sob inspiração agostiniana, cujos ideais contemplativos e a vivência dos votos de pobreza, castidade e obediência garantiram a identidade religiosa e institucional diante dos membros e da comunidade local.



**Figura 3** – Padre Henricus Haes (1793-1869).

Acervo: álbum de fotografias da Casa-mãe em Berlaar – Bélgica.  
(Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar).

Inicialmente, a congregação manteve até fins do século XIX um modesto crescimento quantitativo (eram cinco membros em 1845 e trinta e três em 1885), restringindo-se às atividades apostólicas do ensino. Nesse sentido, a Bélgica ingressava no período de formação do sistema nacional de ensino, como outros países da Europa ao longo do século XIX. Por isso,

A lei sobre o Ensino Primário de 23 de setembro de 1842, um compromisso entre liberais e católicos, ia ao encontro deste desejo dos bispos. Cada município tinha a obrigação de fundar uma escola primária. Não devia ser necessariamente uma escola municipal. Os municípios podiam reconhecer ou admitir uma ou mais escolas particulares. Além disso, os municípios eram obrigados a dar ensino gratuito para as crianças de famílias pobres. O programa, imposto por lei às escolas municipais e reconhecidas, continha, além de religião e ética cristã, também as seguintes atividades: ler, escrever, calcular, o sistema legal de medidas e pesos e o estudo da língua materna. Este restrito programa expressava bem a tarefa primordial da escola primária: moralizar a criança por meio de uma educação religiosa e o entrosamento

nas três habilidades culturais básicas: ler, escrever e calcular. Até meados do século XIX, os católicos e os liberais eram da mesma opinião quanto à consideração do ensino religioso como base de todo o ensino. A ascensão dos liberais radicais acabou com esta unanimidade. As tensões levavam à primeira luta escolar de 1879. (SEGERS *et al*, 1995, p. 54)

A partir de 1886 até 1920, a Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar entrou num período de expansão em suas atividades de apostolado, assumindo primordialmente o ensino e a enfermagem. Atentas ao espírito missionário empreendido pela Igreja Católica às diversas congregações fundadas no decorrer do século XIX, as irmãs de Berlaar iniciaram novos trabalhos em outros países como o Congo belga (1899), Brasil (1907)<sup>8</sup> e Dinamarca (1911).

O acentuado crescimento da congregação entre 1890 e 1910, bem como as novas missões estrangeiras exigiram da congregação um intenso trabalho de institucionalização “[...] na estrutura da direção, no desenvolvimento quantitativo, no modelo de pastoral vocacional, na vida religiosa, na vida espiritual e nos contatos com o bispado e o mundo”. (SEGERS *et al*, 1995, p. 69) As reformas estruturais da Congregação englobaram questões como o típico trabalho cooperativo entre a superiora geral, responsável pela gestão administrativa, e o diretor espiritual, referência da hierarquia clerical da Igreja Católica.

Anteriormente, a espiritualidade das irmãs demonstrava-se mais contemplativa, assumindo determinadas características como o desapego ao material e ao mundano; valorização, em contrapartida das questões escatológicas, voltadas para a vida eterna; a prática constante do jejum e da abstinência; a mortificação como forma de penitência pelos próprios pecados e do mundo, com o uso constante da disciplina (flagelação), do cilício e da corrente; a valorização do silêncio; intensa devoção mariana.

---

<sup>8</sup> Os planos missionários de Berlaar para a América Latina eram anteriores à partida das primeiras Irmãs missionárias para o Congo e datam de 1896, quando os norbertinos de Aberbode se preparavam para partir para São Paulo, a pedido do papa Leão XIII, em 1894. O Pe. Van Tongel, então presidente da confraria de Nossa Senhora do Sagrado Coração e um bom conhecido da Congregação foi, antes de partir para a missão, tratar pessoalmente das modalidades de uma eventual colaboração das Irmãs de Berlaar. Da sua correspondência com a vice-Madre Angela, parece que havia, no mínimo, um acordo oral. Embora o bispo de São Paulo, em dezembro de 1896, tenha concordado com a vinda das Irmãs de Berlaar, a opção finalmente, foi pelas Irmãs de Gijzegem, talvez porque, na época, elas tinham mais experiência no ensino. Os norbertinos tinham uma tarefa especial no ensino do Brasil. Deveriam fundar um colégio, que serviria como seminário menor para o bispo de São Paulo. O prelado de Aberbode, Gummarus Crets, teve provavelmente um papel na opção definitiva. Em 13 de janeiro de 1897, ele veio para preparar mentalmente, o insucesso da Congregação. Neste momento, a Congregação tinha ainda pouca experiência no ensino. Ele colocou a condição de que as Irmãs não poderiam partir antes de “ter encontrando um bom meio de subsistência no Brasil”. Em 1904, a Congregação recebeu um novo convite para o Brasil. Desta vez dos norbertinos da Abadia Park que, desde julho de 1898 estavam trabalhando na pastoral paroquial no Estado de Minas Gerais, inicialmente na diocese de Mariana e, desde 1903, também na diocese de Diamantina. A solicitação de Irmãs missionárias veio do cônego Moureau, vigário em Montes Claros, que estava na Bélgica em 1906, por motivos de saúde. Ele retornou a Montes Claros, em 16 de abril de 1907, acompanhado de quatro irmãs de Berlaar. (SEGERS *et al*, 1995, p. 151 – 2).

Em fins do século XIX, com a expansão quantitativa da congregação e o fato de terem assumido gradativamente novas missões, a congregação assumiu uma espiritualidade mais apostólica, por meio dos novos estatutos de 1913, sob inspiração dos moldes franciscanos.

Conforme Segers *et al* (1995), a formação de novas religiosas foi revisada e perpassa por três períodos distintos: o postulante (tempo de exercícios e preparação para o ingresso no noviciado); o noviciado (tempo de formação especificamente religiosa, ao final do qual a candidata professa temporariamente os três votos – pobreza, castidade e obediência) e a profissão (cerimônia em que a religiosa assume definitivamente o compromisso de viver o modelo monástico).

Além dos fatores geopolíticos, o papel missionário assumido pelas religiosas de Berlaar atendia também ao apelo do Papa Leão XIII, especificado na Encíclica *Rerum Novarum* (1891), pela promulgação de um espírito de renovação e da imagem de uma Igreja Católica como religião do sentimento, da interioridade. Tais questões podem ser sintetizadas na máxima atribuída ao pontífice Leão XIII: “reconquista aqui, conquista lá”. Em fins do século XIX, a Igreja Católica conclamou para o combate ao avanço protestante na Europa e à conquista de novos fiéis em terras americanas, africanas e asiáticas.

Segundo Segers *et al* (1995), a partir de 1920 até 1958, a Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar já pode ser considerada um grupo consolidado, a serviço das atividades apostólicas da Igreja Católica. Este momento coincidiu com o Governo da Irmã Maria Eugênia como madre superiora. Novos estatutos foram elaborados e oficializados a partir de 1928, buscando a adequação à realidade institucional e aos desafios assumidos como missão apostólica: ensino, as ações voltadas para os leigos, a manutenção de pensionatos e a assistência aos doentes e idosos.

Em termos administrativos, “[...] os Estatutos de 1928 criaram mais uniformidade com as outras Congregações diocesanas e levaram em conta a ampliação por que passava a Congregação. Uma vice-madre e uma ecônoma deviam ser nomeadas, como também as superiores nas filiais [...]”. (SEGERS *et al*, 1995, p. 182) É neste período (1920 a 1958) que a presença missionária das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar no Brasil teve sua nova inspiração, superando as primeiras dificuldades percebidas desde 1907.

Em 1927, com a colaboração da Congregação dos Padres dos Sagrados Corações de Jesus e de Maria e da Adoração Perpétua do Santíssimo Sacramento no Altar (picpucianos<sup>9</sup>),

---

<sup>9</sup> A designação “picpucianos” é oriunda da Rua Picpus, n.º 35, onde ficava situada a casa-mãe do Instituto, da congregação dos padres, em Paris – França: “Henriqueta sente que está no lugar mais indicado para a

missionários holandeses, responsáveis pela direção espiritual, as irmãs de Berlaar reforçaram a missão em Araguari – Minas Gerais, onde já funcionava o Colégio Sagrado Coração de Jesus desde 1919. É implantado o noviciado e a Madre Blandina torna-se a superiora na missão brasileira.

Houve a reabertura do Colégio Imaculada Conceição em Montes Claros – Minas Gerais (1927) assim como a instalação de novos trabalhos apostólicos em Patrocínio, também em Minas: Escola Normal (1928); hospital (1938); asilo (1955) e patronato (1956). Já em Belo Horizonte (1941), bem como em Pará de Minas (1942), com a colaboração de franciscanos holandeses, fundaram-se o jardim de infância, o colégio e a Escola Normal.

O projeto apostólico da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar, desde sua fundação e expansão na Bélgica, englobava inúmeras atividades relacionadas ao ensino, ao cuidado dos doentes, dos idosos e dos órfãos.



**Figura 4** – Reverenda Irmã Maria Eugênia, superiora geral.

Acervo: Álbum de fotografias da Casa-mãe em Berlaar – Bélgica  
(Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar).

---

*Congregação dos Sagrados Corações instalar a sua casa mãe. Pois a finalidade medular da Congregação é reparar. E nesta ruazinha simples, chamada Picpus, está prestes a ser adorada a hóstia branca, dia e noite, junto aos restos mortais de tantos injustiçados". (SANTA CRUZ, 1981, p. 108)*

No que diz respeito ao campo educacional, a fundação de escolas sob responsabilidade da congregação representou uma resposta aos apelos do Papa Pio XI, que publica, em 1929, a Encíclica *Divini Illius Magistri*. Nesse documento, há a clara defesa dos princípios cristãos na difusão de escolas pelo mundo, como forma de garantir a resistência diante dos desafios impostos pelos tempos, bem como a restauração do catolicismo como referência social.

### **2.3 O discurso educacional católico na Encíclica *Divini Illius Magistri* – Papa Pio XI, 1929**

A Igreja Católica buscou reafirmar seus valores tradicionais sob a autoridade e os preceitos do sumo pontífice, o Papa, como reação aos avanços de ideias laicas, típicas dos séculos XVIII e XIX. Ideologias diversas e distintas do catolicismo tradicional encontravam condições de avanço no mundo moderno como, por exemplo: o protestantismo, o liberalismo, a maçonaria, o positivismo, o socialismo e o anarquismo, dentre outras doutrinas. Todos esses movimentos, cada qual ao seu modo, representavam uma ameaça à hegemonia ideológica católica não apenas no mundo europeu, mas também em outros continentes.

Os ideais e os valores divulgados pelos pontífices romanos, considerados representantes legítimos da vontade divina, passaram a ser retomados como referência diante da variedade ideológica encontrada nos movimentos seculares do século XIX, como uma reação católica.

No Brasil, tais tendências também podem ser percebidas nas disputas ideológicas presentes nas discussões em torno da sistematização da instrução pública, já notadas em fins do século XIX e início do século XX. Basicamente, podemos perceber três no contexto brasileiro, sendo assim caracterizadas: a mentalidade tradicionalista, a liberal e a cientificista (destacadamente a de natureza positivista).

A implantação das Escolas Normais e consequente formulação de grades curriculares, inclusão ou exclusão de determinadas disciplinas foi resultado parcial das alianças e disputas empreendidas entre a Igreja e o Estado, seja imperial ou republicano.

Tanto o Estado como a Igreja tomaram iniciativas na criação, implantação e manutenção de instituições escolares. Assim, a Igreja sempre ocupou-se das questões educacionais, como condição para a veiculação de ideias e valores, em um esforço na manutenção de sua hegemonia.

A mobilização da Igreja expressou-se na forma de resistência ativa articulando dois aspectos: a pressão para o restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas e a difusão de seu ideário pedagógico mediante a publicação de livros e artigos em revistas e jornais e, em especial, na forma de livros didáticos para uso nas próprias escolas públicas assim como na formação de professores, para o que ela dispunha de suas próprias Escolas Normais. (SAVIANI, 2007, p. 179)

A expressão mais evidente dos ideários católicos acerca da educação pode ser notada na publicação da Encíclica Papal *Divini Illius Magistri*, em 31 de dezembro de 1929, por Pio XI. Pela primeira vez o papa lançou um documento que sintetiza as ideias católicas acerca da questão educacional, diante dos desafios impostos pelo mundo, cada vez mais voltado para a escolarização e o atendimento às demandas sociais e econômicas da contemporaneidade.

“Na verdade, nunca como nos tempos presentes, se discutiu tanto acerca da educação; por isso se multiplicam os mestres de novas teorias pedagógicas, se excogitam, se propõem e discutem métodos e meios, não só para facilitar, mas também para criar uma nova educação [...]”. (PIO XI, 1929)

No Brasil, as iniciativas católicas em divulgar e consolidar suas concepções pedagógicas ganharam mais força no decorrer da década de 1920, destacando-se a fundação da revista *A Ordem* (1921) e a criação do Centro Dom Vital (1922) por Jackson de Figueiredo (1891-1928), com o acompanhamento do Cardeal Sebastião Leme da Silveira Cintra (1882-1942). No mesmo ano de 1922 foi fundada a Confederação Católica, posteriormente Ação Católica Brasileira (a partir de 1935).

Destaca-se também que um dos representantes do pensamento católico mais engajado foi Alceu Amoroso Lima (1893-1983), o “Tristão de Athayde”. Assim, ele manifestou-se acerca do caráter laicista do ensino brasileiro, em seus *Debates Pedagógicos*:

Esse regime de dissociação entre a finalidade instrutiva e a finalidade educativa – foi aquele em que vivemos aqui por quarenta anos por obra do laicismo de 1891. O Estado instruíra apenas. De modo que os programas se organizavam com o fito único de ministrar noções de línguas, de ciências, de letras, sem que a mais remota instrução propriamente educativa viesse dar força interior a essa soma estéril de conhecimentos ministrados. Aprendíamos muito, muitas coisas, mas sem saber porque *[sic]* aprendíamos, nem para que. Aprendíamos por aprender, sem ter noção nenhuma de qualquer finalidade, a não ser um diploma que nos habilitasse a entrar para qualquer escola superior. O mais árido instrutivismo ou o mais deslavado utilitarismo dominavam em toda a linha. (ATHAYDE, 1931, p. 70)

Por outro lado, o movimento escolanovista ganhou destaque no cenário brasileiro com o Governo Getúlio Vargas, a partir de 1930. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, o político convidado para ocupar o cargo de ministro foi Francisco Campos (1891-1968), mineiro integrante da Escola Nova e que, juntamente com Mário Casasanta

(1898-1963), empreendeu a reforma da instrução pública em Minas Gerais, nos anos 1927 e 1928. Percebe-se, já no conjunto de regulamentações de 1931, os pressupostos escolanovistas ao tratar a educação como questão nacional.

[...] os pioneiros entendiam que a modernização da sociedade dependia de uma mudança de mentalidade que só poderia ser desencadeada por meio da renovação educacional. [...] a aplicação do conhecimento científico aos estudos pedagógicos, ao planejamento educacional e à administração do ensino escolar aparece como a expressão intelectual da progressiva onda de secularização e racionalização da cultura e como condição essencial para a constituição da sociedade moderna. [...] Ao tomar a ciência como chave para o progresso da humanidade, os pioneiros propunham a intervenção racional no sistema educacional, ampliando-a ao âmbito de uma reforma social, defendendo a instituição de um sistema nacional de ensino que ressaltava, no entanto, o imperativo da doutrina federativa e descentralizadora presente (em seus diferentes matizes) no ideal republicano e democrático. (XAVIER, 1999, p. 46 – 7)

Contudo, um fato controverso merece destaque: o Decreto nº. 19.941, de 30 de abril de 1931, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas oficiais do país. Essa suposta aliança entre católicos e escolanovistas denotava uma preocupação comum: o avanço de ideias revolucionárias, ligada aos movimentos operários, de inspiração socialista, comunista e anarquista.

Para a Igreja Católica, o ensino religioso demonstrava-se como possibilidade de restauração da ordem social. Assim, as ações e os valores da Igreja Católica encontravam-se inseridos no projeto hegemônico da burguesia industrial na realidade brasileira. Desse modo,

[...] sendo o Brasil uma das maiores nações católicas do mundo, devia apresentar-se como um país declaradamente cristão em sua expressão social e cultural. Para que efetivamente a Igreja pudesse afirmar sua presença na sociedade, um dos pontos básicos era a colaboração do governo. Era esse o pensamento comum da hierarquia católica nesse período. Embora os bispos não julgassem necessário restabelecer formalmente o regime de união entre Igreja e Estado, criam, não obstante, que somente através de uma colaboração mútua entre os dois poderes a Igreja readquiriria o seu antigo prestígio junto à nação. [...] Tratava-se, em última análise, de uma união de forças para combater o inimigo comum representado pelos movimentos de tendência liberal, anárquica e socialista. Importa ainda ressaltar a importância que o ensino da doutrina católica assumiu nesse período. Entre as grandes metas da atividade pastoral da Igreja estava, sem dúvida, o predomínio da doutrina católica sobre a vida de toda a nação. A atuação da Igreja se orienta por duas linhas principais: de um lado, a insistência nas verdades católicas, ou seja, no dogma, na fé católica; e de outro, a valorização da moral católica, ou seja, das orientações da Igreja referentes à conduta individual e familiar das pessoas. (AZZI, 1994, p. 30)

Como pressuposto dessas tendências de aliança entre a Igreja Católica e o Estado brasileiro, observa-se que no decorrer de toda a República Velha (1889-1930), alguns

intelectuais<sup>10</sup> demonstraram-se seguidores dos ideais liberais, ocupados com a defesa de um discurso pedagógico.

Por outro lado, alguns destes intelectuais também estavam engajados politicamente, seja por meio da ocupação de cargos públicos ou atuação em instituições da sociedade civil, quando o Brasil passa pela mudança qualitativa de um modelo agrário-exportador para outra de caráter urbano-industrial.

O “espírito republicano”, formado no embate ideológico dos fins do Império, se arrefecera gradualmente durante as três primeiras décadas da implantação do novo regime. A República idealizada teve que sofrer amputações para se ajustar às condições objetivas da existência social brasileira dos primeiros trinta anos. Dessa maneira, da República teoricamente construída, de acordo com determinados níveis de aspiração, restou a República possível, realizada sob a orientação e a pressão das forças sociais mais ponderáveis da situação histórico-social do período. Daí o desânimo, mais que o desânimo, as desilusões e as frustrações que dominaram a mentalidade dos homens públicos, dos pensadores, dos intelectuais e dos educadores que viveram durante a Primeira República até cerca de 1920. Até próximo a essa data porque, por esse tempo, das próprias desilusões e frustrações se liberam as energias acumuladas, que motivam amplo processo de reorientação do pensamento e da atuação. (NAGLE, 1974, p. 100 – 1)

A atuação de intelectuais foi fundamental para a efetiva renovação, mudança ou até mesmo a manutenção de diversas questões ligadas à educação. Isso evidencia o quanto é imprescindível a participação efetiva e a produção teórica que ofereça um suporte para as ações do Estado, instância que garante a efetividade da educação pública.

[...] falar da educação brasileira no período posterior a 1930 é falar dos impasses, tensões e negociações que selaram o processo histórico de constituição do Estado Republicano no Brasil. [...] Tratava-se de adequar o sistema de ensino às novas demandas postas pelo avanço tecnológico e pelo crescimento urbano em meio à reformulação dos pactos oligárquicos e clientelísticos que tradicionalmente marcaram a vida política brasileira. [...] a disputa entre as diversas linhas pedagógicas expressava, em última análise, a concorrência entre projetos alternativos de reconstrução nacional. (XAVIER, 1999, p. 38)

Logo, o Estado brasileiro necessitava conciliar ambas as propostas de reconstrução nacional (católica e “pioneiros”) para promover as reformas e as adequações necessárias no meio escolar, cedendo a ambos os grupos, de maneira alternada. A disputa ideológica entre os

---

<sup>10</sup> Como manifestação dessas tendências liberais, nota-se as inúmeras reformas de ensino em estados brasileiros, assim como a publicação de obras e artigos com discursos condizentes com os princípios: Caetano de Campos, responsável pela reforma do Ensino em São Paulo, de 1890; Rui Barbosa, ao defender o método intuitivo em seus célebres “pareceres”; Estevam de Oliveira e João Pinheiro, em Minas Gerais, ao implantar os grupos escolares a partir de 1906; Sampaio Dória, em 1920, nova reforma do ensino em São Paulo; inspirados na reforma paulista de 1920, outras reformas estaduais ocorrem, como por exemplo, a do Ceará (Lourenço Filho, 1922), a da Bahia (Anísio Teixeira, 1925), a de Minas Gerais (Francisco Campos e Mário Casasanta, 1927), a do Distrito Federal (Fernando de Azevedo, 1928) e a de Pernambuco (Carneiro Leão, 1929). (SAVIANI, 2007, p. 171 – 7)

grupos citados manifestou-se na realidade brasileira de formas variadas: seja na participação direta ou indireta dos órgãos do Governo ou de instituições representativas da sociedade civil, seja na produção intelectual, presente em artigos, obras, etc..

#### **2.4 A escolarização patrocínense na República Velha: aliança entre Estado, Igreja Católica e Oligarquia rural**

O início do processo de organização e de sistematização escolar em Patrocínio – Minas Gerais ocorreu simultaneamente à organização empreendida a partir da Reforma João Pinheiro (1906), que introduz, dentre outras coisas, o modelo dos Grupos Escolares em Minas Gerais, numa tentativa de superar a precariedade escolar até então marcante no cenário estadual.

Os membros do Partido Republicano Mineiro (PRM) de Patrocínio, sob liderança do Coronel Honorato Martins Borges, buscaram junto ao Governo estadual melhorias de infraestrutura e de serviços. Dentre as conquistas, destacam-se a construção da ferrovia, o posto de profilaxia, assim como a criação (1912) e o funcionamento (1914) do Grupo Escolar Honorato Borges<sup>11</sup>, como expressão da modernização do ensino público primário na cidade. O mesmo grupo escolar, em fins da década de 1920, passa a funcionar em novo prédio.

Ainda na década de 1920, mais uma iniciativa de escolarização aconteceu na cidade com a criação do *Patrocínio College*<sup>12</sup> (1925), sob responsabilidade de missionários presbiterianos, de origem estadunidense. A presença presbiteriana em Patrocínio gerou uma disputa ideológica e organizacional com os membros do clero católico, que visualizavam em tais atividades presbiterianas uma evidente ameaça à hegemonia da Igreja Católica na cidade de Patrocínio e região.

Por meio das iniciativas do Bispo diocesano de Uberaba, Dom Antônio de Almeida Lustosa, houve um esforço conjunto da Igreja Católica, da Oligarquia rural patrocínense e de

---

<sup>11</sup> Para maiores informações sobre a criação (1912), a instalação (1914) e a consolição do Grupo Escolar Honorato Borges em Patrocínio – Minas, cf. a dissertação de Mestrado intitulada *O Grupo Escolar Honorato Borges em Patrocínio – Minas Gerais (1912-1930): ensaios de organização do ensino público primário*, defendida pelo autor da presente tese de doutoramento (Geraldo Gonçalves de Lima), em 2006, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=45831](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=45831) (Acesso: 10.jan.2013).

<sup>12</sup> Para maiores informações sobre a presença da missão presbiteriana em Patrocínio – Minas Gerais, assim como o embate ideológico com os católicos, inclusive no meio educacional escolar, cf. a dissertação de Mestrado intitulada *A evangelização pela educação escolar: embates entre presbiterianos e católicos em Patrocínio, Minas Gerais (1924-1933)*, defendida por José Filipe e Sousa Pessanha de Brito Ferreira, em 2004, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

membros do Governo mineiro no sentido de estimular a vinda de instituições escolares católicas.

Assim, a Congregação dos Padres dos Sagrados Corações de Jesus e de Maria e da Adoração Perpétua do Santíssimo Sacramento no Altar (SS. CC.) fundou, em 1927, o Colégio Dom Lustosa, voltado para a formação masculina e sob responsabilidade de missionários oriundos da Holanda. No ano seguinte, com o apoio dos padres dos Sagrados Corações (picpucianos), houve a fundação do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, sob responsabilidade da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar, com a vinda de irmãs da Bélgica.

Pode-se perceber, inclusive, pelos discursos veiculados no Jornal “CIDADE DO PATROCÍNIO”, o quanto o tema da educação nacional tornou-se uma constante, sendo aludida como condição básica para a transformação cultural das cidades brasileiras, principalmente as interioranas.

Segundo Ferreira (2004), a chegada dos missionários presbiterianos em Patrocínio está diretamente relacionada à implantação da ferrovia, no ano de 1919, vista como facilidade de transporte e como futura ligação até Goiás. Patrocínio foi escolhida como centro para a difusão da presença presbiteriana na região do Triângulo Mineiro, do Alto Paranaíba e do Noroeste Mineiro, organizando assim não apenas as ações missionárias, mas também a formação de leigos. A ferrovia representava possibilidade de agilidade na difusão de ideias, oriundas de cidades mais desenvolvidas, como Belo Horizonte, ou até mesmo a capital do país, Rio de Janeiro.

Até então, a Igreja hegemônica na localidade de Patrocínio era a Católica Apostólica Romana, não só por ser a única, mas também devido à aliança com a Oligarquia rural, liderada pelos coronéis Honorato Martins Borges, João Cândido Aguiar, Elmiro Alves do Nascimento, Bernardino Machado, Nelson Caixeta de Queiroz e Fortunato Botelho.

As relações sociais apregoadas pelo catolicismo, baseadas na subserviência, humildade, caridade, obediência e penitência acabavam servindo de referência para a população local. A ordem social estabelecida baseava-se no domínio econômico e político da Oligarquia rural, assim como no controle ideológico da Igreja Católica. Por outro lado, as primeiras tentativas de pregação presbiteriana em Patrocínio foram do início da década de 1920.

A fundação do *Patrocínio College* denotou um trabalho de doutrinação presbiteriana. Como representantes do movimento protestante, os presbiterianos estimulavam a educação dos seus fiéis como condição básica para o trabalho de evangelização. O pressuposto básico

fundamenta-se na ideia de livre interpretação bíblica, o que necessita obrigatoriamente da leitura e da escrita.

Em outras palavras, a aprendizagem escolar demonstrou-se essencial para a garantia da eficácia do trabalho missionário, onde quer que ela aconteça. A escolarização dos fiéis foi estimulada pelos líderes presbiterianos e normalmente acontecia na rede pública de ensino. Contudo, em Patrocínio, os missionários decidiram pela ação educacional direta numa instituição escolar.



**Figura 5** – Bispo diocesano de Uberaba – Dom Antônio de Almeida Lustosa.

Fonte: acervo da Fundação Casa da Cultura de Patrocínio.

O PRM (Partido Republicano Mineiro), sob liderança do Coronel Honorato Martins Borges, aliou-se à Igreja Católica, buscando a manutenção do *status quo*, frente à ameaça do avanço protestante, no contexto da Restauração Católica, ou Neocrisandade. A iniciativa de Dom Lustosa em garantir a hegemonia religiosa católica na região encontrou inspiração nas concepções da Igreja Católica “restauradora” e no esforço de implantação de duas escolas católicas em Patrocínio – MG. Os integrantes das camadas superiores da sociedade patrocínense, da Oligarquia rural, mobilizam-se para apoiar política e financeiramente a implantação de tais instituições em Patrocínio, aliados aos esforços do Estado, seja municipal ou estadual.

A palavra “restauração” passa a ser utilizada pelos bispos brasileiros como eco do lema do pontificado de PIO XI: “Restaurar todas as coisas em Cristo”. Em outras palavras, restaurar no mundo o domínio espiritual da fé católica. Existe, portanto, uma sintonia muito grande entre as metas propugnadas pelos prelados brasileiros e a orientação básica da Santa Sé. Os bispos do Brasil atuam em plena consonância com a *[sic]* Pontífice Romano. É necessário precisar bem o significado do termo “restauração”. [...] Não se trata de introduzir novas perspectivas ou novas orientações na vida da Igreja, mas fundamentalmente em reconduzir a instituição eclesiástica a um modelo antigo. Esse modelo, na consciência da hierarquia eclesiástica, é o de uma Igreja entendida como poder espiritual, que no exercício de sua missão colabora com o Estado na manutenção da ordem social. O elemento fundamental da Restauração Católica é o esforço para que, efetivamente, a fé católica volte a ser um dos elementos constitutivos da sociedade. A Igreja deseja que todas as nações do mundo passem a ser orientadas pelos ensinamentos do magistério eclesiástico. (AZZI, 1994, p. 21 – 2)

Percebe-se que em um espaço relativamente curto de tempo, a segunda metade da década de 1920, Patrocínio passou por um intenso processo de organização, implantação e consolidação de instituições escolares, denotando a disputa ideológica entre o catolicismo romano e o presbiterianismo. A doutrinação religiosa via instituição escolar foi considerada ação crucial para a consecução de uma determinada forma de conceber a realidade e as Igrejas Católica e Presbiteriana entenderam que o investimento no campo escolar é condição *sine qua non* na disputa ideológica e doutrinária na cidade de Patrocínio – Minas Gerais.

No que diz respeito especificamente ao Colégio Dom Lustosa<sup>13</sup>, sua fundação somente foi possível graças à aliança entre Igreja, Estado e Oligarquia local. Tal fato deve ser visto quando a educação foi assumida e compreendida pela Igreja Católica como forma eficaz de promover a divulgação de determinados valores, voltados para a orientação das ações e ideias dos leigos.

A chegada dos padres foi apoiada pela Oligarquia local no sentido de que esta entendia que a presença de tais missionários na cidade proporcionaria a oferta de um ensino eficiente e ligado às principais demandas do mundo contemporâneo. A Congregação dos Sagrados Corações (picpucianos ou padres brancos) foi fundada no contexto da França pós-revolucionária pelo Padre Pierre Coudrin e por Henriette Aymer de la Chevalerie.

Raiou o Domingo de Ramos para a Congregação dos Sagrados Corações. O Papa reafirmou solenemente, perante o mundo, as fileiras brancas de Coudrin, com a Bula “Pastor Aeternus” de 17 de novembro de 1817. Quando a Bula chegou às mãos de Coudrin, no domingo da Páscoa de 22 de março de 1818 – o atraso é devido à precariedade do correio e à censura minuciosa do governo – ele a beijou, chorou

<sup>13</sup> Para maiores informações sobre a história do Colégio Dom Lustosa, instituição mantida inicialmente pela Congregação dos Padres dos Sagrados Corações de Jesus e de Maria (SS.CC.), cf. a dissertação de Mestrado intitulada *Colégio Dom Lustosa: história da educação católica masculina em Patrocínio – MG – 1927-1972*, defendida por Hedmar de Oliveira Ferreira, em 2000, no Programa de Mestrado em História da Faculdade de História, Direito e Serviço Social, da Universidade Estadual Paulista, Franca – SP.

sobre ela. É a recompensa de 26 anos de luta. Mas a via sacra começa. Primeira estação. O grande benfeitor da congregação, que pediu por duas vezes a aprovação pontifícia e que não bajulou reis e nem deu satisfação ao corso Bonaparte e por isso viveu no ostracismo, o bispo João Batista Chabot desce à sepultura, em Picpus, em meio às duas fossas profundas dos mártires da Revolução, aos 28 de abril de 1819. (SANTA CRUZ, 1981, p. 123)

As primeiras obras da Congregação dos padres dos Sagrados Corações (SS.CC.) foram repletas de obstáculos, compartilhando dos desafios próprios de toda instituição católica que se propõe um estatuto missionário e apostólico no decorrer do século XIX. Assim, “[...] expulsos da França, os religiosos dos Sagrados Corações fugiram para a Bélgica e lá estabeleceram, por muitos anos, sua Casa Generalícia e receberam adesões de muitos jovens que, como Damião de Veuster – tornaram-se religiosos na congregação”. (ANDRADE, 1990, p. 24)

A partir da gradativa chegada de novos missionários, vindos principalmente da Holanda, em 1926, os padres fundaram o Colégio *Regina Pacis*, em Araguari – MG, dando início às obras escolares em terras brasileiras, no formato de internato e externato, dedicados à formação da juventude. Já o Colégio Dom Lustosa, dentre outras obras em implementação dos padres dos SS.CC., foi fundado em Patrocínio, no dia 15 de fevereiro de 1927, pelos padres Matias van Rooy e Felisberto Braun.

## **2.5 A formação feminina católica na Escola Normal Nossa Senhora do Patrocínio (1928) como pré-curso da disciplina História da Educação**

A fundação da Escola Normal Nossa Senhora do Patrocínio, em 1928, também inseriu-se no projeto maior da comunidade local patrocínense, bem como do Bispo diocesano de Uberaba Dom Lustosa, de garantir a hegemonia religiosa e educacional na cidade de Patrocínio, Minas Gerais, frente aos protestantes presbiterianos.

Em harmonia com os pressupostos católicos, a perspectiva de tal projeto conjunto manifestou-se em torno da educação das mulheres<sup>14</sup> representadas socialmente como mães e esposas piedosas, caridosas e instruídas na doutrina cristã.

Mas a identificação de gênero, mesmo quando ela aparece como sendo coerente e fixa é, de fato, extremamente instável. Da mesma forma que os sistemas de

---

<sup>14</sup> Sobre a relação entre as escolas religiosas católicas e a educação feminina, consulta a obra: MANOEL, Ivan A. (1988). **A Igreja e a educação feminina**: o colégio das Irmãs de São José de Chambery (1859 – 1919). Tese de Doutorado em História. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo.

significação, as identidades subjetivas são processos de diferenciação e de distinção que exigem a supressão das ambigüidades e dos elementos opostos a fim de assegurar (de criar a ilusão de) uma coerência e uma compreensão comuns. O princípio da masculinidade baseia-se na repressão necessária dos aspectos femininos – do potencial bissexual do sujeito; e introduz o conflito na oposição entre o masculino e o feminino. Desejos reprimidos estão presentes na unidade e subvertendo sua necessidade de segurança. Ademais, as ideias conscientes do masculino e do feminino não são fixas, já que elas variam segundo os usos do contexto. [...] Esse tipo de interpretação torna problemáticas as categorias “homem” e “mulher”, sugerindo que o masculino e o feminino não são características inerentes, mas construções subjetivas (ou fictícias). (SCOTT, 1990, p. 8)

Assim, por meio da mulher educada conforme os princípios religiosos cristãos católicos, a família também seria consolidada como base para uma sociedade bem constituída, preservando o *status quo*. A criação de uma Escola Normal em Patrocínio atendeu às demandas locais e regionais de mestras, que atuariam no Ensino Primário, em expansão principalmente por meio da criação e implantação de Grupos Escolares no final da Primeira República.

A implantação da Escola Normal Nossa Senhora do Patrocínio foi estimulada pelos líderes políticos e membros da Oligarquia rural, com a finalidade de atender às dificuldades diante da lacuna de uma educação escolar voltada para o público feminino após o Ensino Primário.



**Figura 6** – Escola Normal Nossa Senhora do Patrocínio.

Fonte: acervo – Casa-mãe em Berlaar – Bélgica  
(Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar).

As Irmãs de Berlaar, por meio de suas escolas confessionais, em consonância com os valores do movimento restaurador católico, procuraram desenvolver as atividades centralizadas numa perspectiva conservadora e cristã, em que os papéis femininos diante da sociedade estivessem bem explicitados. Assim,

A educação para a ordem e a disciplina constituía um dos aspectos importantes que estimulavam as famílias pertencentes às tradicionais oligarquias rurais a confiarem seus filhos aos religiosos europeus. Da mesma forma, os rígidos padrões morais existentes, nos colégios católicos, eram também bastante apreciados, sobretudo na educação feminina: julgava-se que a juventude devia manter sob controle seus pendores sentimentais e sexuais nesse período da vida. Mas a maior atração provinha da seriedade do ensino, ministrado dentro dos padrões europeus. O apreço pelo elevado nível cultural vigente na maioria dos educandários católicos constituiu a razão principal do prestígio que se lhes atribuía. As elites cultivavam a elegância e o refinamento inspirados no modelo burguês europeu da “Belle Époque”, que se disseminara pelo mundo como parte integrante do imperialismo europeu do final do Século XIX. Entre os mecanismos culturais pode-se destacar a arquitetura e decoração de residências, tendo como exemplo o Palacete de João Cândido Aguiar, o vestuário à francesa para as mulheres e à inglesa para os homens, distinguindo os familiares de Elmiro Alves do Nascimento, a educação dos filhos em colégios dirigidos por congregações cristãs, a participação na direção do Partido Republicano. (FERREIRA, 2006, p. 111 – 2)

As famílias que interessavam-se em garantir o prosseguimento dos estudos às suas filhas tinham que enviá-las para outras cidades, em busca de Escolas Normais. Na edição 716, do dia 27 de fevereiro de 1927, do Jornal CIDADE DO PATROCÍNIO, foi publicada a seguinte nota sobre a fundação de uma Escola de Freiras na cidade:

Um novo Colégio em Patrocínio – [...] É uma necessidade que se impõe a criação de um estabelecimento de ensino que eduque e instrua as nossas meninas, porque, como povo civilizado, não podemos nos conformar com a antiga teoria de que a mulher só precisa saber cuidar de seu lar. Agora é a Exma. Sra. D. Emygdia de Aguiar, distintíssima esposa do Sr. João Cândido de Aguiar, que surge à testa da comissão encarregada da compra do edifício, onde funcionará o novo colégio, e que vem se empenhando vivamente para a criação desse estabelecimento, contribuindo assim para o progresso de Patrocínio, demonstrando claramente a cultura de seu espírito, a nobreza de seus sentimentos, dando um belíssimo exemplo de civismo e de amor a sua terra, cabendo a todos nós a obrigação de acompanhá-la neste tão dignificante empreendimento. Fazemos, pois, destas colunas, um veemente apelo ao povo de Patrocínio para que ampare, para que auxilie, para que se interesse por essa tão justa e nobre aspiração, cujas enormes vantagens senão faz mister salientar. E se essa ideia for levada avante, o que não duvidamos, poderemos nos orgulhar de estarmos perfeitamente aptos para educar e instruir convenientemente a nossa mocidade, porque então contamos com dois ótimos estabelecimentos. [...] Avante! Sejam progressistas.

A imprensa noticiou a implantação de mais uma instituição católica escolar, agora voltada para a formação feminina. A última expressão “sejam progressistas” é interessante no sentido de justificar o estabelecimento de uma educação conservadora, baseada em valores sexistas da Igreja Católica, que defendeu explicitamente a submissão da mulher ao homem.

Percebe-se o empenho de representantes da sociedade local em justificar a necessidade do estabelecimento, assim como o Colégio Dom Lustosa já em funcionamento (voltado para os rapazes), de outra instituição que contemple a educação feminina da cidade,

ampliando as possibilidades de ação das moças não apenas no âmbito familiar, mas também no meio social, como mães, esposas e mestras cristãs.

Com isso, houve “[...] a presença de valores religiosos articulados aos valores cívicos, no âmbito de formação para o magistério [...]. A função docente foi então entendida, como o exercício de uma missão social-patriótica e se mistura, em grande medida, à figura da mãe de família”. (NEVES, 2006, p. 2.937)

Diante das inúmeras dificuldades percebidas para a implantação da Escola Normal na cidade, houve a mobilização de um grupo de senhoras (sob liderança de D. Emygdia de Aguiar), bem como dos membros da Oligarquia local para a solução de tais percalços.

Assim, no dia 11 de outubro de 1928, as Irmãs do Sagrado Coração de Maria chegaram a Patrocínio: Irmã Ghislaine, diretora; Irmã Maria Gilberta, professora, e a presença da Superiora da Congregação no Brasil Irmã Blandina. No dia 15 de outubro, Patrocínio foi agraciada com o início das atividades do Colégio N. Sra. do Patrocínio, inaugurado, oficialmente, no dia 06 de fevereiro de 1929, lançando os primeiros alicerces para a Escola Normal, que se estruturaria a partir de 1933. De fato, é apreciável a afirmação que a fundação dessa escola na cidade originou-se da iniciativa de Dom Antônio de Almeida Lustosa, Bispo de Uberaba, junto à elite patrocínense, com o objetivo de proteger o seu rebanho e manter a sua congregação em Patrocínio, afastada e protegida dos protestantes. Além disso, a educação feminina era uma reclamação presente, a qual já se expandia a nível nacional. Em Patrocínio, ela estará vinculada ao projeto educacional católico pela difusão de normalistas para disseminar a evangelização. (SILVA, 2005, p. 133)

Logo, a instalação da Escola Normal Nossa Senhora do Patrocínio representou um indício do projeto católico mais amplo de restauração da sua hegemonia em todos os segmentos da sociedade moderna frente ao avanço de inúmeras outras tendências: o liberalismo, o protestantismo, a maçonaria, o positivismo, o socialismo, o anarquismo, etc..

As mulheres formadas no ambiente escolar católico foram entendidas como parte do trabalho leigo no Apostolado, visando a inculcação dos valores católicos no âmbito social, como complemento às atividades pastorais empreendidas pelo clero, tanto secular como religioso.

Dessa forma, a chegada de tais congregações em Patrocínio somente foi possível por meio do apoio das autoridades eclesiásticas locais, principalmente do recém-empossado bispo diocesano de Uberaba Dom Antônio de Almeida Lustosa, que se preocupava com a integridade moral e ideológica de seu rebanho, ameaçada com a chegada de missionários protestantes presbiterianos, de origem estadunidense.

Tal empreendimento somente aconteceu também com o apoio político, logístico e financeiro da Oligarquia rural, em consonância com a máquina estatal, seja municipal ou estadual. Tais membros da sociedade patrocínense também viram na escolarização de

Patrocínio a oportunidade de preservar o *status quo*. A sociedade local buscava o progresso, atenta aos avanços da ordem capitalista, mas sustentado em pressupostos conservadores.

Percebeu-se na Patrocínio dos fins da década de 1920, um rápido avanço e desenvolvimento do processo de escolarização, demonstrado pela construção de uma nova sede de funcionamento para o Grupo Escolar Honorato Borges, assim como pela introdução de três instituições educacionais confessionais: uma protestante presbiteriana e duas católicas.

A Escola das Irmãs, fundada em 1928, representou o desejo de fortalecer uma educação feminina, voltada para as principais expectativas sociais diante das supostas atribuições da mulher na consecução da uma sociedade estruturada: esposa, mãe e mestra cristã. O período compreendido entre 1928 e 1947 (ano em que o Curso Normal também passa a ser de 2.º ciclo) pode ser compreendido como o pré-curso institucional da disciplina História da Educação no Colégio Nossa Senhora do Patrocínio.

### **CAPÍTULO III**

#### **AS PRESCRIÇÕES LEGAIS (1927-1971) PARA A DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE NORMALISTAS**

A introdução da disciplina História da Educação ocorreu em Minas Gerais por meio de um conjunto de decretos que ficou conhecido como Reforma Francisco Campos, nos anos de 1927 e 1928, durante o Governo de Antônio Carlos (1926-1930).

Os atos normativos difundidos no campo educacional por políticos como Francisco Campos, secretário dos Negócios do Interior de Minas Gerais, foram reflexo de uma situação em que a escola se torna *locus* privilegiado para a educação, necessária para a consolidação e conservação de uma determinada organização social, desejada pelas classes sociais privilegiadas mineiras.

O surgimento da disciplina escolar História da Educação nos cursos de formação de professores normalistas demonstrou então que, utilizando-se dos avanços científicos percebidos na Europa e na realidade educacional brasileira, os conhecimentos obtidos com as pesquisas das ciências humanas (História, Psicologia e Sociologia) são incorporados e adequados aos currículos das Escolas Normais.

É importante compreender as prescrições legais para a formação de professores ao longo do período abordado, que remonta à década de 1920 até a Reforma de 1.º e 2.º graus de 1971, destacadamente aquelas relativas à disciplina História da Educação.

##### **3.1 O Ensino Normal na Reforma Francisco Campos (Decreto n.º 8.162/1928)**

A década de 1920 caracterizou-se por uma passagem gradativa do controle ideológico de entidades da sociedade, especialmente a família e a Igreja, para o domínio do Estado. Com isso, por meio dessas reformas, é possível atribuir ao Estado funções, atribuições ou até mesmo competências que antes eram responsabilidade de setores civis. A partir dessas

mudanças, o Estado poderia intervir de forma mais eficaz nas transformações estruturais da sociedade.

A reforma mineira inaugura, de maneira sistemática, o novo ciclo, como se pode observar pela análise dos seguintes decretos: n.º 7.970-A, de 15 de outubro de 1927, que aprova o Regulamento do Ensino Primário; n.º 8.904, de 22 de dezembro de 1927, que aprova os programas de ensino do curso primário; n.º 8.162, de 20 de janeiro de 1928, que aprova o Regulamento do Ensino nas Escolas Normais, e n.º 8.225, de 11 de fevereiro de 1928, que aprova os programas do Ensino Normal. A reorganização foi realizada durante o período em que Francisco Campos era o Secretário do Interior e Mário Casassanta *[sic]*, o Inspetor Geral da Instrução, auxiliares da administração do Presidente Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. (NAGLE, 1974, p. 195)

Essas reformas foram também consequência das influências que o movimento escolanovista vinha exercendo sobre o sistema de ensino, contribuindo para a disseminação do “entusiasmo pela educação” e do “otimismo pedagógico”, nos dizeres de Nagle (1974), e dos princípios da “escola nova” (em vigor nos países mais avançados, como Estados Unidos), sob inspiração das ideias de John Dewey (1859-1952).

A escola foi entendida como instância formadora de mentalidades voltadas para o exercício da cidadania, mas com destaque especial para a divisão do trabalho social, determinadas pelas relações sociais de produção: tinha-se a preocupação em formar pensantes, engajados com a gestão da produção econômica, bem como voltadas também para as diretrizes políticas da nação. Nas palavras de Dewey (1970, p. 35),

[...] a função e dever do Estado é proteger todas as formas e promover todos os modos de associação humana, nos quais os reclamos morais dos membros da sociedade estejam encarnados, e que possam servir de meios de auto-realização voluntária. Negativamente, sua tarefa é a de remover os obstáculos que estão no caminho dos indivíduos em busca da consciência de si mesmos e do que são; positivamente, é a de promover a causa da educação pública. A não ser que o Estado cumpra isto, não é Estado.

O Governo de Antônio Carlos destacou-se por algumas medidas voltadas para a modernização de Minas Gerais, em suas estruturas consideradas mais importantes. Em seu Governo, além da Reforma do Ensino Primário e Normal, ganharam destaque algumas mudanças como a reforma administrativa, a implantação do voto secreto, a implementação da Universidade de Minas Gerais, a restauração das relações do Governo estadual com a Igreja Católica Apostólica Romana.

A política educacional implantada por Antônio Carlos e Francisco Campos<sup>15</sup> (representantes da Oligarquia mineira e membros do PRM – Partido Republicano Mineiro) consistiu numa prática conciliatória entre os interesses dos setores urbanos emergentes no decorrer da Primeira República (1889-1930). Francisco Campos, sendo Secretário responsável pelas questões educacionais, passa a ser um dos sujeitos mais eminentes no processo de modernização levado adiante pelo Governo estadual de Minas Gerais, acreditando ser possível a superação da crise.

A regulamentação do Ensino Normal, consequência direta da Reforma Francisco Campos, foi aprovada pelo Decreto n.º 8.162, de 20 de janeiro de 1928, que sistematizou o artigo 5.º da Lei 926, de 24 de setembro de 1926. Tal regulamentação assinalou uma explícita preocupação com os métodos do ensino.

Segundo o Regulamento do Ensino Normal, o mesmo tinha por objetivo a formação de professores e demais membros do corpo técnico responsável pelo Ensino Primário em todo o Estado de Minas Gerais. Essa formação de professores primários dar-se-ia em duas categorias de escolas: do primeiro e do segundo grau.

O ensino nas escolas do 2º grau constaria de três cursos: o de adaptação, o preparatório e o de aplicação. O curso de adaptação seria complementar do curso primário e se destinava a preparar candidatos à matrícula no primeiro ano do curso preparatório. Constaria esse curso de adaptação das seguintes matérias, estudadas em dois anos: Português, Francês, Aritmética, noções de História do Brasil e Educação Cívica, Geografia, noções de Ciências Naturais, Desenho, Educação Física e Canto. O curso preparatório se destinava “a ministrar a cultura geral indispensável à formação do magistério primário”, para o que seriam estudadas as seguintes cadeiras devidamente distribuídas pelos três anos do curso: 1.º ano – Português, Francês, Aritmética, Geografia, Desenho, Trabalhos Manuais e Modelagem, Música e Canto Coral e Educação Física; 2.º ano – Português, Francês, Aritmética, Geografia, Corografia do Brasil, Desenho, Trabalhos Manuais e Modelagem, Música e Canto Coral e Educação Física; 3.º ano – Português, Francês, História do Brasil, Física e Química, História Natural, Desenho e Educação Física. (MOURÃO, 1962, p. 398 – 9)

Segundo Mourão (1962), o curso de aplicação tinha por objetivo a formação profissional de aspirantes ao magistério primário e destinava-se aos alunos concluintes do curso preparatório, bem como aqueles que se submeteriam aos exames relativos aos conteúdos das disciplinas do curso preparatório. O curso de aplicação, conforme Mourão (1962, grifo nosso), era composto pelas seguintes cadeiras: Psicologia Educacional; Biologia

---

<sup>15</sup> Para o aprofundamento de estudos sobre Francisco Campos, consultar: MORAES, Maria Célia Marcondes (1990). **Educação e política no pensamento de Francisco Campos**. Rio de Janeiro, 1990. Tese de Doutorado em Educação. Curso de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – RJ).

e Higiene; Metodologia; **História da Civilização, particularmente História dos Métodos e Processos de Educação**; Prática Profissional.

Por sua vez, conforme Mourão (1962), o curso de aplicação demonstrou explicitamente as influências do movimento escolanovista ao inserir na grade curricular do curso de formação de professores as seguintes características: conteúdos curriculares na forma de disciplinas, que manifestam claramente o avanço das ciências naturais e humanas e seu reflexo na formação de professores, com destaque para a Psicologia, a Sociologia e a Biologia; a influências das políticas higienistas e sanitaristas, voltadas para a disseminação dos valores da saúde pública.

Houve também, consoante Mourão (1962), no curso de aplicação, a preocupação marcante com os procedimentos técnicos e metodológicos no processo de ensino e aprendizagem colocados em prática no interior das escolas primárias, por meio da atuação dos professores normalistas, formados conforme o rigor metodológico do ensino; o conhecimento da origem e da evolução das técnicas, regras e organização dos processos de ensino e aprendizagem ao longo da História; o esforço em empreender a profissionalização do magistério atuante no país. Com isso, pode-se reconhecer que existam algumas

[...] características básicas do ambiente cultural da Escola Normal. São elas: a) ênfase no cientificismo evolucionista e determinista; b) relações de poder (reis-ministros, ricos-pobres etc..) resolvidas num humanismo tradicional e assistencialista; c) temas de cultura geral mais valorizados que os especificamente pedagógicos; d) trabalho alheio à ciência no sentido de que o processo e os problemas sociais e produtivos não constituem objeto de estudo. (NOSELLA e BUFFA, 1996, p. 96)

Percebe-se que a legislação mineira aprovada após a Reforma Francisco Campos (1927/1928) enfatizou a peculiaridade de que o Curso Normal objetivava a formação de professores, específicos para a atuação no Ensino Primário. Nesse sentido,

A formanda certamente estava muito bem preparada para ensinar esses conteúdos e o fazia com competência. Essa segurança e competência – o quê e como ensinar – eram certamente grandes valores, que refletiam o espírito daquela sociedade. A escola daquela época possuía essa segurança didático-pedagógica porque a própria sociedade, como um todo, possibilitava-a. Tratava-se de uma sociedade num estágio ainda atrasado de evolução, mas dotada de uma profunda segurança quanto a seu futuro. (NOSELLA e BUFFA, 1996, p. 93)

A intensificação do discurso voltado prioritariamente para a profissionalização do magistério nas Escolas Normais deu-se em fins da República Velha, sob a influência do movimento escolanovista. Simultaneamente, esse processo de defesa da profissionalização do magistério ocorreu vinculado ao papel assumido pelo Estado, enquanto instituição

articuladora da formação das massas populares que demandava cada vez mais uma ação efetiva do Estado com o processo de urbanização e industrialização.

Entretanto, muitas das normalistas ingressavam nas Escolas Normais buscando uma formação mais ampla que a do primário, porém, com pretensões no sentido de garantir um dote matrimonial. O objetivo maior, pelo menos inicialmente, era a formação de uma mulher cristã, esposa e mãe devotada, base para a estrutura familiar sob os preceitos católicos.

### **3.2 Os Decretos n.º 8.225/1928 e n.º 10.896/1933 e os programas de História da Educação**

Como parte da regulamentação decorrente da Reforma de Francisco Campos, houve o Decreto n.º 8.225, de 11 de fevereiro de 1928 (Antonio Carlos Ribeiro de Andrada – Presidente do Estado de Minas Gerais / Francisco Luiz da Silva Campos – Secretário dos Negócios do Interior), que aprovou os programas das disciplinas escolares componentes do Ensino Normal.

Referentes ao Curso de Aplicação foram citadas as matérias e instruções de ensino dos seguintes conteúdos disciplinares: Biologia e Higiene, Higiene Escolar, Noções de Puericultura, História da Civilização (no Primeiro ano), História da Educação (no Segundo Ano), Psychologia Educacional, Methodologia.

Pode-se notar que a disciplina sob investigação neste presente trabalho seria ministrada em dois anos (sob a forma de História da Civilização e História da Educação), sendo que no primeiro ano, os conteúdos estavam mais voltados para um panorama histórico, desde as primeiras civilizações até os fatos contemporâneos à Reforma Francisco Campos.

Nos conteúdos programáticos prescritos pelo Decreto n.º 8.225/1928, nota-se uma visão linear e sucessiva dos fatos históricos, levando-se em consideração os principais eventos das civilizações, assim como referência aos eventos considerados mais importantes para a civilização humana. No segundo ano, os conteúdos programáticos estavam mais voltados para a História da Educação propriamente dita, buscando explicitar as vinculações consideradas significantes para a consecução das instituições, métodos e processos educativos.

Nota-se a influência do escolanovismo, pois o Decreto n.º 8.225/1928 valorizou não apenas os conteúdos programáticos, mas também a metodologia de ensino e indicações das fundamentações teóricas do conteúdo prescrito. A seguir, são citados literalmente os conteúdos programáticos do Decreto n.º 8.225/1928, divididos em dois anos de Curso Normal (Aplicação), com sugestões de obras de referência.

**QUADRO 4 – MATÉRIAS CURRICULARES<sup>16</sup> DA DISCIPLINA**  
**“HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO”**  
 (Primeiro Ano do Curso de Aplicação)

I. Rápido golpe de vista sobre as raças e as línguas da humanidade.
II. As primeiras civilizações. As primeiras cidades e os primeiros nômades. Os sumérios. O Império de Sargon I. O Império de Hammourabi. Os Assyrios e os Chaldeus. Os começos da civilização no Egypto, na Índia e na China.
III. Povos marítimos e povos mercadores. Os primeiros navios e os primeiros marinheiros. As primeiras viagens de exploração. Os primeiros mercadores e primeiros viajantes.
IV. A escripta. A escripta ideographica. A escripta syllabica. A escripta alphabetica. O papel da escripta na vida humana.
V. Os deuses e as estrellas, os sacerdotes e os reis. Os sacerdotes e a aurora da sciencia. Reis e sacerdotes. Os deuses-reis do Egypto.
VI. Escravos, classes sociaes e individuos livres. O homem do commum na antiguidade. Os primeiros escravos. Os primeiros homens livres. As classes sociais tornam-se castas. As castas na Índia e na China.
VII. Os hebreus, a escriptura e os prophetas. O logar dos israelitas na historia. Saul, David e Salomão. Os hebreus e as suas origens diversas. O papel e a importância dos prophetas.
VIII. Os gregos e os persas. Os povos hellenicos. Caracteres da civilização hellenica. A monarchia, a aristocracia e a democracia na Grecia. O advento dos persas no Oriente. A historia de Cresos. Dario e a sua invasão na Russia. A batalha de Marathona. Thermopylas e Salamina. Platéia e Mycale.
IX. O pensamento grego e a cultura social na Grécia. Athenas no tempo de Pericles. Socrates. Platão e a academia. Aristoteles e o Lyceu. A educação grega e as idéas de Platão e de Aristoteles sobre a educação.
X. A carreira de Alexandre Magno. Philippe da Macedonia. Philippe e Demosthenes. Morte de Philippe. As primeiras conquistas de Alexandre. Marcha para o Oriente. Apreciação sobre a grandeza de Alexandre e as consequências das suas conquistas. Successão de Alexandre. Pergamo, refugio da cultura.
XI. A sciencia e a religião em Alexandria. A sciencia e a philosophia em Alexandria. Alexandria, centro de convergência do pensamento grego e das religiões orientaes.
XII. Budhismo. A historia de Guatama. O conflito do ensino e da legenda. O evangelho de Budha. Os grandes mestres chinezes. O domínio actual do budhismo.
XIII. As duas Republicas Occidentaes. As origens do povo latino, Carthago, a republica dos ricos mercadores. A primeira guerra púnica. Catão, o antigo. Segunda e terceira guerras púnicas. Influencia das guerras púnicas sobre as liberdades romanas. Comparação entre a Republica romana e um Estado moderno.
XIV. Da Republica ao Imperio. Como o cidadão romano perdeu o seu poder. As finanças de Roma. Os últimos annos da política republicana. A era dos generaes aventureiros. O fim da Republica. Os príncipes. Causas da queda da Republica romana.
XV. Os cesares entre o mar e as grandes planícies do Velho Mundo. Vista summaria sobre os imperadores. O ponto culminante da civilização romana. Os caracteres da mentalidade romana. A educação em Roma. As planícies se agitam. Reducção do Imperio Romano no Occidente. O Imperio do Oriente.
XVI. O advento, os progressos e as divisões do christianismo. A Judéa na época de Christo. A predica de Jesus. A sua crucifixação. Luctas e perseguições. Constantino, o Grande. Reconhecimento official do Christianismo. A carta da Europa no anno 500 depois de Christo. A sciencia salva pelo Christianismo.
XVII. Sete séculos na Ásia. Justiniano, o Grande. A Syrua sob os Sassanidas. A primeira mensagem do Islam. Zoroastro e Mani. Os hunos na Asia Central na Índia. A grande época da China. O isolamento intelectual da China. As viagens de Yuan-Chwang.
XVIII. Mahomet e o Islam. A Arábia antes de Mahomet. A vida de Mahomet até a Hegira. Mahomet, propheta e guerreiro. Os grandes Califas. A vida intellectual da Arabia islâmica.
XIX. A christandade e as cruzadas. O declínio do mundo occidental. O systema feudal. O reino dos Merovíngios. A conversão dos bárbaros ao Christianismo. Carlos Magno, imperador do Occidente. A grande prova do Christianismo. O imperador Frederico II. Defeitos e insufficiencias do Papado. Os principaes Papas.
XX. O renascimento da civilização occidental. O Christianismo e a instrucção popular. As congregações votadas ao ensino. O protestantismo e a educação: Luthero e Comenius. O renascimento e as theorias da educação: Erasmo, Rabelais, Montaigne. Nova aurora da sciencia. As cidades da Europa se repovoam. Ingresso da America na historia. A Republica Suissa. O imperador Carlos V. As correntes intellectuaes.

(Continua)

<sup>16</sup> Optou-se por manter a grafia original das tabelas de conteúdo da disciplina “História da Civilização”.

(Continuação)

XXI. Príncipes, parlamentos e potências. Os príncipes e a política estrangeira. A Republica holandesa. A Republica inglesa. Desordens e divisões na Alemanha. Os esplendores da monarchia na Europa. Como se desenvolve a idéa de grande potencia. A Republica poloneza. Os primeiros symtomas do imperialismo: o império do Ultra Mar e as primeiras projecções europeas para elle. A Grã Bretanha, senhora da India. O avanço russo na direcção do Pacífico.
XXII. As novas repúblicas democráticas na América e na França. O inconveniente do systema das grandes potencias. As treze colônias americanas antes da sua revolta. A guerra civil imposta as colônias. A guerra da independência. A Constituição dos Estados Unidos. As idéas revolucionárias em França. A revolução de 1789. A revolução jacobina. A Republica jacobina. O directorio.
XXIII. A carreira de Napoleão Bonaparte. A família de Bonaparte na Corsega. Bonaparte, general republicano. Napoleão, primeiro cônsul. Napoleão I, imperador. Os Cem Dias. A carta da Europa em 1815.
XXIV. O século XIX. A revolução operada pelo machinismo. O machinismo e a Revolução Industrial. Fermentação de idéas: 1848. A evolução do socialismo. Os pontos fracos da doutrina socialista. Influencia do darwinismo sobre as idéas sociaes e políticas. As nacionalidades e o movimento nacionalista. Novo surto do imperialismo: concorrência das grandes potencias europeas. O Império do ultra-mar. A conquista da Índia. O advento do Japão à História da civilização.
XXV. A conflagração mundial. A paz armada. A Alemanha imperial. O imperialismo inglez. O imperialismo na França, na Italia e nos Balkans. A monarchia russa e o mundo slavo. Causas immediatas da grande guerra. Historia succinta da grande guerra. A reorganização política, econômica e social após a guerra. O presidente Wilson e o Tratado de Versailles. A Liga das Nações, resumo do pacto da Liga. Papel da Liga das Nações e História summaria do que tem feito.

Fonte: elaborado e adaptado pelo autor da tese conforme Decreto n.º 8.225, de 11 de fevereiro de 1928.

A respeito dos assuntos abordados e sugeridos pelos programas do Decreto nº 8.225/1928, relativas à História da Civilização, percebe-se uma visão histórica progressista, com destaque para os grandes nomes e heróis que compõem a tradição da humanidade.

Entende-se a importância das primeiras civilizações orientais para o aperfeiçoamento gradativo e contínuo das mais diversas sociedades até chegar ao momento presente, considerado auge do desenvolvimento da cultura. A História foi concebida como fenômeno universal e trajetória evolutiva dos fatos sociais, econômicos, políticos e culturais.

O Decreto nº 8.225/1928, segundo Mourão (1962), também sugeriu como *Bibliographia* para a História da Civilização os seguintes autores e obras respectivamente: Vellis (*Esquisse de l'histoire universelle*); Seignobos (*Histoire de la civilisation*).

#### **QUADRO 5 – MATÉRIAS CURRICULARES<sup>17</sup> DA DISCIPLINA “HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO” (Segundo Ano do Curso de Aplicação)**

I. A educação na Grécia. O povo grego. Primeiras formas da educação na Grécia. A idade de ouro na Grecia, a partir da batalha de Marathona. Mudanças nas formas e nos systemas de educação.
II. A educação em Roma. Os romanos e sua missão. O período da educação doméstica. A transição para o systema escolar de educação. O estabelecimento definitivo do systema escolar. Contribuição de Roma para a civilização occidental.
III. A educação e o christianismo. O apparecimento e a Victoria do christianismo. Organização educacional e governamental da igreja primitiva. Ponto de partida da idade media em matéria de educação.

(Continua)

<sup>17</sup> Optou-se por manter a grafia original das tabelas de conteúdo da disciplina “História da Educação”.

(Continuação)

IV.	A educação no mundo medieval. A educação durante os primeiros tempos da idade média. Fundação de escolas. Tendências no sentido do renascimento do ensino: a) a influencia da cultura árabe na Hespanha; b) theologia escolástica; c) direito e medicina como novos ramos do ensino; d) outras influencias e correntes.
V.	A transição da idade média à idade moderna. O renascimento e a educação. Resultados educacionais do renascimento das sciencias e dos estudos antigos. O protestantismo e a educação: Lutero. Calvino. A contra-reforma dos catholicos; os jesuitas, as suas escolas, os seus methodos e a formação dos seus professores, egreja e a educação elementar; as ordens religiosas voltadas ao ensino.
VI.	A investigação scientifica na época do renascimento. Os novos methodos scientificos e as escolas. Realismo e humanismo. Expoentes do humanismo: Montaigne e Locke e seu lugar na historia da educação. Realismo scientifico: Bacon, Wolfgang, Ratke e Comenius. Comenius e os methodos de educação; as suas idéas sobre a organização das escolas; a reforma por elle introduzida no ensino das línguas. A influencia de Comenius e o seu lugar na História da Educação.
VII.	Theoria e prática educacionais no século XVIII. John Locke e a theoria da educação formal ou disciplinar. As idéas de Locke sobre a educação elementar. As condições da educação no meio do século XVIII, estudos e manuaes; o curriculum escolar (leitura, escripta e contas). Primeiras escolas femininas na Inglaterra. As escolas primarias na Inglaterra, fundadas com o fim de catechese. O ensino aos orphãos e às creanças pobres na Inglaterra. Methodos de instrucção. Disciplina escolar. Condições de vida das creanças, particularmente das creanças pobres. Recursos destinados à manutenção das escolas.
VIII.	A significação do século XVIII para a educação. O movimento das nacionalidades apenas nascente, e o interesse dos governos na obra da educação. Os reis da Prussia. O imperador José II e os reformadores austriacos. Reformas na Hespanha. O despotismo russo e a educação: Pedro, o Grande e Catharina II. O movimento da reforma na França: os philosophos e homens de letras. Montesquieu, Turgot, Voltaire, Diderot e Rousseau. Revolução no pensamento francez: influencias inglezas. Os começos de democracia na Inglaterra: a tolerância religiosa e outras influencias emancipadoras e educativas; sciencia e manufactura. A Republica americana. A Revolução franceza e os seus resultados. O movimento de nacionalidade se estende a outras paizes. Importância e consequência do movimento democratico.
IX.	Os começos de um systema nacional de educação. Novas concepções quanto aos fins da educação. As novas theorias em França: Rousseau, Rolland. Diderot, Turgot. Movimentos legislativos tendentes a incorporar as novas idéas e concepções: Mirabeau, Talleyrand, Condorcet. A Convenção Nacional. As novas concepções na America: mudanças no character das escolas, o systema de escolas civis ou do Estado; as instituições e os ideaes políticos constituem novos motivos e novo estímulo à criação de escolas e ao maior interesse do Estado pela educação popular.
X.	Novas theorias e concepções sobre a instrucção primária. A obra de Rousseau: o seu radicalismo e os seus elementos aproveitáveis. Novos ideaes na educação. Influencia de Rousseau nos paizes germânicos. Tentativas germânicas de uma nova concepção da educação elementar: Basedow, sua obra e sua influencia. A obra e a influencia de Pestalozzi; as suas experiências, a sua contribuição, as consequências das suas idéas, os seus continuadores.
XI.	A organização nacional da educação na Prússia. Progressos da Allemanha na organização escolar. O exemplo da Prussia seguido em outros Estados allemães. Os começos do Ensino Normal. Stein e Fichte. A reorganização da instrucção primaria. Nacionalização da instrucção primaria. Reorganização da instrucção secundaria. As Universidades.
XII.	A organização nacional da educação na França, na Bélgica e na Itália. Napoleão começa a organizar a educação nacional. Escolas primarias, escolas secundarias e Universidades. Novos interesses na instrucção primária: Cousin e Guizot. Organização nacional na Italia: reforma da instrucção na Saboia; influencia de Napoleão; a Sardenha e o movimento pela nacionalização da instrucção. Cavour.
XIII.	A organização nacional da educação na Inglaterra. Sundays Schooll; systemas voluntários; influencia do século XVIII. Esforços e contribuição da philanthropia. Instrucção mutua ou monitorial; valor do systema. Obra das sociedades de educação. Luctas no Parlamento pela nacionalização da educação. Os leaders do movimento: lord Brougham, Carlyle, Dickens, Macaulay e Stuart Mill. Começos da organização nacional da educação. Desenvolvimento do systema nacional da educação.
XIV.	O systema nacional da educação nos Estados Unidos. O problema americano. Efeitos da guerra da Independencia. A consciência educacional nos Estados Unidos; o movimento dos Sunday Scholls; sociedades educacionais; escolas monitoriaes. Organização da educação primaria. Influencias sociaes, econômicas e políticas. Crescimento da população nas cidades; manufacturas e industriaes; a extensão do suffragio; a obra da propaganda. Os Estados assumem a responsabilidade de custear as escolas. Horace Mann. A eliminação do sectarismo.

(Continua)

(Continuação)

XV. A educação torna-se um instrumento nacional. A maioria dos Estados assume o controle da educação, considerada como uma obra de interesse nacional. O systema nacional de educação nos paizes da America do Sul, particularmente na Argentina, no Uruguay e no Chile.
XVI. O systema de educação no Brasil, particularmente no Estado de Minas Geraes. Histórico e dados da actualidade.
XVII. O progresso das sciencias e a sua influência sobre a educação. As applicações das sciencias e os seus resultados. As condições de vida há um século e as transformações operadas. Efeitos dessas transformações sobre as classes operárias. Resultados geraes dessas transformações e a sua influencia sobre as escolas. Novos problemas educacionaes. A educação considerada como um instrumento de construção nacional.
XVIII. Os começos da instrucção normal. A contribuição de Pestalozzi. Desenvolvimento do ensino oral e objectivo. O moderno Ensino Normal. O Ensino Normal na França, na Allemanha, na Belgica, nos Estados Unidos, na Austria, no Brasil e, particularmente, no Estado de Minas Geraes. A expansão do Ensino Normal. A psychologia torna-se uma sciencia fundamental. A graduação da instrucção primaria e a divisão dos alumnos em classes.
XIX. Novas idéas e modernos pontos de vista sobre a educação. A obra de Herbart; fins e conteúdo da educação; methodo de Herbart; movimento das idéas de Herbart na Allemanha; as idéas de Herbart nos Estados Unidos. A contribuição de Herbart.
XX. Jardins de infância, jogos e trabalhos manuaes. Origem dos jardins da infância. Expansão da idéa de jardins da infância. Organização e conteúdo da educação nos jardins da infância. Trabalhos manuaes, expansão da sua idéa e a sua contribuição no moderno systema educativo.
XXI. Expansão gradual do interesse pelo estudo das sciencias nas escolas. A incorporação do estudo das sciencias ao curriculum escolar. As idéas de H. Spencer e Muxley a este respeito. As novas finalidades da educação. Significação social dessas idéas. As contribuições de Dewey e a sua Pedagogia.
XXII. Alarga-se a concepção de educação popular. Mudanças, na concepção dos fins da educação. Influencia dos interesses nacionaes sobre a educação. A revolução industrial e as suas repercussões sobre a educação. A educação technica. A sciencia applicada, particularmente, à agricultura. O interesse nacional nas sciencias applicadas.
XXIII. Educação e vocação. A educação vocacional na Europa e nos Estados Unidos.
XXIV. Pontos de vista sociológicos sobre educação. A significação e o valor da vida da creança. Medidas legislativas de protecção à creança. Obrigatoriedade escolar e resultados. A educação dos defectivos e retardados. A educação dos supra-normaes. A importância da saúde, nas novas concepções da educação, inspecção médica e dentária e hygiene escolar.
XXV. A organização scientifica da educação. Novas sciencias. A educação como um novo e importante ramo dos estudos universitários. Os problemas do presente.
<i>Observação:</i> Os exercícios complementares de História de civilização e de História de educação consistirão em biographias oraes ou escriptas e em dissertações sobre os mais importantes systemas de educação, considerados do ponto de vista histórico, bem como sobre as principaes phases da cultura humana e a sua comparação com a phase actual de cultura.

Fonte: elaborado e adaptado pelo autor da tese conforme Decreto n.º 8.225, de 11 de fevereiro de 1928.

Nota-se o destaque dado à escrita como invento humano primordial para a desenvoltura das demais atividades culturais, bem como a importância das religiões (são citadas explicitamente o budismo, o cristianismo e o islamismo) e da astronomia como primeiras tentativas de explicação para os eventos naturais e sociais.

Foram citados grandes personagens, estadistas e militares, considerados fundamentais para a consecução de diversos fatos em sua época, dentre os quais: Alexandre Magno, pela expansão da cultura helênica simultânea às conquistas militares no oriente; Napoleão Bonaparte, pela conquista militar ao longo da Europa, bem como pela consolidação de determinadas instituições modernas.

Por sua vez, em relação aos conteúdos sugeridos para a disciplina História da Educação, o Decreto nº 8.225/1928 destacou, já no início do processo, a educação nas ditas civilizações clássicas da humanidade ocidental: Grécia e Roma antigas.

Não houve uma abordagem das civilizações orientais mais antigas, sendo que existe um panorama da educação relacionada ao Cristianismo, à Idade Média e ao Renascimento. Destacou-se em seguida, uma visão panorâmica do século XVIII (o chamado “Século das Luzes”) e a repercussão do mesmo em relação aos processos educacionais. Interessante é perceber que dos vinte e cinco (25) pontos sugeridos como conteúdos programáticos, oito (8) foram voltados para a apresentação e formação dos sistemas nacionais de ensino, na Europa e Estados Unidos.

Apenas um (1) ponto tratou do sistema de educação no Brasil, com relevo para o de Minas Gerais. Percebe-se também, nos itens finais, uma influência de uma visão cientificista da educação, buscando apontar as grandes contribuições possíveis do saber científico aplicadas aos processos educacionais.

Dentre outras medidas, o Decreto nº 8.225/1928 trouxe extensa indicação bibliográfica sugeridas para algumas das disciplinas que compõem a grade curricular do curso do Ensino Normal. Assim, ocorreu com a Psicologia Educacional, com Metodologia e com a História da Educação.

Foram citados como indicação os seguintes autores e obras, segundo o Decreto n.º 8.225/1928, especificamente para a disciplina História da Educação: Joseph Gottler (*Geschichte der Paedagogik*); Cuberley (*The History of education*); François Guex (*Histoire de l'instruction et de l'éducation*); Compayré (*Histoire de la Pédagogie*); Ponthiere, Monchaps, Maquet, Vandervest (*L'orientation professionnelle*); Dewey (*School of Tomorrow*).

Pela enumeração acima, percebe-se claramente a influência de obras e movimentos estrangeiros nas tentativas de implantação das reformas educacionais empreendidas no Brasil da Primeira República, com destaque para as instituições escolares voltadas para a formação de professores.

Existiu também uma preocupação em aderir aos pressupostos defendidos pelo escolanovismo como a clara distinção entre os processos educacionais e a instrução escolar propriamente dita, como o destaque para a necessidade de aprimoramento técnico e metódico para o exercício adequado do ensino, assim como a aquisição de conteúdos teóricos para a docência.

A divulgação dos princípios e fundamentos do movimento escolanovista que se processa nesse decênio fundamenta, em maior ou menor grau, as mencionadas reformas estaduais do Ensino Primário e normal, fornecendo elementos para uma revisão crítica dos padrões de escola normal existentes. [...] As críticas já antigas sobre o reduzido caráter profissional das escolas normais e a predominância dos estudos de cultura geral em seu currículo ganhavam maior ênfase, num momento em que a “nova” orientação do ensino requeria conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo. Em tais condições, consolida-se nesse período a ideia de desdobramento dos estudos propedêuticos e profissionais, em dois cursos distintos, quando então são dados dois importantes passos nesse sentido: a criação ou ampliação dos estudos complementares, preparatórios ao normal, acima mencionados, e, em alguns estados, a divisão do curso normal em dois ciclos: um geral ou propedêutico e outro especial ou profissional, ainda que nem sempre completamente diferenciados. (TANURI, 2000, p. 70)

Percebe-se também a indicação de uma das obras mais famosas de John Dewey, um dos corolários do movimento da Escola Nova nos Estados Unidos da América. As obras de maior destaque de John Dewey são *Meu credo pedagógico*, *A escola e a criança*, além de *Democracia e educação*. Conforme Manacorda (2004), por meio de seus esforços em divulgar os princípios da reforma escolanovista, Dewey defendeu explicitamente o aperfeiçoamento de saberes voltados para a experiência e que tenham valor instrumental.

Confio tanto nas potencialidades de educação quando tratada como o desenvolvimento inteligentemente dirigido das potencialidades inerentes à experiência ordinária da vida, que não sinto necessidade de criticar aqui o outro caminho, nem argumentar a favor do caminho de experiência. O único fundamento para antecipar o insucesso de se tomar este caminho, no meu entender, está no perigo de que experiência e método experimental não sejam adequadamente concebidos. Não há disciplina no mundo tão severa quanto a disciplina de experiência sujeito às provas do desenvolvimento e direção inteligentes. Deste modo, a base única que vejo para uma reação, mesmo temporária, contra os padrões, fins e métodos da educação nova, estão em falharem os educadores, que professadamente os adotam, em lhes serem fiéis na prática. (DEWEY, 1979, p. 96)

Conforme Dewey (1979), a finalidade maior da educação é preparar o ser humano para, de forma autônoma, solucionar os problemas que o cotidiano lhe impõe. Além disso, é preciso enfatizar também que seus princípios estão voltados para uma vinculação direta entre vida, experiência e aprendizagem.

Conforme Manacorda (2004), para Dewey, uma aprendizagem somente será significativa caso seja vinculada intrinsecamente com a experiência. A maior preocupação da vida escolar deverá ser a preparação para a sociedade do desenvolvimento tecnológico e a formação para o trabalho, assim como para o exercício da vida democrática. Portanto, a educação possui uma função necessariamente democratizadora.

No Decreto n.º 10.896, de 14 de junho de 1933 (grifo nosso), assinado por Olegário Maciel (1855-1933) e Guerino Casasanta, foram dadas também algumas instruções específicas para o ensino das seguintes disciplinas do Curso Normal: desenho; trabalhos manuais e modelagem; História da civilização, principalmente dos **métodos e processos de educação**.

No que se refere especificamente a esta última disciplina, puderam ser destacados os seguintes pontos: foi considerada uma das ramificações da ciência geral da educação e teve por objeto o estudo das funções educativas no âmbito das sociedades humanas; a disciplina não poderia ser distinta em duas modalidades opostas entre si: História da civilização ou dos métodos e processos de educação.

A disciplina História da Educação deveria ser considerada como resultado da junção de ambas as perspectivas; o eixo central da disciplina é o da educação. Um fato ou acontecimento histórico somente estaria elencado nos programas caso tenha ligação direta com alguma questão educativa; por isso, o ensino da chamada social-Pedagogia deveria ser integral, abordando toda a vida da humanidade; o reconhecimento de que as diversas correntes da humanidade são de natureza dinâmica; são elencadas e discutidas algumas leis da História, conforme o programa: evolução; tempo / espaço; destaque para o método de ensino, levando-se em consideração as aptidões também pessoais do professor. Alusão ao melhor método para o ensino de História – o do problema.

Outros métodos também foram prescritos: esquemas; conversa com os alunos; estudo dirigido pelo professor; livro como texto; ênfase para a possível liberdade do professor, ao optar por procedimentos e técnicas condizentes com a melhoria da qualidade do processo de ensino; a referência aos variados recursos didáticos para o desenvolvimento do ensino de História: objetos antigos; modelos; estereográficos; gravuras; documentos históricos; tratados extensos da disciplina e destacadamente as clássicas e biográficas; literatura; romances históricos; mapas; gráficos; *charges*; dentre outros mais. Por outro lado, destacou também a importância de seguir o programa estipulado para os dois anos de curso de maneira coerente e eficaz.

Por conseguinte, o Colégio Nossa Senhora do Patrocínio (de Patrocínio – Minas Gerais) tornou-se Escola Normal de 2.º ciclo apenas a partir de 1947. Por isso, a disciplina História da Educação passou a ser oferecida no Colégio Nossa Senhora do Patrocínio somente a partir de 1948, adaptando-se às exigências da Lei Orgânica do Ensino Normal, que foi promulgada em 1946, e a partir daí todas as escolas de Ensino Normal de 2.º ciclo deveriam oferecer a disciplina História da Educação em seu currículo.

### 3.3 A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei n.º 8.530/1946).

A primeira regulamentação federal do Ensino Normal somente ocorreu como consequência da orientação centralizadora das ações governamentais no período do Estado Novo (1937-1945). Com o Golpe de Estado de 1937, e sua respectiva Constituição, promulgada no mesmo ano, as disputas ideológicas foram amenizadas e considerou-se que o Estado não tinha mais primazia em arcar com as questões educacionais.

Apesar do aparente distanciamento do Estado referente às questões educacionais, a Constituição de 1937 estabelecia como dever do Estado a fixação das bases e a delimitação dos limites de ação da educação nacional, explicitando as diretrizes que orientariam a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude.

Em consonância com a tendência centralizadora do Estado Novo, o controle do ensino pelo Estado demonstrou-se pela tentativa de regulamentação minuciosa dos mais diversos tipos e níveis de ensino em todo o país, mediante as “Leis Orgânicas do Ensino”, oficializadas entre 1942 e 1946: sob o Governo de Getúlio Vargas e Gustavo Capanema como Ministro da Educação, foram promulgadas as do Ensino Industrial (1942), Ensino Secundário (1942) e Ensino Comercial (1943), assim como a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) – SESI.

Após a ditadura de Vargas, sob o Governo provisório de José Linhares e, sob o Ministério da Educação de Raul Leitão da Cunha, ocorreu a publicação das Leis Orgânicas do Ensino Primário (1946), Ensino Normal (1946) e Ensino Agrícola (1946), bem como a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946) – SENAC.

A política educacional do Estado Novo não se limita à simples legislação e sua implantação. Essa política visa, acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas. Outrora totalmente excluídas do acesso ao sistema educacional, agora se lhes abre generosamente uma chance. São criadas as escolas técnicas profissionalizantes (“para as classes menos favorecidas”). [...] O sistema educacional do Estado Novo reproduz em sua dualidade a dicotomia da estrutura de classes capitalista em consolidação. Tal dicotomia é camuflada atrás de uma ideologia paternalista. (FREITAG, 1984, p. 52 – 3)

A atuação de Francisco Campos e de Gustavo Capanema como Ministros da Educação durante o Governo getulista possibilitou algumas inovações nas questões educacionais, sendo que “a ação estatal não vem coibir a atuação do empresário privado; vem criar condições para que este surja ou se consolide. Tal objetivo, contudo, não poderá ser alcançado se a ação do Estado se realizar de forma improvisada e assistemática” (PEREIRA e FORACCHI, 1974, p. 373).

Os decretos-leis que compõem a “Reforma Capanema” tiveram um caráter fortemente centralizador e burocratizado. Foram caracterizados também pelo dualismo, pois separa o ensino secundário, voltada para a formação propedêutica, do ensino profissional, específico para as camadas populares.

Além disso, apenas o ensino secundário permitia o acesso ao ensino superior. Tiveram também uma natureza corporativista, no sentido de vincular os tipos de ensino às profissões ou atividades que compõem a organização social em vigor, voltado para o trabalho (SAVIANI, 2007).

Em relação especificamente ao Ensino Normal, a respectiva Lei Orgânica entrou em vigor por meio do Decreto-Lei nº. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Apesar de ser promulgada após o Governo ditatorial de Getúlio Vargas, sua concepção ocorreu no decorrer da gestão anterior. Apresentou características menos centralizadoras se comparada com os seus anteprojetos originais.

Todavia, a Lei Orgânica não modificou profundamente o Ensino Normal. Acabou reconhecendo oficialmente padrões já empreendidos em vários estados do país. Em seu artigo primeiro, considerou-se que o Ensino Normal, nível de ensino do segundo grau, “[...] tem as seguintes finalidades: 1 – prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; 2 – habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; 3 – desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância”. (Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946)

A Lei Orgânica do Ensino Normal estabelecia também que tal formação ocorreria em dois ciclos, em simetria com outras modalidades de ensino de segundo grau: o primeiro ciclo era voltado para o curso de “regentes” de Ensino Primário, com duração de quatro anos; o segundo ciclo, com duração de três anos, certificaria o professor primário.

Estipulou-se também que haveria três tipos de estabelecimentos em que seria ofertado o Ensino Normal: o Curso Normal Regional, destinado apenas ao primeiro ciclo; a Escola Normal, voltada para o segundo ciclo do Ensino Normal, assim como para o ciclo ginásial do Ensino Secundário; o Instituto de Educação, reservado não apenas para os cursos típicos da Escola Normal, mas também para a especialização do magistério e habilitação de gestores escolares do primeiro grau.

O currículo do curso de primeiro ciclo incorria nas velhas falhas que motivaram críticas às escolas normais, ou seja, contemplava predominantemente disciplinas de cultura geral, restringindo a formação profissional tão-somente à presença de duas disciplinas na série final: Psicologia e Pedagogia, bem como didática e prática de ensino. Já a escola normal de segundo ciclo, de par com algumas disciplinas de

formação geral, introduzidas na série inicial, contemplava todos os “fundamentos da educação” que já haviam conquistado um lugar no currículo, acrescidos da metodologia e da prática de ensino. (TANURI, 2000, p. 76)

Dessa forma, “[...] predominavam as matérias de cultura geral sobre as de formação profissional. Em se tratando de um curso profissionalizante e, portanto, terminal, era de se esperar que houvesse mais cuidado com as disciplinas de formação especial” (ROMANELLI, 1996, p. 164). Outro aspecto relevante foi a rigidez notada no sistema de avaliação, com número excessivo de provas e de testes, bem como a falta de articulação com outros ramos do ensino. Igualmente, faltava uma flexibilidade, quanto aos cursos superiores, pois limitava o acesso dos estudantes somente a poucos cursos da Faculdade de Filosofia.

### 3.4 O Curso Normal de 2.º ciclo em Patrocínio (Decreto n.º 2.400/1947)

As normalistas atendidas pelas Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar no Colégio Nossa Senhora do Patrocínio em Patrocínio – Minas Gerais eram oriundas de várias localidades: Patos de Minas, Coromandel, Paracatu, Campos Altos, Guimarães, Cruzeiro da Fortaleza, Carmo do Paranaíba, João Pinheiro, Serra do Salitre, dentre outras.

O aumento da demanda escolar ocorreu não apenas devido à população local, mas também devido à vinda de estudantes de outras localidades, principalmente filhos e filhas de fazendeiros, oriundos de outras cidades mineiras.

**Quadro 6** – Total de habitantes de municípios do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Noroeste Mineiro

	1940	1950	1960	1970	Aumento populacional período (%)
<b>Araguari</b>	35.218	43.305	35.520	63.415	80% (5)
<b>Araxá</b>	14.679	18.515	24.041	35.646	142% (2)
<b>Carmo do Paranaíba</b>	21.888	20.947	24.534	25.932	18% (8)
<b>Coromandel</b>	20.779	16.609	-	20.009	- 4% (9)
<b>Ituiutaba</b>	35.052	52.472	29.724	64.228	83% (4)
<b>Monte Carmelo</b>	21.973	23.556	-	20.419	- 7% (10)
<b>Paracatu</b>	40.936	29.912	25.784	36.773	- 10% (11)
<b>Patos de Minas</b>	53.233	64.244	31.471	76.232	43% (6)
<b>Patrocínio</b>	29.098	34.061	-	35.600	22% (7)
<b>Uberaba</b>	58.984	69.434	72.053	124.848	111% (3)
<b>Uberlândia</b>	42.179	54.984	70.719	124.895	196% (1)

Fonte: elaborada e adaptada pelo autor da tese conforme IBGE, 1948 a 1971.

Mesmo sendo considerado um centro urbano reduzido em termos de dimensões populacionais, Patrocínio seria uma das principais e maiores cidades das regiões do Triângulo Mineiro e do Alto Paranaíba, como demonstraram os dados estatísticos (Ver Quadro 6).

Por outro lado, somente aos alunos que concluíssem o 2.º ciclo normal estaria assegurado o direito de ingresso em cursos da Faculdade de Filosofia. Na Lei Orgânica n.º 8.530/1946, do Ensino Normal, o artigo 8.º determinava que “o curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais, compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas”:

**Quadro 7 – Disciplinas obrigatórias do Curso de Formação de Professores Primários (Conforme Lei Orgânica do Ensino Normal 8.530 de 1946) (grifo nosso)**

<b>Primeira série</b>	<b>Segunda Série</b>	<b>Terceira Série</b>
Português;	Biologia Educacional;	Psicologia Educacional;
Matemática;	Psicologia Educacional;	Sociologia Educacional;
Física e Química;	Higiene e Educação Sanitária;	<b>História e Filosofia da Educação;</b>
Anatomia e Fisiologia Humanas;	Metodologia do Ensino Primário;	Higiene e Puericultura;
Música e Canto;	Desenho e Artes Aplicadas;	Metodologia do Ensino Primário;
Desenho e Artes Aplicadas;	Música e Canto;	Desenho e Artes Aplicadas;
Educação Física, Recreação e Jogos;	Educação Física, Recreação e Jogos;	Música e Canto;
-----	-----	Prática de Ensino;
-----	-----	Educação Física, Recreação e Jogos.

Fonte: elaborado e baseado pelo autor da tese conforme a Lei Orgânica do Ensino Normal 8.530, de 2 de janeiro de 1946.

Destacou-se, nesse momento, a introdução da disciplina História e Filosofia da Educação, na 3.ª série de formação, demonstrando ainda a dependência da História da Educação às ideias pedagógicas, descritas na Filosofia aplicada à Pedagogia.

Além disso, percebeu-se também a preocupação com os saberes das ciências naturais, por exemplo a Biologia, e suas aplicações médicas, como as políticas higienistas, tão presentes em fins da Primeira República brasileira.

Notou-se, por outro lado, a preocupação com a questão da profissionalização docente, aliando não apenas os conteúdos assimilados durante as aulas teóricas, mas também a relevância das práticas de ensino e o estudo das metodologias.

Além do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio, outras escolas de cidades do Estado de Minas Gerais (num total de 53) também foram reconhecidas como sendo estabelecimentos de 2.º ciclo. A seguir, estão listadas todas as cidades com instituições escolares contempladas com a autorização para o funcionamento de 2.º ciclo, a saber (grifo nosso): Aimorés, Além Paraíba, Alfenas, Andreilândia, Araxá, Barbacena, Belo Horizonte,

Boa Esperança, Campanha, Campo Belo, Carangola, Caratinga, Caxambu, Conceição do Mato Dentro, Conselheiro Lafaiete, Curvelo, Diamantina, Guaxupé, Itajubá, Januária, Juiz de Fora, Lavras, Leopoldina, Manhumirim, Mariana, Montes Claros, Muriaé, Muzambinho, Oliveira, Ouro Fino, Passa-Quatro, Paraisópolis, **Patrocínio**, Poços De Caldas, Pouso Alegre, Raul Soares, Santos Dumont, São Lourenço, São João Del-Rei, São João Nepomuceno, Sete Lagoas, Três Corações, Uberaba, Viçosa, Rio Branco.

O capítulo II “Do Ensino Normal mediante mandato” da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 assim determinava:

Art. 42 – Os estabelecimentos municipais ou particulares, que desejarem outorga de mandato de Ensino Normal, deverão satisfazer às seguintes exigências mínimas: a) prédios e instalações didáticas adequadas; b) organização de ensino nos termos do presente Decreto-Lei; c) corpo docente, com a necessária idoneidade moral e técnica; d) ensino de Português, Geografia e História do Brasil, entregue a brasileiros natos; e) manutenção de um Professor – Fiscal no estabelecimento designado pela autoridade de ensino competente; f) existência de uma escola primária anexa, para a demonstração e prática de ensino.

Por isso, o Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio, ao se tornar um estabelecimento de 2.º ciclo de formação de professores primários, necessitava passar por algumas adaptações para atender não apenas às determinações legais, mas também para cumprir a demanda de formação de novas turmas da cidade de Patrocínio e região. Dentre outros pontos, as adaptações pressupõem uma preocupação com a formação continuada dos professores dos cursos oferecidos.

### 3.5 A LDB n.º 4.024/1961 e a formação de professores

No campo educacional, conforme Freitag (1984), observou-se um debate entre forças contraditórias por ocasião da discussão do anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que, a partir daí, dura aproximadamente treze anos para ser promulgada no Brasil, ou seja, apenas em 1961.

Foi assim, pois, que, ao aliar garantias, direito e liberdade *a todos*, a Constituição de 1946 fugiu à inspiração da doutrina econômica liberal dos séculos anteriores para inspirar-se nas doutrinas sociais do século XX. Nisso ela se distanciava também da ideologia liberal aristocrática esposada pelas nossas elites, no antigo regime. Foi, pois, baseado na doutrina elaborada pela Carta de 1946, que o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores com o fim de estudar e propor um projeto de reforma geral da educação nacional. Em 1948, esse projeto dava entrada na Câmara Federal, seguido de mensagem presidencial. Começa, então, um dos períodos mais fecundos da luta ideológica em torno dos problemas da educação, luta iniciada no final da década de 1920 [...]. (ROMANELLI, 1996, p. 171, grifo da autora)

O ministro da Educação Clemente Mariani (1900-1981) foi representante da coalizão conservadora de apoio ao Governo Dutra (1946-1951) e ocupou o cargo entre 7 de dezembro de 1946 e 15 de maio de 1950. Nesse sentido, alguns pontos do projeto escolanovista foram retomados como inspiração para a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil, a ser promulgada apenas em 1961.

Assim, em sua “Exposição de Motivos”, publicada em 28 de outubro de 1948, Clemente Mariani assim afirmava: “o que marca a atual Constituição em seus dispositivos sobre o ensino é a oportunidade que abre para um sistema contínuo e articulado de educação para todas as classes, desde o ensino infantil até o superior. A Constituição de 1934 acenava com algo semelhante [...]” (MARIANI, 1987, p. 626).

Por isso, “instalando a Comissão de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do dia 29 de abril de 1947, procurei situar os propósitos do Governo, ao constituí-la, [...] para caracterizá-los como envolvendo o objetivo de uma verdadeira revolução”. (MARIANI, 1987, p. 630)

Após inúmeras polêmicas, com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, suas determinações passaram a vigorar logo no ano seguinte, 1962. Uma das primeiras providências tomadas foi a instalação do Conselho Federal de Educação (CFE). Assim, passa a ser elaborado o Plano Nacional de Educação, aprovado ainda em setembro de 1962, pelo ministro Darcy Ribeiro.

Com vistas apenas ao aspecto da extensão da escolaridade, pode dizer-se que o plano foi quase um êxito. Não o foi, porém, com relação à produtividade interna do sistema, já que significativa parcela da população, que deveria estar no ensino médio, permanecia, ainda, no Ensino Primário. Isso denuncia um grave problema para o planejamento escolar: nenhum plano pode realmente prever, com certa margem de segurança, enquanto permanecer uma estrutura de ensino, que tenha na reprovação um dos seus aspectos mais importantes. Enquanto nossa escola primária estiver retendo, pela reprovação, parcela ponderável da população escolar, é impossível para o planejamento educacional traçar metas com relativa segurança, a menos que o próprio planejamento preveja a redução gradativa da reprovação e preveja, evidentemente, os meios para tanto. (ROMANELLI, 1996, p. 186)

A maioria dos Estados conservou a dualidade na formação de normalistas, ofertando o Ensino Normal tanto a nível ginásial, com duração de quatro anos no mínimo, como a nível colegial, com três séries anuais no mínimo. Isso justificou-se devido à falta de professores qualificados para o ensino no nível primário em todo o país ainda neste momento. Apenas alguns estados como Sergipe, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Guanabara e Distrito Federal utilizaram exclusivamente de Escolas Normais de 2.º ciclo de grau médio para a formação conteudista e metodológica dos mestres de Ensino Primário.

Como a Lei de Diretrizes e Bases fixou apenas padrões mínimos de duração para os dois tipos de cursos, aos Conselhos Estaduais caberia a iniciativa de estender esse mínimo, nas proporções desejadas. Com referência ao curso ginasial, a grande maioria dos estados manteve-se nos estritos limites da duração mínima, com exceção apenas dos estados de Pernambuco, Minas e Paraíba, que ampliaram a duração de seus cursos para cinco anos, dedicando o quinto à preparação pedagógica mais específica. Quanto ao curso normal de nível colegial, apesar de iniciativas de algumas unidades da Federação no sentido de estendê-lo para quatro séries, apenas o estado de São Paulo logrou fazê-lo ainda antes da Lei 5.692/71 [...]. (TANURI, 2000, p. 78 – 9)

Por outro lado, começaram a aparecer algumas iniciativas de defesa do aprofundamento dos estudos e da criação de cursos superiores para a formação de professores primários.

Assim, o Parecer 251/62 do Conselho Federal de Educação (CFE) referiu-se ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia, prevendo ações futuras para a formação superior dos professores primários, em estados já mais desenvolvidos. Por sua vez, o Parecer 252/69 do CFE, que indicou as modificações do referido currículo mínimo do Curso de Pedagogia, fez alusão à possibilidade de que formandos em Pedagogia pudessem exercer o magistério primário, mesmo que decorrentes de cursos de curta duração, em que tiveram estudos de Metodologias, assim como a Prática de Ensino Primário. Neste sentido,

[...] o Conselho Federal de Educação introduz mudanças no curso de pedagogia, por meio dos pareceres 251/62 e 252/69, que indicavam e determinavam que o curso poderia formar o professor primário, além dos técnicos e professores da escola normal, desde que fossem introduzidas no currículo as metodologias e as práticas de ensino específicas que há muito freqüentavam os currículos da escola normal. Além disso, com o governo militar e a introdução de uma visão tecnicista renovada e associada à teoria do capital humano, o curso de Pedagogia é chamado (1969) a habilitar os profissionais dos serviços de supervisão, o que, entre outras consequências, secundarizaria a História da Educação e a didática no currículo. (GATTI JÚNIOR, 2007, p. 117)

Tais ações embasaram legalmente as futuras iniciativas de movimentos que reivindicariam as alterações curriculares do Curso de Pedagogia, durante os anos 1980 e 1990, de modo a englobar a possibilidade de atuação como professores nas séries iniciais da escolarização.

Em decorrência dos dispositivos da LDB pertinentes ao núcleo comum de currículo, obrigatório a todos os cursos médios, disciplinas de formação geral voltaram a ser introduzidas no curso normal, de modo a continuar o processo de elevação do nível de formação do futuro professor. Ademais, com a atribuição aos Conselhos Estaduais de fixar disciplinas complementares e arrolar optativas a serem escolhidas pelos estabelecimentos de ensino, há um crescimento do número de disciplinas de formação técnico-pedagógica nos currículos das escolas normais. Relativamente ao currículo anterior, notam-se uma diversificação das metodologias e práticas de

ensino e o aparecimento de algumas disciplinas novas em alguns currículos, como administração e organização escolar. (TANURI, 2000, p. 79)

Assim, a seguir, são apresentadas a formatação das disciplinas obrigatórias, optativas e práticas educativas disponíveis para a formação de professores normalistas no Estado de Minas Gerais.

**Quadro 8 – Currículo do Curso Ginásial Normal – 2.º ciclo (grifo nosso)**

<b>A) Disciplinas Obrigatórias:</b>				
		Séries		
		I	II	III
1	Português	X	X	X
2	Matemática (sob a forma de Aritmética e Geometria)	X	X	-
	Matemática (sob a forma de Estatística)	-	-	X
3	Estudos sociais brasileiros	X	-	-
	Sociologia Educacional	-	X	-
	Filosofia da Educação	-	-	X
4	Biologia Educacional	X	X	X
5	Psicologia Educacional	X	X	X
6	Introdução à Educação	X	-	-
	Didática Teórica e Prática	-	X	X
<b>B) Disciplinas optativas:</b>				
<i>Obs.: uma ou duas, à escolha do estabelecimento, que fará a distribuição por séries).</i>				
<b>1. – História da Educação</b> – 2. Língua estrangeira moderna – 3. Língua Clássica – 4. Literatura – 5. Literatura Infantil – 6. Estudos sócio-econômicos de Minas Gerais – 7. Desenho – 8. Música (Canto Orfeônico) – 9. Educação Pré-Primária – 10. Educação Complementar – 11. Educação Supletiva – 12. Educação Emendativa – 13. Iniciação à orientação Educacional – 14. Orientação Corretiva				
<b>C) Práticas Educativas:</b>				
I – Educação Física				
II – Optativas (uma ou duas, à escolha do estabelecimento): 1. – Educação Religiosa – 2. Educação Cívica – 3. Educação Musical – 4. Educação Artística – 5. Práticas Comerciais – 6. Práticas Agro-Pecuárias – 7. Práticas Industriais – 8. Educação Doméstica.				

Fonte: elaborado pelo autor da tese conforme a Resolução n.º 95/68 do Conselho Estadual de Educação – Minas Gerais

Em Minas Gerais, a Regulamentação do Currículo do Curso Ginásial Normal (1.º e 2.º ciclos) ocorreu, por exemplo, com a publicação da Resolução n.º 3/63 e da Resolução n.º 95/68, do Conselho Estadual de Educação. As tendências de complexificação da grade curricular, com o aumento da oferta de disciplinas, assim como a variação e a diversificação das metodologias de ensino puderam ser notadas. Em relação à disciplina História da Educação, percebeu-se ainda uma instabilidade de sua presença no currículo oficial, promulgado pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, no decorrer da década de 1960, em decorrência das exigências legais da publicação da LDB 4.024/61.

A História da Educação não apareceu relacionada como disciplina obrigatória (consoante Resolução n.º 3/63), surgindo em caráter optativo conforme a Resolução n.º 89/68,

do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais ou ainda, de forma mista, juntamente com a Filosofia da Educação (Lei Orgânica do Ensino Normal 8.530/46).

Dentre as Práticas Educativas, nas disciplinas optativas, destacou-se, por exemplo, a educação doméstica, demonstrando ainda forte expectativa em relação ao trabalho feminino na administração e execução dos afazeres relacionados diretamente ao lar, à privacidade do ambiente familiar.

Ainda permaneceu a noção de mulher voltada exclusiva e prioritariamente para o lar, “pois o gênero se preocupa com a consolidação de um discurso que constrói uma identidade do feminino e do masculino que encarcera homens e mulheres em seus limites, aos quais a história deve libertar”. (TORRÃO FILHO, 2005, p. 136)

Logo, como nos currículos anteriores, percebeu-se o distanciamento em relação à realidade social brasileira do momento, considerando as questões estritamente educacionais ainda irrelevantes. Destacou-se a ausência de disciplinas que tratam analiticamente as questões especificamente brasileiras, que discutissem alternativas viáveis para os desafios escolares pertinentes, assim como uma sólida formação científica dos futuros professores, baseada em princípios universais e imparciais.

### **3.6 A Lei n.º 5.692/1971 e a Habilitação Específica para o Magistério (HEM)**

Dentre outras providências, o Governo militar realizou algumas reformas no campo educacional, dentre estas a Lei 5.692/71, que tratou diretamente das alterações nos cursos de 1.º e 2.º graus. Tais reformas receberam influências dos pressupostos pedagógicos estadunidenses, realçando um forte tecnicismo, voltado para a formação de mão de obra para suprir as necessidades de mercado. Sendo assim, uma das principais caracterizações da Lei nº 5.692/71 foi a questão da profissionalização obrigatória, em que houve a tentativa de superar a dualidade entre o ensino secundário e técnico.

A política educacional adotada após 1964 vai evoluir de forma diferente nos dois momentos antes assinalados. Em princípio, ela vai procurar atender às exigências quantitativas da demanda social da educação. No primeiro momento, aliás, ela vai preocupar-se predominantemente com esse aspecto. Todavia, sua ação vai resultar ineficiente, tanto mais quanto a crise econômica do início da década de 60 vai exigir por parte do novo regime e segundo sua ideologia, a adoção de uma política econômica de contenção. Porém, mais do que em conter gastos, o Governo estava preocupado em capitalizar, em acumular, para investir. A expansão da rede escolar, segundo as exigências da demanda social de educação, poderia comprometer em parte a política econômica do Governo. Daí por que a expansão se deu em limites estreitos e, por não acompanhar nem ao menos o ritmo do crescimento da demanda, acabou agravando a crise do sistema educacional. Este já não respondia nem às exigências do sistema econômico, nem às da demanda de educação. (ROMANELLI, 1996, p. 206 – 7)

A profissionalização obrigatória do 2.º grau surgiu como artifício no sentido de garantir a providência de mão de obra especializada e tecnicamente preparada para o exercício das atividades laborais, aquelas típicas do mundo fabril, cuja demanda se aprofundou com a entrada gradativa de empresas estrangeiras no Brasil. O Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação estipularam respectivamente os conteúdos curriculares do núcleo comum de formação e os conteúdos da parte diversidade, de acordo com as especificidades de cada local ou bairro.

A Reforma de 1.º e 2.º graus, realizada por meio da Lei nº 5.692/71, apresentou algumas conquistas, dentre as quais podem ser destacadas: a extensão da obrigatoriedade do ensino ao 1.º grau (1.ª a 8.ª séries); a visão unificada de ensino, em que não há mais a separação entre o secundário e o técnico; a profissionalização obrigatória de nível médio, superando a concepção de ensino secundário propedêutico, responsável pela elitização do ensino em épocas anteriores; uma visão continuada de ensino, expresso pela vinculação e extensão dos diversos níveis de ensino; parceria com as empresas nas questões educacionais.

Contudo, há elementos que demonstram muitas deficiências na Reforma de 1.º e 2.º graus como, por exemplo, a falta de recursos materiais e humanos para efetivamente cumprir a obrigatoriedade do ensino de 1.º grau. A profissionalização também não efetivou-se na realidade, pois faltavam professores especializados para assumir a demanda de atividades, além de existirem graves deficiências na infraestrutura das escolas técnicas para o adequado funcionamento dos cursos (laboratórios, equipamentos, etc.). Isso prejudicou seriamente a qualificação da mão de obra, que é literalmente lançada no mercado de trabalho sem a devida preparação técnica. Por sinal,

O ensino profissionalizante viria assim a complementar as intenções da lei da reforma do ensino superior. Para que este fosse aliviado da pressão que sobre ele incidia, o ensino médio teria que ser um filtro eficaz que desviasse potenciais pretendentes ao ensino superior. O ensino médio profissionalizante contrapor-se-ia à liberalização formal do vestibular a efetiva contenção num degrau anterior. Assegurada a contenção, estaria assegurada a reprodução das relações de classe. Abandonariam a escola somente aqueles que não tivessem condições para estudar, vendo-se forçados a ingressar no mundo do trabalho. Continuariam estudando aqueles cujos pais pudessem financiar estudos. A separação entre as classes ficaria ainda mais reforçada, se o ensino pago ao nível médio e superior previsto na lei fosse realmente efetivado. (FREITAG, 1984, p. 95)

Entende-se que a profissionalização obrigatória tinha dois objetivos fundamentais: tornar a qualificação para o trabalho a meta central não apenas para um ramo de ensino, mas todo um nível – nesse caso, o 2.º grau; por outro lado, garantir também condições para que a economia brasileira continuasse seu crescimento, por meio de um fluxo contínuo de

profissionais, qualificados para as funções no mercado de trabalho, assim como em quantidade suficiente para suprir as necessidades econômicas.

Algumas disciplinas tornaram-se obrigatórias, a saber: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, nos currículos plenos de 1.º e 2.º graus. Com isso, o currículo pleno dos níveis de ensino de 1.º e 2.º graus era composto de uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo que “[...] a educação geral definirá a continuidade, e a formação especial, a terminalidade” (ROMANELLI, 1996, p. 240).

**Quadro 9** – Exemplo de currículo para o ensino de 2.º grau  
(Habilitação Específica para o Magistério)

1º ANO – BASE COMUM DE ESTUDOS GERAIS (750 horas – 25 créditos)							
DISCIPLINAS, ÁREAS DE ESTUDO E ATIVIDADES Observação: (CH = Carga Horária / CR = Créditos)						1.º ANO	
						CH	CR
LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA						120	8
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA						30	2
GEOGRAFIA						60	4
HISTÓRIA						90	6
O. S. P. B. / EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA							
MATEMÁTICA						120	8
CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS						-	-
PROGRAMAS DE SAÚDE						90	6
BIOLOGIA							
FÍSICA						90	6
QUÍMICA						90	6
EDUCAÇÃO FÍSICA						60	4
ENSINO RELIGIOSO						-	-
TOTAL						750	50

2º e 3º ANOS – FORMAÇÃO ESPECIAL (1560 horas – 104 créditos)							
DISCIPLINAS, ÁREAS DE ESTUDO E ATIVIDADES Observação: (CH = Carga Horária / CR = Créditos)				2.º ano		3.º ano	
				CH	CR	CH	CR
1.ª PARTE	Comunicação e Expressão + Educação Artística	90	6	90	6	180	12
	Integração Social + Educação Moral e Cívica	90	6	90	6	180	12
	Iniciação às Ciências incluindo Matemática + Programas de Saúde	90	6	90	6	180	12
	Educação Física	60	4	60	4	120	8
2.ª PARTE	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º grau (Aspectos legais, técnicos e administrativos. Aspectos estatísticos).	90	6	60	4	150	10
	Fundamentos da Educação I (Aspectos biológicos, psicológicos e sociológicos)	150	10	180	12	330	22
	Fundamentos da Educação II (Aspectos históricos e filosóficos)	60	4	60	4	120	8
	Didática e Prática de Ensino	150	10	150	10	300	20
TOTAL				780	52	780	52
						1560	104

Fonte: elaborada e adaptada pelo autor da tese conforme Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.

No caso específico de formação de professores para o nível inicial de escolarização, a Lei 5.692/71 transformou o curso em questão em uma das habilitações profissionalizantes no nível de 2.º grau. Dessa maneira, a “Escola Normal” perdeu a identidade de escola, assim como a de curso. A formação de normalistas tornou-se, com a Reforma de 1.º e 2.º graus, apenas mais uma das variadas habilitações profissionais de 2.º grau, oficialmente designada “Habilitação Específica para o Magistério” (HEM). “Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia” (TANURI, 2000, p. 80).

Assim, no exemplo de grade curricular do curso anterior, voltado para a Habilitação Específica para o Magistério – HEM, a carga horária curricular seria cumprida ao longo de três anos letivos. A proposta de abordagem curricular dos “Fundamentos da Educação II (Aspectos históricos e filosóficos)” ficava restrita ao 2.º e 3.º anos (compostos pela denominada “Formação Especial”), enquanto o 1.º ano seria composto de disciplinas de uma “Base Comum de Estudos Gerais”.

Os “Fundamentos da Educação II (Aspectos históricos e filosóficos)” representariam uma carga horária conjunta de 120 horas (cento e vinte horas, englobando o 2.º e 3.º anos), o que representa aproximadamente 5% (cinco por cento) de uma carga horária total de 2.310 horas (duas mil, trezentos e dez horas) de curso. Sua carga horária foi a mais baixa das disciplinas que compõem a grade curricular, juntamente com Educação Física, que também possui as mesmas 120 horas (cento e vinte horas).

Além do mais, reforçou-se a ideia de que os aspectos históricos da educação seriam abordados em conjunto com os aspectos filosóficos. Por isso, considerando-se hipoteticamente que a carga horária destinada a ambos os aspectos (históricos e filosóficos) fosse dividida em duas partes equitativas, conclui-se que a abordagem histórica da educação englobaria apenas 2,5% (dois e meio por cento) da carga horária total do curso em questão.

Em contrapartida, percebeu-se que a carga horária destinada à abordagem dos “Fundamentos da Educação I (Aspectos biológicos, psicológicos e sociológicos)” totaliza 330 horas (trezentas e trinta horas) ao longo do 2.º e 3.º anos de curso.

Apesar de abranger um aspecto a mais, comparando-se com os “Fundamentos da Educação II”, representavam aproximadamente 14% (quatorze por cento) da carga horária total do curso, ou seja, quase três vezes mais.

Por outro lado, supondo-se que carga horária de 330 horas (trezentas e trinta horas) fosse dividida em três partes iguais, contemplando-se os três aspectos em questão (Biologia,

Psicologia e Sociologia), cada um representaria aproximadamente 5% (cinco por cento) da carga horária do curso.

Logo, notou-se que há uma preponderância dos “Fundamentos da Educação I” dentre as disciplinas da “Formação Especial”, juntamente com Didática e Prática de Ensino, que também possuíam uma carga horária de 300 horas (trezentas horas).

Em termos curriculares, notou-se uma disputa pelo espaço entre as disciplinas, denotando um aspecto de hierarquização dos saberes, pois

A hierarquia dos objetos legítimos, legítimáveis ou indignos é uma das mediações através das quais se impõe a censura específica de um campo determinado que, no caso de um campo cuja independência está mal afirmada com relação às demandas da classe dominante, pode ser ela própria a máscara de uma censura puramente política. (BOURDIEU, 2007, p. 35)

Em um contexto de Ditadura Civil-Militar, em que a censura e controle ideológico foram marcas profundas, disciplinas como Filosofia ou História da Educação realmente tendiam a ter sua carga horária reduzida ou até suprimida, haja visto que um dos objetivos proeminentes de seu ensino perpassava pela potencialidade em desenvolver nos estudantes a visão crítica e a capacidade de estabelecer posicionamento perante a realidade que os circunda.

Portanto, o currículo pleno da HEM deveria apresentar um “Núcleo Comum de Formação Geral”, formado por disciplinas da área de Comunicação e Expressão, assim como Estudos Sociais e Ciências Naturais, e também uma parte disciplinar voltada para a “Formação Especial”.

O núcleo comum teria obrigatoriedade a nível nacional, enquanto a parte de formação especial seria flexibilizada, de acordo com as necessidades e peculiaridades locais e regionais. Conforme o Parecer CFE 349/72, a parte especial do currículo da HEM deveria ser constituída dos Fundamentos de Educação, incluindo os aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação. Deveria ser composta também de disciplinas como a Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º grau, Didática e Prática de Ensino.

Percebe-se, então, que a disciplina História da Educação era conjugada com outras áreas do saber pedagógico, de uma forma condensada e diminuta. Por isso, as ditas disciplinas de fundamentação teórica do saber pedagógico perderam uma significativa carga horária, assim como a autonomia diante das metodologias e práticas de ensino, evidenciando a

centralidade da execução no trabalho docente, como valorização dos aspectos meramente técnicos e simplistas no período da Ditadura Civil-Militar.

Enfim, em Minas Gerais, a História da Educação foi introduzida no currículo da Escola Normal por meio da Reforma Francisco Campos, em que houve a tentativa de não apenas aprofundar os conteúdos ensinados nas disciplinas dos cursos de formação de professores já existentes, mas também por meio da introdução de novas disciplinas, ligadas intimamente ao avanço das teorizações das ciências humanas, recém-consolidadas.

Por outro lado, preocupava-se também com a formação metodológica no ato de ensinar, afinal, não basta apenas o domínio conteudista dos conhecimentos humanísticos e científicos, mas também a capacidade de repassá-los na forma de saberes escolares.

A década de 1920 conheceu algumas reformas do ensino estaduais, sob influência dos pressupostos do movimento escolanovista. Tais reformas estaduais tiveram o mérito de impulsionar a expansão não apenas quantitativa, denotando um processo que Jorge Nagle denominou “entusiasmo pela educação”, mas também a relevância dos discursos voltados para as questões de ensino e aprendizagem, em seus aspectos qualitativos, o “otimismo pedagógico”.

Em seguida, com Getúlio Vargas, a partir de 1930, outras inovações nas questões educacionais continuaram ocorrendo, enfatizando a incorporação de determinadas concepções acerca das vinculações entre educação e desenvolvimento, tendo Francisco Campos como o ministro do recém-criado Ministério da Educação e da Saúde Pública.

No período do Estado Novo brasileiro (1937-1945), principalmente na década de 1940, ganhara destaque as reformas inicialmente empreendidas por Gustavo Capanema, ministro do Governo de Vargas. As Leis Orgânicas do Ensino introduziram alterações em vários níveis, interferindo na organização curricular dos Ensinos Industrial (1942), Secundário (1942), Comercial (1943), Primário (1946), Normal (1946) e Agrícola (1946).

É nesse momento em que o Ensino Normal oferecido no Colégio Nossa Senhora do Patrocínio tornou-se de 2.º ciclo, sendo introduzida a disciplina História da Educação na formação de normalistas de Patrocínio – Minas Gerais, a partir do Decreto 2.400 de 1947.

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação do país, no contexto da visão desenvolvimentista acerca das relações entre educação e sociedade. Logo depois, a partir de 1964, com o golpe militar, gradativamente ocorrem novas alterações legais nos níveis de formação escolar, culminando com a promulgação da Reforma de 1.º e 2.º Graus (a Lei nº 5.692/71).

A Reforma de 1.º e 2.º Graus (Lei nº 5.692/71), sob influência dos moldes tecnicistas, abordou a profissionalização obrigatória para o nível de 2.º grau, incluindo a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM) como novo paradigma de formação de professores para as séries iniciais da educação básica escolar.

\*\*\*\*\*

A primeira parte da tese, intitulada *As finalidades prescritas e o perfil programático da disciplina História da Educação na formação de normalistas do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio (1947-1971)*, teve como prerrogativa abordar as circunstâncias históricas do surgimento da disciplina História da Educação, suas condições institucionais (Igreja, Estado e sociedade em geral) e suas propostas conteudistas prescritas, oriundas destacadamente das leis educacionais.

A apresentação de tais elementos é fundamental para a compreensão histórica do ensino da disciplina História da Educação, como elemento formativo no Curso Normal, empreendido no Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio, pois as disciplinas de ensino como a História da educação devem ser analisadas, por natureza, tendo em vista sua *gênese*, sua *função* e seu *funcionamento* (na perspectiva teórica de André Chervel).

Assim, internacionalmente, a disciplina História da Educação ganhou contornos como componente curricular da formação de professores. A proposição das Escolas Normais ocorreu no decorrer do período revolucionário francês, com Joseph Lakanal. Porém, na França, as Escolas Normais entraram em vigor a partir de 1830, sendo entendidas como lugar de formação docente, modelos ou paradigmas para as demais escolas.

A partir dos fins do século XIX e início do século XX, a disciplina História da Educação surgiu intimamente ligada às circunstâncias contextuais como a consolidação dos sistemas nacionais de ensino, a institucionalização da formação de professores, assim como a tendência cientificista da Pedagogia, com as chamadas “ciências da educação”.

Além do Estado, é importante considerar a atuação de outra instituição no campo escolar, a Igreja Católica, interessada em buscar sua hegemonia doutrinária diante dos desafios contemporâneos. Como parte do catolicismo, a Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar e suas atividades apostólicas, como o Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, colocaram-se a serviço da Igreja, aderindo aos diversos apelos da hierarquia clerical, no sentido de empreender atividades voltadas para a formação e para a doutrinação católica da sociedade, em geral, e das normalistas, em particular. Sua presença em Patrocínio

foi resultado da aliança estabelecida entre Estado, Igreja Católica e Oligarquia rural, tendo em vista a sistematização da educação feminina em Patrocínio.

As etapas de gênese, de fundação e de consolidação institucional do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio na realidade local patrocinesa podem ser visualizadas como o pré-curso da disciplina História da Educação, haja vista que a mesma foi introduzida no currículo do Curso Normal local, quando de sua consolidação através do Decreto n.º 2.400, de 1947, em que o estabelecimento estaria autorizado a ministrar o 2.º ciclo de formação de normalistas.

Em Minas Gerais, o conteúdo programático, as finalidades e os métodos de ensino da disciplina História da Educação foram estabelecidos legalmente, a partir da realização da reforma de ensino de Francisco Campos, durante os anos de 1927 e 1928. A partir daí, surgiram regulamentações que visavam à organização da disciplina História da Educação como componente curricular voltada para a formação de professores.

Além disso, outras legislações também interfeririam diretamente na formatação e nos padrões de funcionamento do Curso Normal, incluindo disciplinas como a História da Educação, com destaque para a Lei Orgânica do Ensino Normal (n.º 8.530/1946), para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024/1961, assim como a Lei da Reforma do 1.º e 2.º graus (n.º 5.692/1971), que torna o Curso Normal uma das habilitações específicas dos cursos profissionalizantes, de maneira obrigatória.

Por outro lado, na parte II, *Perfil docente e discente e materiais pedagógicos da disciplina História da Educação na formação de normalistas do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio (1947-1971)*, abordar-se-á a importância dos valores católicos como pressuposto para a atuação docente no Curso Normal de Patrocínio – Minas Gerais, destacando a questão da formação continuada, como um dos principais desafios no cotidiano. Em segundo lugar, será apresentado o perfil das normalistas, englobando suas perspectivas diante da disciplina História da Educação, assim como diante da realidade social, como esposas, mães e mestras cristãs. E, dentre outros manuais ou materiais pedagógicos, destacar-se-á uma análise sobre o manual *Noções de História da Educação*, de Theobaldo Miranda Santos, demonstrando seus pressupostos teóricos e conteúdos expostos, explícita ou implicitamente contemplados.

**PARTE II**

**PERFIL DOCENTE E DISCENTE E MATERIAIS PEDAGÓGICOS DA DISCIPLINA  
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE NORMALISTAS DO COLÉGIO  
NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO (1947-1971)**

## **CAPÍTULO IV**

### **O PERFIL DOCENTE NO ENSINO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: VALORES CATÓLICOS E FORMAÇÃO CONTINUADA**

Os professores do Curso Normal, em geral as próprias irmãs da Congregação do Sagrado Coração de Maria de Berlaar, assumiram como compromisso o exercício da espiritualidade, a vivência do carisma religioso e a prática do apostolado como testemunho perante suas educandas do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio.

Evidentemente, é importante uma análise da proveniência dos valores assumidos pelas religiosas de Berlaar (disponibilidade, obediência, simplicidade e mortificação), docentes do Curso Normal, considerados em seu conjunto uma das formas possíveis de defender a proposta ou o modelo católico de vida diante dos desafios contemporâneos. O trabalho educacional realizado em suas instituições, inclusive escolares, foram serviços prestados à Igreja Católica Apostólica Romana, na tentativa de consolidar sua influência sobre as diversas camadas sociais, garantindo meios para a doutrinação religiosa e moral.

A preocupação com a formação continuada das mestras religiosas tornou-se uma constante, no sentido de buscar a preparação técnica para o exercício das funções docentes no Curso Normal, decorrentes dos desafios da conjuntura educacional próprios das décadas de 1940, 1950 e 1960.

#### **4.1 Valores católicos como base para a atuação docente no ensino de História da Educação**

A atuação das religiosas da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar como docentes na formação de normalistas do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio teve seus fundamentos em valores religiosos católicos que remontam às origens das ordens religiosas ainda no período medieval, na Europa.

Para assumir a vida religiosa, a pessoa deveria assumir regularmente a vivência de três votos perpétuos: pobreza, castidade e obediência. O pioneiro desse modelo de vida religiosa foi Bento de Núrsia (480-547). O regulamento elaborado por Bento de Núrsia pode ser resumido na fórmula “*ora et labora*”, pois a oração e o trabalho são vistos como atividades afins da vida religiosa, servindo como modelo para os demais fiéis do catolicismo, inclusive leigos, perante os desafios do mundo.

Além dos beneditinos, outra ordem teve muita influência sobre a espiritualidade e o carisma da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar: os agostinianos. Diferentemente dos beneditinos, que priorizavam a vida mais enclausurada, os agostinianos passaram a se dedicar também à vida apostólica. Sua prática enquanto ordem envolvia a vivência comunitária em conventos e o hábito da oração, da caridade e da assistência aos necessitados.

Outras importantes ordens religiosas, chamadas “mendicantes”, surgiram durante a Escolástica e as mais influentes sobre a espiritualidade e o carisma da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar são os franciscanos e os dominicanos, respectivamente fundadas por Francisco de Assis (1182-1226) e Domingos de Gusmão (1170-1221).

Basicamente, a proposta de regra de vida de tais ordens se caracterizava pela vivência da oração penitente e da pobreza radical, assim como a prática da evangelização por meio da pregação e da caridade aos mais pobres, doentes e discriminados socialmente.

Por outro lado, percebe-se que praticamente todo o modelo escolar adotado pelas congregações religiosas mais recentes, como a Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar, tem seus fundamentos na *Ratio Studiorum* jesuíta. A preocupação com a formação intelectual, humana e pastoral passou a ser uma constante da Igreja Católica, a partir destacadamente da realização do Concílio de Trento, ocorrido durante o século XVI, como tática para o enfrentamento do avanço protestante na Europa.

Em suma, as instituições acima citadas foram as principais fontes de inspiração para a fundação e a organização carismática e apostólica da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar: os beneditinos, os agostinianos, os franciscanos, os dominicanos, enquanto ordens religiosas; e, os jesuítas, enquanto formuladores de um modelo escolar, baseado no documento *Ratio Studiorum*.

Durante o século XIX, como reafirmação de seus valores básicos, a Igreja Católica publicou alguns documentos voltados para a difusão dos pressupostos fundamentais, por exemplo, da sua doutrina social. Assim, a publicação da Encíclica *Rerum Novarum* (1891), de

Leão XIII, aprovou boa parte das reivindicações dos direitos sociais dos movimentos operários em geral, mas criticou os princípios doutrinários dos movimentos socialistas, comunistas e anarquistas.

A partir dos fins do Império brasileiro, a Igreja Católica Apostólica Romana teve uma mudança crucial em sua atitude perante as questões doutrinárias, políticas e sociais. O movimento reformista católico no Brasil mostrou-se inicialmente como reação ao catolicismo de tradições populares (considerado supersticioso). Neste instante, o catolicismo clerical mudou a estratégia para uma atitude dinâmica e ativa de reconquista de espaço no âmbito social. Parte da estratégia estava justamente no estímulo à vinda e à instalação de ordens e congregações religiosas europeias, sejam masculinas ou femininas, como forma de consolidar as ações pastorais da Igreja Católica junto à sociedade brasileira. Assim,

Os institutos masculinos deram duas colaborações precípuas: a colaboração nas paróquias e a fundação de colégios. As congregações femininas passaram a atuar principalmente na área da educação e saúde. Esses institutos religiosos tornaram-se importante veículo para a implantação do modelo de Igreja hierárquica e tridentina, conforme o projeto dos bispos. Através de sua ampla rede escolar e paroquial, os religiosos contribuíram enormemente, especialmente junto às classes médias urbanas, para divulgar a ortodoxia da doutrina católica e contrapor-se, assim, a uma presença cada vez maior de outras denominações cristãs também atuantes na nação. [...] a Restauração Católica é também implantada no Brasil com o apoio de diversas associações religiosas, cujos membros são leigos católicos. Entre elas, merecem destaque especial as Congregações Marianas, as Filhas de Maria e os Movimentos de Ação Católica. (AZZI, 1994, p. 26 – 7)

A justificativa e o apoio, assim como a necessidade de implantação de movimentos da Ação Católica no Brasil foi reforçada pela publicação da Encíclica papal “*Ubi Arcano Dei*” (1922), de Pio XI. Basicamente, o teor de tal documento perpassou pelo estímulo aos fiéis leigos católicos, no sentido de organização e formação de entidades, legiões e grupos para ajudar a Igreja Católica no combate aos obstáculos da “cristianização” do mundo.

Assim, o conjunto de tais ações leigas ficou conhecido como Ação Católica, sob inspiração do lema do pontificado de Pio XI: “restaurar todas as coisas em Cristo”. Por isso, justifica-se a ideia de restaurar a hegemonia espiritual da fé católica no mundo, repleto de perigos doutrinários adversos e diversos.

Como fundação específica desse período, surge a Ação Católica, considerada o braço direito da hierarquia eclesiástica. A Ação Católica procura inocular nos leigos cristãos um sentido de presença ativa na sociedade, dentro de um espírito de ordem e disciplina eclesiástica. A função dos militantes católicos é manter-se numa linha de fidelidade absoluta à Santa Sé, cuja vontade é expressa através do episcopado. Segundo a concepção da época, esses movimentos leigos não são feitos para a transformação social da sociedade, mas apenas para sua transformação espiritual. [...] A sociedade seria transformada pela multiplicação dos católicos verdadeiramente cumpridores de suas obrigações morais. (AZZI, 1994, p. 28)

Por outro lado, especificamente referente ao tema da educação cristã da juventude, o Papa Pio XI também publicou, em 1929, a Encíclica *Divini Illius Magistri*, em que exortou os católicos à reflexão sobre as condições, a prioridade e os efeitos da doutrinação católica sobre a juventude, especialmente.

Pio XI demonstrou sua preocupação enquanto pastor e chefe da Igreja Católica perante os jovens, educadores, pais e mães e aponta a escassez de princípios claros e determinantes para a hegemonia doutrinária católica. Apontou também a necessidade de um posicionamento efetivo da Igreja em relação às discussões e reformas ocorridas em torno do sistema de ensino em diversos países do mundo. Assim,

É portanto da máxima importância não errar na educação, como não errar na direção para o fim último com o qual está conexas íntima e necessariamente toda a obra da educação. Na verdade, consistindo a educação essencialmente na formação do homem como ele deve ser e portar-se, nesta vida terrena, em ordem a alcançar o fim sublime para que foi criado, é claro que, assim como não se pode dar verdadeira educação sem que esta seja ordenada para o fim último, assim na ordem atual da Providência, isto é, depois que Deus se nos revelou no Seu Filho Unigênito que é o único “caminho, verdade e vida”, não pode dar-se educação adequada e perfeita senão a cristã. Daqui ressalta, com evidência, a importância suprema da educação cristã, não só para cada um dos indivíduos, mas também para as famílias e para toda a sociedade humana, visto que a perfeição desta, resulta necessariamente da perfeição dos elementos que a compõem. Dos princípios indicados aparece, de modo semelhante, clara e manifesta, a excelência (que bem pode dizer-se insuperável) da obra da educação cristã, como aquela que tem em vista, em última análise, assegurar o Sumo Bem, Deus, às almas dos educandos, e a máxima felicidade possível, neste mundo, à sociedade humana. (PIO XI, 1929)

Ainda na década de 1940, as autoridades eclesásticas de Roma continuaram a enfatizar a importância de aperfeiçoar as atividades de ensino oferecidas em instituições escolares católicas espalhadas por todo o mundo. Esse fato demonstrou o quanto as atividades de ensino foram identificadas como parte das estratégias de evangelização assumidas e valorizadas pela Santa Sé.

No próprio interior das Ordens e Congregações religiosas sempre houve o debate em torno da dicotomia oração / devoção (vida contemplativa) *versus* apostolado / missão (vida ativa). Percebe-se tal questão também no interior do percurso histórico da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar. Suas Regras e Estatutos buscavam a conciliação de ambas as dimensões, fortalecendo a fé por meio da oração, assim como atividades junto à comunidade nos locais onde se estabeleceram.

Isso proporcionou condições para confirmar a educação católica oferecida nos educandários mantidos por ordens e congregações religiosas como alternativa à educação protestante ou pública. Por exemplo, devido à realização do III Congresso Interamericano de

Educação Católica, em La Paz, no dia 6 de outubro de 1948, o Papa Pio XII emitiu uma mensagem aos participantes de tal evento. Dentre outras coisas, afirmou a importância da Igreja, enquanto clero, religiosos e leigos, unir forças para aperfeiçoar o ensino oferecido nos educandários por todo o continente americano, tendo como referência os preceitos e valores da Filosofia e da Pedagogia cristãs, oriundas da revelação doutrinária ao longo da tradição católica.

[...] Subam ao trono do Todo-Poderoso nossas orações mais fervorosas para que deste Congresso saia definitivamente consolidada essa Confederação, cujo objetivo é fazer com que a educação da juventude em todos os países americanos seja feita de forma consciente e eficaz, consistente com a sabedoria e a experiência da Igreja na educação e, especialmente, com as normas promulgadas pela Sé Apostólica, atingindo a dignidade ou o esplendor que eles têm que se deslocar para os governantes e os cidadãos de seus respectivos países a reconhecer a liberdade e dar o respeito às instituições educacionais da Igreja Católica tem o direito [...]. (PIO XII, 1948, tradução nossa)

No ano seguinte, as autoridades eclesiásticas intensificaram seu discurso no sentido de esclarecer a real necessidade de avançar a oferta do ensino católico como autêntica opção perante os perigos cada vez mais presentes do mundo moderno e contemporâneo, assim como dos efeitos disso no seio da sociedade humana.

Nesse sentido, por ocasião da realização do Congresso da Confederação Interamericana de Educação Católica, em carta dirigida como resposta ao Cardeal do Rio de Janeiro (Jaime de Barros Câmara), de 7 de maio de 1949, Sua Santidade o Papa Pio XII assim afirmou:

Sobremaneira grata para Nós foi a auspiciosa notícia do Congresso, que a Confederação Interamericana de Educação Católica fará realizar, na cidade do Rio de Janeiro, em 1951, em prosseguimento aos que, com tanto fruto, foram celebrados em Bogotá, Buenos Aires e La Paz. [...] Estes Congressos, bem orientados, são eficacíssimos para promover o intercâmbio cultural, estreitam a união das vontades e esforços, realizando o anelo do divino Mestre: “*Ut sint unum*”, e contribuem para o aperfeiçoamento e progresso constante dos conhecimentos e métodos pedagógicos. Preciosas conseqüências serão, também, a difusão entre todos os católicos da América, dos princípios da Doutrina católica, no que se refere aos direitos da Igreja e da família, a sólida formação de professores leigos, que venham em auxílio do clero e educadores religiosos, tão reduzidos em número, e a multiplicação e aprimoramento dos educandários, como poderosa barreira ao desenvolvimento do ensino laico e protestante. Mas, o que no próximo congresso desejáramos ver tratado, com especial atenção, é a formação “integral do adolescente” dentro da autorizada tradição da Igreja, sempre acessível aos progressos das ciências, mas indissolivelmente ligada ao espírito do Evangelho. O divino Mestre, Via, Verdade e Vida, fundou a sua Igreja sobre uma Doutrina revelada, uma lei positiva e um Magistério vivo. Numa época, em que tanto se exalta a liberdade, a Pedagogia católica insiste em lembrar que o exercício da liberdade é limitado, na sua origem, pelos deveres imutáveis, inerentes à Nossa condição de criaturas. Não recciem os educadores católicos completar a noção de liberdade com a afirmação de

responsabilidade, que inclui a primeira subordinando-a, porém, ao respeito devido ao próximo, aos superiores e ao Criador. A crise da autoridade é outro grande mal da nossa época. Estude-se o modo de introduzir, nos educandários católicos, organizações em que os alunos, exercitando a sua responsabilidade pessoal, reconheçam por si mesmo quanto seja indispensável, para obter o bem comum numa sociedade ordenada, o respeito e subordinação à autoridade dirigente. Não se deixem infeccionar os educadores católicos pelos erros que certas teorias modernas, eivadas de materialismo, vão introduzindo no campo educacional. Os sábios preceitos do humanismo cristão, insistindo mais na formação do que a multiplicação de conhecimentos e mais na educação do que puramente no ensino, evitarão o perigo dessas Filosofias que a tantos tem levado a um reprovável pragmatismo. É digno de louvor conhecer as escolas modernas, mas procuramos em primeiro lugar, o conhecimento íntimo da História e Pedagogia da Igreja. Verificar-se-á que, muitas vezes, se admira nos outros, o que eles foram copiar na tradição cristã. Sabemos que isto se propõem os Cursos Superiores de Pedagogia fundados, com não pouco sacrifício, por diversas famílias religiosas. Possam eles multiplicar-se e aprimorar-se sempre mais, para prosperidade da Nação brasileira e prestígio da Santa Igreja. A Associação de Educação Católica que, como estamos informados, muito tem feito pela união e colaboração de todas as famílias religiosas, igualmente queridas ao Nosso coração de Pai, foi confiada a árdua tarefa de organizar o próximo Congresso. Sabemos da experiência por ela adquirida, nos congressos nacionais dos Sindicatos de Ensino Particular, onde sua ação foi decisiva, para obter conclusões sempre conformes ao sentir da Igreja católica, no campo da Filosofia e Pedagogia cristã. [...]. (Pio XII, 1949)

A promoção dos congressos sob responsabilidade da Confederação Interamericana de Educação Católica demonstra a tentativa de conduzir as atividades de ensino das instituições de ensino americanas em consonância com os pontos básicos definidos pela Santa Sé. O Papa, como autoridade máxima da doutrina católica, enfatiza a necessidade de aproveitar os pontos positivos oriundos dos avanços das ciências e da organização legislativa referente ao ensino cada vez mais presente nas nações, mas sem perder a referência da Pedagogia cristã, perene, primordialmente de fundamentação tomista.

A respeito da formação de pessoal docente, especialmente dos religiosos, assim como da questão dos títulos acadêmicos, o Prefeito da *Sacra Congregatio de Seminariis et Studiorum Universitatibus*, Cardeal José Pizzardo, assim definiu:

Ao apelar para a liberdade acadêmica e de equiparação de nossas escolas com as do Estado, implicitamente ou abertamente declararamos que nossas escolas não deixam nada a desejar, como deve ser na realidade. Pelo mesmo ponha-se sobretudo especial atenção aos títulos dos professores. Todos devem estar em ordem e ter o diploma exigido para a atividade própria escolar, de modo que não deve ser doloroso para reconhecer a base de algumas alegações de que se levantam contra a alegada falta de preparação do corpo docente nas escolas da igreja. Neste sentido, notamos que, desde há alguns anos está sendo acentuada na legislação dos diversos Estados, a tendência de exigir professores de escolas particulares, especialmente secundárias, equipados com as qualificações adequadas, sem o que é observado, não têm as garantias necessárias sobre a sua preparação e profissionalismo. Sem dúvida, tal exigência – embora, por vezes, hostilidade oculta e preconceito contra as instituições da Igreja – é fundada em justas razões e as Ordens e Congregações religiosas não haviam adequadamente considerado, até agora, a importância da questão, nem dado o nosso suficiente para prever que, sob pressão de paixões sectárias, regras draconianas estabelecida a este respeito, com os danos incalculáveis que eles

causaram. Portanto, não se exortará nunca o suficientemente os Rvmos. Superiores, e especialmente as Rvmas. Superiores Gerais das famílias religiosas que se ocupam do apostolado educativo e docente, a que exigem o maior número possível de seus subordinados, especialmente aqueles envolvidos no ensino secundário, a prover-se dos títulos legais-acadêmicos. Só então, as nossas escolas se defendem contra possíveis ameaças e perigos, poderão elas manter e acrescentar o prestígio de que gozam até agora, e poderão depois apresentar sólidas razões para aspirar o reconhecimento civil dos estudos, coisa que a cada dia se mostra mais necessária. (PIZZARDO, 1948, p. 6, tradução nossa)

Assumindo a educação escolar como importante estratégia para garantir a doutrinação dos povos, a Igreja Católica Apostólica Romana estimulou a criação de diversas instituições e associações para garantir o sucesso da empreitada apostólica em geral, e especificamente a educacional. Tais associações condiziam com os preceitos divulgados pelos papas, no sentido de estimular a organização dos educadores religiosos enquanto responsáveis diretos pela condução dos processos de ensino e, por outro lado, pela formação humana cristã, nas escolas católicas sob responsabilidade das ordens e congregações religiosas.

Foram fundadas entidades com o intuito de organizar e promover a educação católica em diversos âmbitos: a Organização Internacional de Educação Católica (OIEC); a Confederação Interamericana de Educação Católica (CIEC); a Associação de Educação Católica do Brasil (AEC). A Igreja Católica também estimulou a criação de organismos voltados para os leigos, como complemento à ação do clero, para garantir a atuação dos mesmos em diversos lugares da sociedade simultaneamente.

As missões assumidas pela Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar no Brasil condiziam com a proclamação de Pio XI para a formação educacional da juventude cristã católica e assistência social. A congregação religiosa conseguiu, nesse intuito, ampliar seus horizontes missionários e apostólicos, assim como colaborar para a consecução dos preceitos divulgados por Sua Santidade junto à reafirmação dos principais valores católicos.

Assim, o corpo docente das escolas mantidas e dirigidas pela congregação era basicamente composto por religiosas, em harmonia com as estratégias amplamente difundidas pelo clero católico. Segundo o “PROSPECTO – Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar” (documento mimeografado e sem data), referente à divulgação do perfil da congregação, assim como de critérios para o ingresso de moças na mesma, o noviciado era realizado em Araguari – MG e afirmava a necessidade de “[...] renunciar ao mundo e a si mesma; carregar sua cruz e seguir a Jesus todos os dias de sua vida”.

Para a admissão<sup>18</sup> na congregação, eram também exigidos os seguintes documentos:

a) certidão de registro civil provando ser a candidata filha legítima e de cor branca; b) certidão de batismo; c) certidão de crisma; d) atestado médico acerca de sua saúde e de sua família (este atestado deve provar isenção de moléstias hereditárias); e) as candidatas que fossem menores de idade ou estivessem sujeitas a tutor, deveriam apresentar uma declaração do pai ou tutor, com o consentimento para sua entrada na Congregação; f) carta de apresentação feita pelo Vigário ou Confessor. Além disso, o dote (pagamento) era feito conforme estas condições: 1.º no dia da admissão: pensão para o postulante – Cr\$ 500,00; 2.º no dia da tomada de hábito (para confecção do mesmo) – Cr\$ 1.000,00. Observação (manuscrita): “O dote se combina conforme as condições pecuniárias da família”. Por isso,

Moças que se sentiam atraídas pela vida religiosa [...] não se tornavam, de um dia para outro, Irmãs do Sagrado Coração de Maria. A vocação devia primeira ser testada quanto à firmeza e sua autenticidade durante um período de experiência e de formação. A candidata devia familiarizar-se com a especificidade, sobretudo a espiritualidade, a Regra de Vida e os Estatutos da Congregação. Devia também ser bem preparada ao modo-de-viver no convento, à mentalidade e atitude certa de Irmã. Por isso, os votos perpétuos eram precedidos por um amplo e bem dividido período de introdução. Os Estatutos de 1928, repetiam mais de uma vez, de maneira pormenorizada e numa versão ligeiramente modificada, os ritos e as condições desta fase inicial de iniciação. [...] a superiora informava-se primeiro sobre o passado, a saúde e as “credenciais” dela. Fazia-se um acordo com os pais, quanto ao dote. Após a aceitação, a jovem ficava como postulante, no mínimo por seis meses, um período de experiência, no qual ela, separada das Irmãs professoras, podia continuar eventualmente, os estudos. No caso de dúvida sobre a autenticidade da vocação este período podia ser prolongado por mais um semestre. Depois vinha a vestição do hábito ou o afastamento. Antes de vestir o hábito, a postulante passava ainda por uma investigação (para saber se ela agia “em plena consciência e total liberdade”) por um padre delegado da diocese, tinha que fazer um retiro de oito dias e confessar-se de maneira profunda. Após o Postulante vinha, geralmente num dia de festa Marial, a celebração da vestição do hábito, um momento memorável não somente para a pessoa em questão que se livrava literalmente e simbolicamente da roupa secular, mas também para toda a comunidade. [...] após vestir o hábito, a noviça ficava durante um ano sob a orientação de uma Mestra de noviças e da assistente dela e começava, estritamente separada das professoras, a própria preparação à vida religiosa. [...] durante o noviciado, faziam-se o estudo e a aplicação prática da Regra de Vida de Agostinho e dos Estatutos da Congregação. Os estudos normais eram interrompidos. Toda a formação era em função do conhecimento e da prática da atitude religiosa e das virtudes como pobreza, castidade, silêncio, humildade, obediência etc.. A maior parte do tempo ia para trabalho doméstico. As noviças eram de fato mobilizadas no trabalho de cozinha, na manutenção do convento e do jardim, no acompanhamento das alunas do pensionato. Quase não havia tempo previsto para leitura de formação geral ou religiosa. Deste modo, a noviça já tinha

<sup>18</sup> Para mais detalhes sobre os critérios para a admissão de candidatas nas congregações religiosas católicas no início de século XX, cf. o seguinte artigo, contendo levantamento panorâmico das condições exigidas: GOMES, Paulo de Tarso (2009). Entre livros desaparecidos, prédios demolidos e árvores que não se cortam: institucionalização da vida religiosa feminina nas Constituições das Províncias Eclesiásticas do Sul do Brasil de 1915. In: **Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas (HISTEDBR)**. História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas. 30 de junho a 03 de julho de 2009. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html) Acesso: 11.jan.2013.

uma experiência da vida que lhe esperava na Congregação, onde faltava sempre gente para muito trabalho. Se uma noviça não desse satisfação por uma ou outra razão, ela podia ainda sempre ser afastada. [...] Como preparação aos votos temporários, a noviça era interrogada por um padre e fazia um retiro de oito dias. Os votos temporários de pobreza, castidade e obediência podiam ser renovados de ano em ano (a partir de 1940 a cada três anos) durante três anos ou até a Irmã chegar aos 21 anos de idade, exigidos para os votos perpétuos. Enquanto isso, a Irmã já era totalmente integrada ao trabalho apostólico da Congregação. [...] As Irmãs com votos perpétuos eram incentivadas para renovar individual e regularmente os seus votos, diariamente, na hora de dormir. Isso acontecia coletivamente e de maneira solene na festa de Nossa Senhora da Apresentação ou no fim do retiro anual. (SEGERS *et al*, 1995, p. 206 – 10)

Além da formação especificamente religiosa, as irmãs da Congregação do Sagrado Coração de Maria de Berlaar também buscavam desenvolver a formação acadêmica de seus membros em seus próprios educandários, frequentando especialmente o Curso Normal, para aquelas que se dedicaram às atividades de ensino. Complementando a formação acadêmica inicial, notou-se a preocupação em buscar também condições para a formação continuada de suas educadoras religiosas.

Os cursos de formação continuada mais frequentados pelas irmãs eram os chamados cursos de férias, de aperfeiçoamento ou de especialização, para garantir não só a atualização dos conhecimentos e práticas referentes às atividades profissionais (ensino / saúde), mas também como garantia para o atendimento às prerrogativas legais.

No âmbito da Congregação, foram estimuladas determinadas virtudes enquanto condições para o exercício do apostolado e vivência do carisma e da espiritualidade: disponibilidade para ser solidária e auxiliar nas diversas obras de caridade; obediência à Santa Madre Igreja, assim como aos superiores da Congregação; simplicidade no viver, tendo desapego aos bens materiais; a mortificação, no sentido da prática da oração e da penitência.

Posteriormente, o Concílio Vaticano II, realizado entre 1962 e 1965 e convocado por João XXIII, elaborou 4 constituições, 9 decretos e 3 declarações. Dentre as Constituições, a *Gaudium et Spes* trata da Pastoral e da relação da Igreja com o mundo moderno. Dentre as declarações, a *Gravissimum Educationis* foi aprovada no dia 28 de outubro de 1965 e trata basicamente da educação, em termos gerais, assim como da educação cristã em particular. Afirma o direito universal do desenvolvimento educacional para os homens e tendo como fundamento a dignidade da pessoa.

Tendo em vista a apresentação prévia dos valores, dos modelos, dos critérios da Igreja Católica para a vida religiosa e a atuação da mesma no meio educacional escolar, como prerrogativa assumida pelo papado ao longo do século XX, no próximo item deste capítulo serão apresentadas as irmãs da Congregação do Sagrado Coração de Maria de Berlaar,

responsáveis pelo ensino da disciplina História da Educação no Curso Normal do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio.

#### **4.2 As docentes religiosas e os desafios do ensino da História da Educação**

O trabalho docente do educandário patrocínense era assumido em geral, no decorrer do recorte temporal da presente investigação (1947-1971), pelas próprias religiosas, belgas e brasileiras. A execução do ensino propriamente dito, na maior parte dos casos, estava a cargo das religiosas que acumulavam diversas funções, tanto na escola, nas atividades de apostolado, como na ala conventual.

O trabalho de religiosa da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar era bastante árduo e rigidamente executado, seguindo horários bem estabelecidos para a oração, repouso, atividades administrativas e docentes na escola, assim como outras voltadas para o apostolado, trabalhos manuais, etc.. A disciplina e a severidade sempre foram valorizadas nas ordens e congregações religiosas católicas como forma de manter a ordem e o respeito às regras de convivência em comunidade, o respeito à hierarquia, tanto no âmbito da Congregação, como a clerical. Assim,

O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais”: a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (SCOTT, 1990, p. 3)

Em alguns casos, o cargo docente era assumido também por padres, em geral oriundos da Congregação dos Sagrados Corações de Jesus e de Maria e Adoração Perpétua do Santíssimo Sacramento no Altar (Picpucianos), responsáveis pelo Colégio Dom Lustosa, também de Patrocínio, e exclusivamente voltado para meninos e rapazes.

Leigos eventualmente assumiam a docência no Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio, todavia a seleção era rígida, tendo como critérios a formação acadêmica e o atestado de idoneidade moral.

A seguir, a relação de parte do corpo docente em exercício, baseada em correspondência expedida pelo Colégio à Diretoria de Ensino Regional (Secretaria Estadual de Educação), arquivada na Secretaria. Esclarece-se que não foi possível encontrar a sequência e a relação completa do corpo docente nos documentos arquivados:

**Quadro 10 – Corpo Docente do Colégio N. Sra. do Patrocínio (1940-1971)**

ANO	DOCENTE / DISCIPLINAS MINISTRADAS (grifo nosso)
1940	Ir. Maria Evangelina: Metodologia, Psicologia, Higiene e Prática
	Ir. Maria Pedrelina: Português
	Ir. Maria Alda: Geografia, História, Música e Canto
	Ir. Maria Gilberta: Francês e Trabalhos Manuais
	Ir. Maria Terezilda: Matemática
	Ir. Maria Guida: Desenho e Educação Física
	<b>Ir. Maria Jesuína Diniz: Ciências (Normal e Adaptação)</b>
	Ir. Maria Eustáquia: professora do 4.º ano (regente)
	Ione Pinto dos Santos: professora do 3.º ano (regente)
	Ir. Maria Joanita: professora do 2.º ano (regente)
	Ir. Maria Eloita: professora do 1.º ano (regente)
1948	Pe. Américo Cools: Psicologia
	Ir. Maria Gilberta: Matemática
	Ir. Maria Ghislaine: Biologia
	Ir. Maria Evangelina: Pedagogia, Metodologia, Higiene, Artes Aplicadas
	Ir. Maria Pedrelina: Português
	<b>Ir. Maria Jesuína Diniz: Física e Química, Anatomia, História da Educação</b>
	Ir. Maria Eloita: Desenho
	Ir. Maria Alda: Música e Canto
	Ir. Maria Guida: Educação Física
1949	Pe. Paulino: Psicologia Educacional
	Ir. Maria Gilberta Guinée: Matemática, Estatística
	Ir. Maria Ghislaine Tordeur: Biologia Educacional
	Ir. Maria Alda Alkimim: Música e Canto Orfeônico
	Ir. Maria Evangelina: Metodologia, Higiene e Prática de Ensino Primário
	Ir. Maria Pedrelina de Andrade: Português
	Ir. Maria Guida Ferreira: Educação Física, recreação e jogos
	<b>Ir. Maria Jesuína Diniz: Filosofia e História da Educação; Anatomia e Fisiologia</b>
	Ir. Maria Osmunda van Mol: Física e Química
	Ir. Maria Guiomar Machado: Desenho e Artes Aplicadas
	<b>Maria do Rosário Lemos Borges: Sociologia Educacional</b>
1950	Ir. Maria Gilberta: Matemática
	Ir. Maria Alda: Português, Canto e Música
	Ir. Maria Evangelina: Metodologia, Higiene, Artes Ap. e Prát. de E.
	Ir. Maria Guida: Educação Física, recreação e jogos
	<b>Ir. Maria Jesuína Diniz: Filosofia e História da Educação; Biologia</b>
	Ir. Maria Osmunda: Física e Química, Anatomia e Psicologia
	<b>Maria do Rosário Lemos Borges: Sociologia Educacional</b>
<i>Nota: a professora de Artes Aplicadas é também professora de Desenho.</i>	
ANO	DOCENTE / DISCIPLINAS MINISTRADAS (grifo nosso)
1953	Ir. Maria Evangelina: Metodologia, Prática Profissional, Higiene e Puericultura, Desenho e Artes Aplicadas;
	Ir. Maria Osmunda: Sociologia, Psicologia, Física e Química, Anatomia e Fisiologia;
	<b>Ir. Maria Jesuína Diniz: Português, História e Filosofia da Educação, Biologia Educacional;</b>
	Ir. Maria Flávia: Matemática, Estatística;
	Ir. Maria Alda: Música e Canto;
	Ir. Maria Guida: Educação Física, recreação e jogos.

(Continua)

(Continuação)

1958	Irmã Maria Neuman (Maria Aparecida Ornelas) – Português e Literatura – Registro nº 33;
	Irmã Maria Olga (Adelaide Torres) – Metodologia, Prática de Ensino, Psicologia Educacional – Registro nº 1431;
	Ulícia Martins (Irmã Maria Flávia) – Matemática – Registro nº 47;
	Fortunata Celestina de Almeida (Irmã Maria Evangelina) – Higiene e Puericultura, Desenho e Artes Aplicadas – Registro nº 12;
	<b>Maria do Rosário Lemos Borges (Irmã Maria do Rosário) – História e Filosofia da Educação, Sociologia Educacional, Geografia e História do Brasil – Registro nº 39;</b>
	Maria Faria Marra (Irmã Maria Branca) – Ciências Físicas e Naturais Anatomia e Fisiologia Humanas, Biologia Educacional – Registro nº 75;
	Luciôla de São José Pinheiro (Irmã Maria Isailda) – Música e Canto – Registro nº 159.
	Maria Machado Rocha – Educação Física, Recreação e Jogos.

Fonte: elaborado e adaptado pelo autor da tese conforme correspondência expedida à Diretoria de Ensino Regional (Secretaria Estadual de Educação), arquivada na Secretaria do Colégio.

Interessante perceber a presença no corpo docente do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio de representantes da hierarquia clerical eclesiástica (Pe. Américo Cools – Psicologia / Pe. Paulino: Psicologia Educacional), membros da Congregação dos Padres dos Sagrados Corações de Jesus e de Maria e docentes no Colégio Dom Lustosa, instituição vizinha. Os mesmos atuavam destacadamente em disciplinas em que seja possível a transmissão da doutrina moral católica acerca do papel social da mulher, contribuindo para a manutenção dos valores que reafirmam a preponderância do universo masculino diante do feminino, destacadamente o que diz respeito ao comportamento das mulheres no cotidiano, sejam em qual for o ambiente social: família; escola; igreja; etc.. Além disso, os padres dos SS.CC. também exerciam a capelania no Colégio Normal, assim como a orientação espiritual das irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar.

Inicialmente, na Escola Normal Nossa Senhora do Patrocínio, as mestras religiosas da Congregação ofereciam os seguintes cursos: Jardim; Primário; Admissão; Ginásial; Normal de 1.º grau. Após a publicação da Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), com a publicação do Decreto Estadual 2.400 (07/02/1947), há o mandato para ministrar o Ensino Normal de 2.º ciclo, passando o educandário a denominar-se Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio. Nesse sentido, houve o aparecimento da disciplina História da Educação no currículo do Curso Normal apenas a partir de 1947.

Conforme o Livro “*Atas de reuniões da Congregação docente do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio (Abertura: 15/12/1939)*”, a **Ir. Maria Jesuína Diniz** lecionou **Filosofia e História da Educação** durante os anos 1949, 1950, 1951, 1952, 1953, além de ocupar o cargo de Secretária do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio.

Com a transferência da Ir. Maria Jesuína Diniz para outra localidade, a partir da Ata de fevereiro de 1954, no mesmo Livro “*Atas de reuniões da Congregação docente do*

*Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio (Abertura: 15/12/1939)*”, consta a **Ir. Maria do Rosário Lemos Borges** como nova professora da disciplina **História e Filosofia da Educação**, bem como de Sociologia da Educação. Além disso, seu nome consta também como a nova Secretária do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio. A partir de 1955, o livro não deixou explícitas as disciplinas atribuídas a cada uma das docentes.

Nos livros, registros e documentos do arquivo da Secretaria do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio, houve várias nomenclaturas registradas para a disciplina **História da Educação (Curso de Formação)** como, por exemplo: no Livro *“Registro das inscrições e resultados dos exames e provas (1941-1963)”*, até o ano de 1961, apareceu a disciplina **História da Educação**, na 2.<sup>a</sup> série, sendo que a partir de 1962, não há explicitamente a disciplina História da Educação, mas apenas **Filosofia ou Filosofia da Educação**; no mapa das aulas dadas (1965-1979), referente ao ano 1971, apareceu apenas Filosofia, na 3.<sup>a</sup> série; no Livro *“Atas do Curso Formação (1948-1956)”*, nas relações de notas obtidas pelas alunas, constam as seguintes nomenclaturas: 2.<sup>o</sup> ano (**História da Educação**) e 3.<sup>o</sup> ano (**História e Filosofia da Educação** [ou] **Filosofia e História da Educação**).

Como pode ser notado, a existência de duas ou mais nomenclaturas para a disciplina História da Educação nos registros acadêmicos da Secretaria do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio denotou as dificuldades surgidas em várias instituições e educandários de todo o Brasil em se adaptar às legislações educacionais em vigor, assim como em atender às exigências na organização do currículo em vigor na sala de aula, as referentes aos títulos acadêmicos do corpo docente. Além do mais, percebeu-se também que a presença da disciplina **História da Educação** no currículo do Curso Normal foi efêmera, ora sendo obrigatória, ora sendo optativa.

Já em outro documento mimeografado encontrado entre as correspondências recebidas pelo Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio e expedidas pelo Ministério da Educação e Cultura e Inspeção Seccional, intitulado *“Sugestões para um programa desejável”* (sem data / sem autoria), consta o seguinte: **“História e Filosofia da Educação** – visto a extensão do programa de História e Filosofia da Educação, sugerimos: a) Ensino oficializado de **História da Educação**, no 2.<sup>o</sup> ano: 2 aulas, b) **Filosofia da Educação** só no 3.<sup>o</sup> ano – 2 aulas”. Conforme o *“Regimento Interno do Curso Normal Segundo Norma da Secretaria da Educação – Ano letivo de 1967”*, este é o quadro de disciplinas em vigor:

**Quadro 11 – Disciplinas do Curso Normal – ano letivo 1967**

<b>Disciplinas obrigatórias</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>
1. Português e Literatura	X	X	X
2. Aritmética e Geometria	X	X	-
Estatística	-	-	X
3. Estudos Sociais Brasileiros	X	-	-
Sociologia Educacional	-	X	-
Filosofia da Educação	-	-	X
4. Introdução à Educação – Didática – Teoria e Prática	X	X	X
5. Psicologia Educacional	X	X	X
6. Biologia Educacional	X	X	-
Higiene e Puericultura	-	-	X
<b>Disciplinas optativas</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>
1. Inglês	X	-	-
2. Educação Pré-Primária	-	X	X
<b>Práticas Educativas</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>
1. Educação Física (Obrigatória)	X	X	X
2. Educação Religiosa, Moral e Cívica	X	X	X
3. Educação Musical	X	X	X
<b>Total de aulas semanais</b>	24	24	24
§ 1.º A Educação Física é prática educativa obrigatória em todas as séries para as alunas até os 18 anos de idade.			
§ 2.º A Educação Religiosa, Moral e Cívica, será ministrada, como prática educativa a todas as alunas.			

Fonte: segundo Norma da Secretaria da Educação  
(Acervo da Secretaria – Colégio Berlaar N. Sra. Do Patrocínio).

Em outros momentos, a **História da Educação** apareceu enquanto disciplina escolar subordinada à **Filosofia da Educação**, como disciplina complementar a esta. Assim, como exemplo das dificuldades, vê-se o seguinte Parecer n.º 144/68, emitido pelo Conselho Estadual de Educação, acerca da concessão de registro de professor de disciplina optativa do Ensino Normal:

**PARECER N.º 144/68 (Aprovado em 20/11/1968) – Responde a consulta do “Centro de Estudos Pedagógicos” da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, sobre concessão de registro de professor de disciplina optativa de Ensino Normal.** [...] 2 – reivindicação, no sentido de só os licenciados em Pedagogia terem direito a registro como professor de História da Educação; 3 – alegação de que há professores com registros em “História e Filosofia da Educação”; expedidos pela Secretaria de Estado da Educação e portadores de diplomas do Curso de administração Escolar do instituto de Educação de Minas Gerais. **Mérito** – Estudando o processo, verificamos: 1 – A Resolução 67/67, em seu art. 3º, parágrafo 2º, prevê o caso do registro de professor nas disciplinas optativas específicas do Ensino Normal, exceção feita de História da Educação e Literatura Infantil que não constam do elenco previsto pela Resolução 3/63; explicitamente, essas disciplinas não estão indicadas, pois, na Resolução 67/67. Como, porém, a Resolução n.º 89/68, introduzindo modificações à Resolução 3/63, a íntegra, compreende-se que História da Educação e Literatura Infantil se incluem entre as disciplinas optativas específicas de Ensino Normal; 2 – As demais, como: Línguas Clássicas, Literatura, Estudos Sócio-Econômicos de Minas Gerais, Desenho, Música (Canto Orfeônico) e Economia Doméstica constam da relação de disciplinas optativas de ensino secundário do sistema, conforme artigos 2º e 4º, parágrafos 2º e 3º, respectivamente, da Resolução 16/64, publicada em “Revista do Conselho Estadual de Educação, nº 1”. “Arte, Trabalho e Vida” corresponde à prática

educativa Trabalhos Manuais, apenas aqui formada numa dimensão maior, como disciplina optativa de Ensino Normal [...]. **Conclusões** – [...] o alargamento da faixa de disciplinas optativas de Ensino Normal imposto pela Resolução nº 99/68 não exige modificação na Resolução nº 67/67; os licenciados em Pedagogia têm realmente direito ao registro em História da Educação que, é também assegurado aos demais licenciados que preencham às condições exigidas pela Resolução 67/67. [...] os antigos registros em “História e Filosofia da Educação” requeridos antes da LDBEN, foram concedidos de acordo com a Portaria nº 654, de 16/08/1954, item VII, alínea “c”, que até então regulamentava a matéria, dando este direito aos portadores de diploma do Curso de Administração Escolar do Instituto de Educação de Minas Gerais; doravante os registros serão expedidos separadamente, e obedecendo-se ao que dispõe a Resolução nº 67/67.

No Curso Normal do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio, a primeira professora a assumir o ensino da disciplina de História da Educação foi a **Irmã Maria Jesuína Diniz** (Rosalina Diniz), nascida em Betim – Minas Gerais, no dia 14 de janeiro de 1912, filha de Jesuíno da Silva Diniz e Rita Cândida de Jesus. Faleceu e foi sepultada em Patrocínio – Minas Gerais, no dia 08/06/1990, onde ainda atuava como religiosa. Seu registro de professora, junto à Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Saúde foi o n.º 11.157, conforme o Decreto-Lei n.º 8.777 de 22/01/1946.



**Figura 7** – Turma 4.ª Série Ginásial – 1950.

**De pé: Ir. Maria Jesuína Diniz** (indicada na foto).

Sentados – da esquerda para a direita: Leonardo Smeele, Ir. Gislene, Ir. Joselita, Ir. Gilberta, Ir. Solange, Ir. Evangelina; Ir. Osmunda.

Fonte: acervo particular de Zulma Laura de Oliveira.

Conforme citado anteriormente, a Irmã Maria Jesuína Diniz lecionava as seguintes disciplinas (grifo nosso): Ciências (Normal de 1.º ciclo / Adaptação); Física e Química; Anatomia; **História da Educação; Filosofia e História da Educação**; Anatomia e Fisiologia; Biologia; Português; Biologia Educacional.

Isso demonstra a polivalência de atuação das religiosas e a necessidade de assumir a regência de diversas disciplinas escolares, por falta de professores formados especificamente nas áreas. Em relação à História da Educação, atuou como professora entre os anos 1949 e 1953. Também atuou como Secretária no período de 1940 a 1953.

Observa-se, através da Figura 7, que a disposição dos sujeitos demonstra a valorização da hierarquia no interior da escola, destacadamente a presença das irmãs do corpo docente em destaque e no centro da fotografia, a diretora da instituição (Ir. Gislene), além da disciplina e da postura das discentes, organizadas espacialmente de forma simétrica. Tudo isso confirma os interesses do modelo educacional católico em aprimorar e disciplinar o comportamento das normalistas, preparando-as para o convívio social, sob os valores conservadores da Igreja.

A segunda professora da disciplina História da Educação é **Maria do Rosário Lemos Borges**<sup>19</sup>, nascida a 3 de outubro de 1922, em Serra do Salitre, na época pertencente ao município de Patrocínio – Minas Gerais. Oriunda de uma família de agricultores, com onze filhos, dos quais todas as seis filhas freqüentaram como internas o Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio.

Maria do Rosário Lemos Borges frequentou o Colégio entre 1935, quando passou a cursar o 3.º ano primário, até sua formatura como normalista, cuja cerimônia solene ocorreu no dia 04 de dezembro de 1941. Formada no Curso Normal, atuou como professora ainda leiga, no período de 1944 a 1951. Ingressou como Postulante na Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar em 02 de julho de 1952. Posteriormente, tornou-se também Secretária do referido educandário no período de 1954 a 1957.

Segundo relato da normalista Maria Fidalma do Nascimento (2011), como docente responsável pela disciplina História da Educação, Maria do Rosário Lemos Borges enfatizou

---

<sup>19</sup> Nos últimos anos, a Irmã Maria do Rosário Lemos Borges residia na comunidade Betânia, da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar, Bairro Caiçaras, em Belo Horizonte – MG. No início de 2011, a Irmã Maria do Rosário forneceu ao autor, por correspondência encaminhada pelos correios, cópias de sua documentação pessoal e acadêmica – inicial e continuada, assim como concedeu uma entrevista ao autor da presente tese de doutoramento (ocorrida no dia 02 de abril de 2011, à tarde). Contudo, em setembro de 2011, com o agravamento de seu estado de saúde, solicitou a sua não participação na pesquisa e que o conteúdo de sua entrevista não fosse publicado na tese, assim como pediu a devolução das cópias dos documentos. No mesmo mês de setembro de 2011, veio a falecer, devido aos problemas de saúde, em Belo Horizonte – MG, prestes a completar 89 anos de idade.

uma educação moral conforme os padrões estipulados pela hierarquia eclesiástica, como forma de consolidar os valores da disciplina, da organização e da difusão dos valores morais, divulgados por meio de instrumentos de doutrinação, com destaque para as atividades pedagógicas.



**Figura 8 – Prof.ª Maria do Rosário Lemos Borges – Parainfa – 1949.**

Fonte: acervo particular de Maria Fidalma do Nascimento.

Conforme citado anteriormente, a Irmã Maria do Rosário Lemos Borges atuou como professora nas seguintes disciplinas (grifo nosso): **História e Filosofia da Educação**, Sociologia Educacional, Geografia e História do Brasil, sob o Certificado n.º 39, do Departamento do Ensino Secundário e Superior, subordinado à Secretaria da Educação de Minas Gerais.

O capítulo de 1968, procurou traduzir as novas visões do Concílio Vaticano II nas formas de direção: descentralização e participação dos membros. Enquanto a Dinamarca e o Zaire, como regiões como regiões separadas, continuavam funcionando sob a direção geral de Berlaar, o Brasil que, com dezesseis casas e 200 membros representava quase um quarto da Congregação, tornou-se uma Província autônoma. [...] A superiora provincial e as três conselheiras eram eleitas democraticamente por um período de três anos. Reeleição era possível por um segundo prazo. Uma conselheira era escolhida pela superiora provincial e o conselho completo escolhia depois a ecônoma provincial. Estas nomeações deviam, no entanto, ser confirmadas pela direção geral na Bélgica. O conselho provincial indicava igualmente as mestras de noviças e de junioristas, as quais tinham, quanto ao seu domínio, competência conselheira na direção provincial. O conselho provincial pode definir suas linhas de direção, de maneira autônoma. Também nos assuntos financeiros a Província funciona de maneira totalmente autônoma. **Irmã Maria do Rosário** foi a primeira superiora provincial da nova Província brasileira. (SEGERS *et al*, 1995, p. 403, grifo nosso)

Dessa forma, percebe-se que a atuação da Irmã Maria do Rosário foi crucial para a consolidação da missão brasileira, em fins da década de 1960, que passava por uma fase de conquista da autonomia administrativa e apostólica, frente à Casa-Mãe, de Berlaar – Bélgica. A Irmã Maria do Rosário Lemos Borges foi a primeira Superiora Provincial da recém-formada Província brasileira, de 1969 a 1972. Foi também Conselheira entre 1985 e 1988. Sua atuação nas diversas funções no interior da Congregação demonstrou a versatilidade exigida às Irmãs no desenvolvimento das atividades apostólicas nas localidades atendidas, como serviço exclusivo à causa da Igreja Católica.

#### 4.3 Os desafios da formação continuada das mestras religiosas

Muitos fatores dificultavam o desenvolvimento da formação continuada das mestras religiosas do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio, assim como a obtenção de títulos acadêmicos, além do Curso Normal, cada vez mais exigidos legalmente para o exercício do magistério nos diversos campos de atuação docente.

Além de ser um centro urbano de dimensões ainda reduzidas, e com poucos recursos naquele momento, Patrocínio ficava relativamente distante dos grandes centros de formação acadêmica do país como Belo Horizonte (aproximadamente 400 km), Rio de Janeiro (aproximadamente 850 km), São Paulo (aproximadamente 700 km). Assim, era muito difícil, demorado e dispendioso o deslocamento para os grandes centros do país.

Com legislações educacionais (Leis, Decretos, Resoluções, Normas, etc.) cada vez mais abrangentes, minuciosas e exigentes em relação à formação acadêmica e títulos, as religiosas responsáveis pela administração do educandário, sejam diretoras, secretárias ou mestras, expressavam e externavam suas dificuldades enquanto gestoras em diversas

correspondências ou comunicados, remetidos aos órgãos dirigentes da educação sejam a nível federal, estadual ou municipal.

Por exemplo, a exigência do Registro emitido pelo Ministério da Educação e Saúde para a atuação docente nos Cursos Normais está expressa na Lei Orgânica do Ensino Normal n.º 8.530/1946, em seu artigo 49, nos seguintes termos:

Art. 49 – A constituição do corpo docente em cada estabelecimento de Ensino Normal, far-se-á com observância dos seguintes preceitos: 1 – Deverão os professores do Ensino Normal receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior; 2 – O provimento em caráter efetivo dos professores dependerá da prestação de concurso; 3 – Dos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de Ensino Normal exigir-se-á inscrição em competente registro do Ministério da Educação e Saúde; 4 – Aos professores do Ensino Normal será assegurada remuneração condigna.

Tendo em vista a exigência do registro para a atuação docente nos Cursos Normais, o Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio encaminhou um documento ao Deputado Estadual José de Faria Tavares, descrevendo detalhadamente as dificuldades em atender às diretrizes exigidas pela Lei Orgânica do Ensino Normal, assim como solicitando auxílio na resolução do problema referente à necessidade do Registro emitido pelo Ministério da Educação e Saúde, condição para o ingresso nos cursos de formação docente da Faculdade de Filosofia Santa Maria de Belo Horizonte.

A Lei Orgânica do Ensino Normal passou a exigir o Registro de Professor emitido pelo Ministério como pré-requisito também para as matrículas dos docentes em cursos de formação superior. Ainda, por sinal, houve a manifestação de que o problema do indeferimento dos pedidos de registros, pelo menos momentaneamente, seja compartilhado pela maior parte das Escolas Normais e Secundárias do Estado de Minas Gerais. A seguir, a reprodução na íntegra da correspondência encaminhada:

Ginásio “Nossa Senhora do Patrocínio” – Patrocínio – Minas

**Ao Deputado Estadual José de F. Tavares**

**Nossa Situação:** Registro conforme legislação de 1941, fechado em 1945. Nosso Ginásio criado em 1947. Não se exigia registro para o Curso Normal. De 1946 em diante, exigido curso de Filosofia para registro. Concursos prestados, aprovados, mas a matrícula na faculdade de Filosofia não é concedida pelo Ministério da Educação, porque não temos registro.

**Nosso pedido:** 1) Seja concedido o registro de Professor Secundário, às professoras que lecionam há mais de 5 anos no Curso Normal, com reconhecida eficiência ou que são auxiliares pelo menos há 3 anos no curso Secundário. Neste caso temos:

1. Ir. Maria Ghislaine:
  - a) Francês – 12 anos – Curso Normal
  - b) Economia Doméstica – 3 anos – auxiliar no Ginásio D. Lustosa
  - c) Trabalhos Manuais – 3 anos – Ginásio Dom Lustosa

2. Ir. Maria Alda:
  - d) Música – 8 anos – Curso Normal
  - e) Geografia – 10 anos – Curso Normal
  - f) História – 10 anos – Curso Normal
3. Ir. Maria Pedrelina:
  - g) Português – 11 anos – Curso Normal
4. Ir. Maria Guida:
  - h) Desenho – 12 anos – Curso Normal
  - i) História – 3 anos – Ginásio Dom Lustosa
  - j) Geografia – 3 anos – Ginásio Dom Lustosa
5. **Ir. Maria Jesuína:**
  - k) Ciências – 8 anos – Curso Normal**
  - l) Português – 3 anos – Curso Normal**
6. Ir. Maria Teresilda:
  - m) Matemática – 7 anos – Curso Normal
  - n) Trabalhos manuais – 5 anos
7. **Ir. Maria do Rosário Lemos Borges:**
  - o) História – 4 anos – Ginásio Dom Lustosa**
  - p) Geografia – 4 anos – Ginásio Dom Lustosa**

2) Concessão da matrícula da faculdade de Filosofia Santa Maria de Belo Horizonte, às candidatas que prestarem o concurso e foram aprovadas, mas não possuem registro.

3) Cancelamento desta exigência de registro para ingresso nas faculdades. Isto tira a possibilidade de melhorar o corpo docente das Escolas Normais e do curso Secundário. Far-se-á ainda um curso se já se possui o registro na matéria? Na maioria dos casos este se faz para aquisição do registro. A situação é a mesma em todo o estado de Minas.

6 de março de 1947.

Na correspondência acima citada, dentre outras docentes religiosas, notou-se a presença de ambas as professoras da disciplina História da Educação, com dificuldades frente à exigência de registro junto ao Ministério da Educação, assim como na busca por formação continuada na Faculdade Santa Maria de Belo Horizonte.

Ainda relativo ao assunto, a Diretora Irmã Maria Ghislaine encaminhou outra correspondência (21/04/1947) solicitando auxílio para a resolução dos obstáculos para o Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio a partir das novas exigências contidas no Art. 49 da Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946.

Desta vez, a correspondência foi endereçada ao Sr. Dr. Haroldo Lisboa da Cunha, Diretor do Ensino Secundário, órgão subordinado ao Ministério da Educação e Saúde. Destacou ainda o fato de surgirem novas disciplinas escolares no currículo do Curso Normal (Filosofia / **História da Educação** / Administração Escolar / Sociologia / Biologia) e a dificuldade de encontrar no interior de Minas Gerais pessoas preparadas academicamente para assumir tais disciplinas. Alegou ainda que tais empecilhos são compartilhados por outros educandários do interior do Brasil e, particularmente, de Minas Gerais. A seguir a transcrição literal de trechos da correspondência citada (grifo nosso):

Exmo. Sr. Dr. Haroldo Lisboa da Cunha / dd. Diretor do Ensino Secundário  
 Rio de Janeiro  
 21 de abril de 1947  
 Sr. Diretor, louvado seja N. S. Jesus Cristo.

[...] Ouso pedir ao mui digno Diretor do Ensino Secundário que por sua larga visão dos problemas educacionais no Brasil, sabe encontrar os meios para resolvê-los – se não é possível conceder o registro de Professor Secundário às atuais professoras do Curso Normal. Nunca fora exigido um registro para essa modalidade do ensino, daí não haverem os Estabelecimentos, onde não havia curso Ginásial, cogitado de registro de professor secundário. Hoje necessitam do registro e não o podem mais fazer conforme a legislação de 1946. Temos professoras que lecionam no Curso Normal, a mesma matéria, há mais de 10 anos. As que possuem menos tempo, têm mais de sete anos de magistério. Se o Ministério concedesse esse registro, sanaria as dificuldades de muitos Estabelecimentos de Ensino Secundário. Outrossim, pediria a complacência do Ministério concedendo a matrícula na Faculdade de Filosofia Santa Maria de Belo Horizonte, às professoras que, tendo prestado o concurso e sendo aprovadas, não foram matriculadas por não possuírem o registro nas matérias pedidas. Com a alta clarividência de V. Excia. neste assunto, poderá logo ver que esta exigência de registro na matéria para se obter matrículas nas Faculdades de Filosofia, tira-se aos Estabelecimentos de Ensino Normal e Secundário a possibilidade de melhorar o pessoal docente, pois, a grande maioria não possui registro algum. **Algumas matérias do programa de Ensino Normal, foram introduzidas recentemente e, nem há, nas Escolas, docentes registrados em tais matérias, nem se encontra nas cidades do interior, pessoas de docência das mesmas. Entre estas, a Filosofia – História da Educação, a Sociologia em alguns casos a Biologia.** Pelos motivos aduzidos, peço a V. Excia. obter do Sr. Ministro também a concessão de matrícula às professoras já citadas. Podem matricular uma em História e Geografia, matérias que leciona há vários anos; outra em História e Filosofia da Educação, Administração Escolar, matérias novas no programa e em Português, disciplina lecionada há alguns anos no Ginásio “Dom Lustosa”, como auxiliar. Sr. Diretor, de nossa parte, queremos melhorar tanto quanto permitirem os nossos recursos, o aparelhamento material de nossa escola, mas sobretudo queremos que nossa escola, digo, ensino seja eficiente, para isto, porém, é necessário que o Ministério nos ajude facilitando os meios de procurarmos aprimorar nos estudos. Cumprimentando respeitosamente a V. Excia., manifesto antecipadamente os meus agradecimentos e sincera estima. Diretora.

A correspondência acima, reproduzidos os trechos *ipsis litteris*, assinada pela diretora do estabelecimento e endereçada ao Diretor do Ensino Secundário (Rio de Janeiro), demonstrou as dificuldades burocráticas enfrentadas por muitas das escolas secundárias do país, em atender as novas exigências legais. O Estado passou a ter um controle mais rígido do ensino e a exigir novas condições para o funcionamento dos cursos normais. A queixa também disse respeito ao surgimento de novas disciplinas no currículo, que até então não eram lecionadas no Curso Normal (Filosofia, História da Educação, etc.) e a dificuldade em encontrar professores com titulação adequada para assumir a respectiva docência das disciplinas.

O esforço das religiosas do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio em se qualificar e a eminente preocupação em cumprir as exigências legais podem ser percebidas em vários documentos, como as correspondências aqui reproduzidas. As religiosas foram atendidas em

suas solicitações e tiveram seus registros efetivados junto ao Ministério da Educação, desde que realizassem os cursos de aprimoramento pedagógico, em Belo Horizonte e no Rio de Janeiro.

Outros exemplos de desafios e de dificuldades do educandário podem ser observados no texto da carta emitida pela Irmã Maria Jesuína Diniz (Secretária do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio), em 10 de novembro de 1951, e remetida ao Sr. Dr. Ernesto Simões da Silva Freitas Filho (Simões Filho), Ministro da Educação do Governo Getúlio Vargas entre 1951 e 1953. Em tal correspondência, a Irmã Maria Jesuína Diniz solicitou intervenção do Ministro no sentido de Concessão de Registro de Professoras para duas belgas, que vieram atuar no Brasil (Juliana Luise Corlie e Irmã Maria Magdala), alegando a equiparação do curso de normalistas de Berlaar às Escolas Normais estatais da Bélgica. Além disso, solicitou também ajuda do Ministério da Educação na instalação de mais uma obra de apostolado da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar em Patrocínio: o Patronato Coronel João Cândido. Eis, na íntegra, a correspondência:

Exmo. Sr. Dr. Simões Filho - dd. Ministro da Educação  
Rio de Janeiro

Louvado seja Nosso Senhor Jesus Cristo

Sou uma religiosa que trabalha aqui num cantinho do Brasil, no Ginásio Nossa Senhora do Patrocínio, situado em Patrocínio, no Estado de Minas Gerais. Duplo é o motivo que me leva a pedir a V. Excia. se digne receber essa carta e interessa-se efetivamente pelo que ela contém. Tive a imerecida honra de conhecê-lo durante o 4º Congresso de Educação, realizado pela CIEC aí no Rio de Janeiro e ao qual me achava presente. E a nobre figura de nosso ministro da Educação, ainda tão nítida em minha mente, inspira-me toda a confiança com que lhe dirijo essa missiva. Em primeiro lugar rogo o interesse e a intervenção de V. Excia., no processo de registro de nossas professoras secundárias – Juliana Luise Coralie van Molle processo 25.226/49 e Irmã Maria Magdala, processo 25.225/49. Essas duas professoras possuem acompanhando os documentos que integram os respectivos processos, a tradução do diploma de Curso Normal Superior a elas conferido pela Escola Normal Superior de Berlaar – Bélgica – equiparada às do Estado naquele país. Estamos pleiteando o registro de ambas como professoras secundárias, em disciplinas que constam no currículo daquele curso. Foi indeferido o nosso pedido. Mas pelo o apoio de V. Excia. cujo bom coração encontrará uma fórmula, um meio para conceder os registros pedidos, sem submetê-las a exame de suficiência que julgamos um meio apenas para aqueles que fizeram estudos superiores. O segundo motivo de minha carta, é um apelo que faço em benefício da pobreza. Estamos construindo um orfanato em Patrocínio. A instituição não se destina a amparar apenas as meninas abandonadas e pobres, mas a dar-lhes com um curso rural completo, os meios para viverem honestamente mais tarde. As instalações cujo orçamento está avaliado para trezentos mil cruzeiros, mais ou menos, estão iniciadas. O prédio terá capacidade para abrigar setenta internas e receberá no externato aquelas que tenham os pais, mas que não possuem recursos para educá-las. O ensino será inteiramente gratuito. Mas para a realização e manutenção dessa grande obra, precisamos dos auxílios dos poderes públicos. Venho pois ante V. Excia. suplicar-lhe que, como Ministro da Educação se digne conceder ao Patronato “Cel. João Cândido” uma verba que auxilie no presente a sua construção e no futuro se reverta para sua manutenção. Sei que V. Excia. me atenderá, enviando-nos agora alguma verba particular e instruindo-

nos sobre o que temos que fazer para a filiação de nosso Patronato à alguma instituição que permanentemente possa auxiliar para a sua manutenção. Nunca estará melhor empregado o dinheiro destinado à educação do povo, pois será revertido em favor daqueles que realmente nada poder fazer pela própria educação e estaremos levantando o nível de civilização de nossa Brasil. Esperando ser atendida em meu duplo pedido pela bondade que o caracteriza, subscrevo-me com elevado apreço. Ir. Maria Jesuína.

Foram também realizadas algumas ações de formação continuada das religiosas docentes, estimuladas não apenas pelas superiores da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar, mas também pelas autoridades eclesiais do Vaticano, por meio da Congregação Seminários e Universidades de Estudos.

O conjunto de atividades de formação continuada foi desenvolvido tendo em vista o aprimoramento técnico e pedagógico das religiosas docentes, não apenas do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio, mas de muitos outros estabelecimentos de ensino mantidos pela Igreja Católica, preocupada em garantir a qualidade dos serviços de ensino pela reprodução dos saberes técnicos, literários ou científicos, mas também pela garantia de uma importante estratégia de doutrinação moral e religiosa da sociedade.

Por isso, algumas das docentes do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio, a partir de fins da década de 1940, envolvidas com a formação continuada empreendida pela Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar, matricularam-se no chamado “Curso de Férias”, com a finalidade de buscar habilitação docente (disciplinas específicas das áreas de saber, assim como de áreas pedagógicas). O curso era oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, em colaboração com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santa Maria e com o Instituto de Educação de Minas Gerais. Este foi criado em 1906 para formar originalmente as normalistas em Belo Horizonte. Tais cursos aconteceram durante os meses de janeiro e fevereiro e após a sua realização são emitidos os certificados de participação aos cursistas.

Além da frequência nos cursos de férias ofertados pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, as religiosas docentes do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio também buscaram formação contínua na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Instituto Santa Úrsula, Rio de Janeiro, ingressando no Curso de Orientação Educacional.

O Instituto Santa Úrsula era voltado à formação cultural, em nível superior, para o público feminino. De maneira específica, buscava a divulgação da doutrina católica e formação religiosa à juventude. Além do mais, seria uma instituição escolar voltada para religiosas de todo o país aprofundarem seus estudos universitários. Assim,

A nova obra deveria não apenas adequar-se à realidade política e cultural, mas também se orientar pelas diretrizes pastorais do episcopado brasileiro e especificamente, do Arcebispo do Rio de Janeiro. Sob a égide de um selecionado Corpo Docente, a Faculdade de Pedagogia, Ciências e Letras do Instituto Santa Úrsula, a primeira no gênero fundada na Capital da República, preparou-se para ocupar o lugar que lhe competia entre os estabelecimentos de Ensino Superior que incentivavam a cultura verdadeiramente humanística, impregnada do mais puro espírito cristão. A 20 de março de 1939 foi proferida a aula inaugural “*Oratio Sapientiae*” pelo Frei Sebastião Tauzin OP., traçando magistralmente as linhas gerais da orientação da Faculdade que pode ser resumida no pensamento de Santa Ângela: **“Formar professoras antes de abrir escolas”**. A Faculdade de Pedagogia, Ciências e Letras do Instituto Santa Úrsula, dirigido pelas religiosas Ursulinas da União Romana da Ordem de Santa Úrsula foi oficialmente reconhecida pelo Decreto nº 8057 de 14.10.1941. No mesmo Parecer Nº 68 da Comissão de Ensino Superior destaca-se “muitos dos nomes dos professores indicados são conhecidos e admirados no país e fora dele por suas obras nas especialidades que pretendem ensinar”. Para isso o Instituto contou com seletivo grupo de professores e orientadores que uniram aos seus dotes intelectuais uma vivência cristã significativa: **a Diretora da Faculdade Maria de Santo Agostinho Godivier, OSU; Padre Leonel Franca, SJ; Reverendo Padre Helder Câmara; Reverendo Frei Sebastião Tauzin, OP; Dr. Nelson Romero; Dr. Alcebíades Delamare; Prof. Pierre Deffontaines; Dr. Pedro Calmon; Dr. Américo Jacobina Lacombe; Dr. Clovis do Rego Monteiro; Dr. Alceu Amoroso Lima; Dr. Thiers Martins Moreira; Dr. Teobaldo Miranda Santos; Dr. Pio Benedito Ottoni; D. Lúcia Magalhães e D. Maria Junqueira Schmith.** Fonte: [http://www.usu.br/ProcessoSeletivo/Manual\\_Candidato.htm](http://www.usu.br/ProcessoSeletivo/Manual_Candidato.htm) (Acesso: 14.set.2011) (grifo nosso)

Observa-se que o corpo docente do Instituto Santa Úrsula reuniu alguns dos nomes mais famosos e reconhecidos da intelectualidade católica, buscando manter a qualidade do ensino e a profundidade teórica do ensino voltado para a formação da mocidade feminina, assim como de educadoras religiosas de todo o país.

Dentre estes, podem ser destacados, por exemplo, Padre Leonel Franca, Padre Hélder Câmara, Sebastião Tauzin, Pedro Calmon, Alceu Amoroso Lima, Theobaldo Miranda Santos e assim por diante. Devido à intensa produção intelectual do seu corpo docente, a faculdade das Ursulinas tornou-se um ambiente de debates, englobando temáticas como a renovação e a situação da estrutura escolar, a recontextualização filosófica, assim como suas novas correntes e, por conseguinte, do ponto de vista religioso, a própria organização referente à renovação litúrgica, a Ação Católica e a assistência social.

Além do compromisso de buscar qualificação, mesmo durante o período das férias escolares, percebeu-se também o cuidado das religiosas da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar em buscar instituições de ensino católicas e que, portanto, comungam dos mesmos valores e diretrizes que divulgam no cotidiano enquanto missionários. Notou-se que a rede escolar católica buscava condições em aprimorar a interdependência e a associação endógena, procurando a consolidação dos educandários em conjunto.

Em geral, boa parte dos formandos eram educadores já em atividades de docência, cursistas e alunos de outros educadores, também religiosos. Essa preocupação condiz com o interesse de manter sob controle a ideologia propagada, assim como os valores difundidos no desenvolvimento da formação continuada.

Portanto, as possibilidades de formação constante e o aprimoramento das habilidades pedagógicas foram bastante valorizadas pela Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar, inclusive participando também dos cursos de aprimoramento pedagógico, com base na Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, promovida pelo Ministério da Educação e Cultura, por meio de sua Diretoria do Ensino Secundário, assim como as jornadas para diretores e secretários.

Em síntese, a implantação do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio em Patrocínio – Minas Gerais reforçou a tendência de união entre o Estado, a família oligárquica e a Igreja Católica Apostólica Romana. Especificamente em relação à educação escolar feminina, o objetivo era propiciar condições de formar as moças para o desempenho social como professoras, mães e cristãs fervorosas.

As ordens e congregações religiosas, atentas ao apelo papal, inauguraram muitas escolas por todo o mundo, e também no Brasil. Com a expansão da rede pública escolar, estatal, e a sistematização do ensino, a partir do século XIX, as escolas católicas eram uma tentativa de preservar a influência do catolicismo no mundo contemporâneo. Nesse sentido, a Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar instalou-se também no Brasil, assumindo atividades apostólicas como o trabalho em hospitais, orfanatos, asilos e, sobretudo, em escolas.

Com a consolidação da Escola Normal Nossa Senhora do Patrocínio, após a publicação da Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946 (Decreto-lei nº 8.530), houve o Decreto Estadual nº 2.400, de 7 de fevereiro de 1947, com o mandato para a instituição ministrar o Ensino de 2º ciclo, passando a denominar-se Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio. Dessa forma, dentre algumas alterações burocráticas no Curso Normal, houve o início da oferta de ensino da disciplina História da Educação, conforme as orientações do Decreto nº 8.225, de 11 de fevereiro de 1928.

O corpo docente do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio era composto, ao longo dos anos entre 1947 e 1971, em sua maioria, por religiosas da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar, recebendo a formação inicial para o magistério nas próprias escolas mantidas pela Congregação. Particularmente em Patrocínio, devido às condições da cidade, ou até mesmo da distância em relação aos grandes centros acadêmicos

do país (como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte), a dificuldade em encontrar professores com formação acadêmica necessária para a atuação docente conforme as legislações exigiam, era enorme. Tal empreitada demonstrou-se como meio de atender às exigências legais, mas também de sustentar a qualidade acadêmica do Curso Normal, além de garantir a propagação doutrinária católica entre as normalistas.

A formação continuada das mestras religiosas aconteceu, sobretudo, em “cursos de férias”, oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação, em parceria com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santa Maria e o Instituto de Educação de Minas Gerais, em Belo Horizonte. Além disso, as mestras religiosas buscavam formação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Instituto Santa Úrsula, do Rio de Janeiro.

## **CAPÍTULO V**

### **O PERFIL DO CORPO DISCENTE DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: OS SABERES TÉCNICOS E OS VALORES CATÓLICOS**

A demanda de formação de futuras professoras, para o atendimento à expansão do Ensino Primário mantido pelo Estado, assim como a necessidade de instrução e educação das filhas das famílias oligárquicas e, por fim, a preocupação com a formação doutrinária, segundo os preceitos católicos, foram os fatores que conjuntamente embasam a instalação do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, em Patrocínio – Minas Gerais.

A identidade das normalistas pode ser investigada por meio da descrição e análise de sua origem social, das peculiaridades de sua formação moral, inicialmente familiar, mas também obtida no Ensino Primário, Ginásial e Colegial.

A compreensão da trajetória histórica da disciplina História da Educação somente ocorre com a identificação dos saberes técnicos reproduzidos por meio das atividades ocorridas no âmbito do Curso Normal, assim como na difusão dos valores católicos, típicos da doutrinação ocorrida em escolas confessionais. Assim, não apenas o conteúdo foi visto como necessidade, mas também as formas metodológicas de ensino. O ensino foi concebido não apenas do ponto de vista das teorias a serem repassadas, mas também dos instrumentos e das condições em que o processo ocorre.

Finalmente, é mister a abordagem das condições em que as normalistas, após a conclusão do processo de instrução e de educação no Curso Normal do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio, se ingressam no meio social. A expectativa em geral é que tais formandas tenham condições de assumir sua função de mestras, mães e esposas cristãs, diante da Igreja, da família e do Estado.

### 5.1 A origem social, a formação e as formas de ingresso das normalistas

O município de Patrocínio foi marcado pela produção agropastoril, típica da região do Alto Paranaíba e do Triângulo Mineiro, com a presença de uma população maciçamente influenciada pelos costumes e tradições rurais. A industrialização ainda era irrisória em boa parte dos municípios, sendo que sobretudo a atividade comercial movimentava o setor de serviços das cidades em geral.

Tanto em famílias mais ricas, como nas famílias mais pobres, o modelo patriarcal prevalecia, sendo que a tradição cultural mineira e os valores religiosos católicos eram considerados referências para a vida social em todos os sentidos. As relações humanas eram marcadas pelos laços de solidariedade social, em que todos os elementos têm por obrigação moral contribuir para o bem comum, preservadas as relações de parentesco e de apadrinhamento, sendo devotadas as tradições religiosas.

Sendo assim, por exemplo, na turma da 3.<sup>a</sup> (terceira) série do Curso Normal (1967), esse é o demonstrativo dos municípios de origem das normalistas (ver Quadro 12): muitas eram originárias do próprio município de Patrocínio – Minas Gerais, mas existiam alunas de várias outras localidades (21 diferentes municípios, além de Patrocínio).

**Quadro 12 – NÚMERO DE NORMALISTAS / MUNICÍPIOS  
(3.<sup>a</sup> SÉRIE) – 1967.**

Município	Normalistas	Município	Normalistas
Patrocínio	24	Arcos	1
Coromandel	7	Bauru	1
Serra do Salitre	5	Córrego Danta	1
Cruzeiro da Fortaleza	5	Guaxupé	1
Guimarânia	4	Ibiá	1
Perdizes	4	Indianópolis	1
Carmo do Paranaíba	3	Rio Paranaíba	1
Paracatu	3	Santa Bárbara	1
Patos de Minas	3	São Gonçalo	1
Presidente Olegário	2	Três Corações	1
Araxá	1	Vazante	1

Fonte: elaborada e adaptada pelo autor da tese conforme relação das alunas matriculadas do Curso Normal (1967) (acervo da Secretaria do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio).

Em relação às normalistas especificamente oriundas do município de Patrocínio, totalizavam 24 (vinte e quatro) estudantes, representando aproximadamente 33% (trinta e três

por cento) do total de 72 (setenta e duas) alunas matriculadas. As normalistas formandas possuíam idades entre 35 (trinta e cinco) – 10/12/1932 –, e 17 (dezessete) – 05/03/1950 – anos de idade.

O ambiente familiar típico das normalistas frequentes no Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio é marcadamente caracterizado pela centralização da autoridade em torno do pai, sendo observadas relações de paternidade, maternidade e irmandade voltadas para o respeito à tradição, da rigidez de costumes, de controle moral e doutrinário, de base religiosa católica.

Assim, “tais afirmações destacavam a importância da ação educadora familiar. Subjacente a essa ideia, estava a importância de quem deveria educar, no caso o elemento feminino, a mãe de família.” (NEVES, 2006, p. 2.941) Porém, pode-se também perceber manifestações de afeto entre pais e filhos, assim como zelo e cuidado pelo bem-estar. A unidade familiar era vista como condição básica para o bom andamento das relações sociais mais amplas.

Eu só tinha um irmão. Esse irmão, a nossa convivência foi maravilhosa. Sabe aquele casal de irmãos que nunca brigou! Nós nunca tivemos uma briga! E era sete anos mais velho que eu. Eu o via como um pai. Eu era confiante dele e ele era meu confiante. Então, não tinha um problema da minha vida que ele não soubesse. Tudo eu comentava com ele, ele também tudo que precisava ele vinha e comentava comigo. Com meus pais também foi uma convivência muito boa! Tive uma infância maravilhosa! Aquela infância só de brincar. E minha mãe sempre dizia que ela não teve problema para criar os filhos. E nós não demos trabalho, não precisava mandar estudar, como hoje a gente tem que mandar! Eu nunca precisei mandar vocês estudarem. Vocês faziam tudo. Não tinha preocupação nenhuma. O nome do meu irmão era Honório Pinheiro. (GONÇALVES, 2011)

Em sua maioria, os provedores das normalistas do educandário das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar era composta por fazendeiros ou responsáveis que produziam vários tipos de insumos agrícolas, assim como gado de corte e leiteiro. Em alguns casos, os pais exerciam o funcionalismo público ou se dedicavam ao comércio local, em suas respectivas cidades de origem.

Desse modo, o universo familiar das futuras professoras, esposas e mães centrava-se nas relações tradicionais, rurais e patriarcais, sustentadas por rígido controle dos costumes e ênfase nos preceitos morais. A figura paterna tinha um papel fundamental na consolidação dos valores tradicionais, com o aval do discurso educacional católico, veiculado não apenas na Igreja, mas também na realidade escolar do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio. Desse modo, em relação às atividades de trabalho de seu pai, afirmou Zulma Laura de Oliveira em seu depoimento:

Era fazendeiro, mas fazendeiro mesmo! Criar gado, tirar leite, fazer queijo! E a gente, mesmo quando morava na cidade, sempre ia no fim de semana ou nas férias ia para a fazenda e tinha que aprender a fazer queijo que, naquele tempo, era artesanal. Então, a gente tinha que fazer queijo porque, no futuro, sempre que fosse precisar, sabia fazer queijo! Essa era mentalidade da época. A família morava na cidade, mas sempre ia para a fazenda. Minha mãe era dona de casa, analfabeta. E quando tinha que dar uma, assinar um documento para o meu pai, ele escrevia o nome dela todo e passar por cima, à caneta por cima, umas dez vezes e aí, ela assinava. Analfabeta! Agora, meu pai não, ele sabia ler um pouquinho! E tinha uma condição financeira muito boa! Pra época, ele era [...]. E ele tinha boa condição financeira! (OLIVEIRA, 2011)

Apesar da simplicidade e da austeridade nos costumes e relações familiares, o prestígio social podia ser percebido pela posse de terras e riquezas geradas com a produção agropastoril, assim como pelo envolvimento com as questões políticas.

O reconhecimento por parte dos familiares e dos compadres se dava no cotidiano, nas relações solidárias, baseada na semelhança de postura, de ritmo, impostos pelas relações de produção agrícolas e pecuaristas, típicas do interior mineiro, ainda em meados do século XX. Por isso, a respeito da família de seu pai, Maria Fidalma do Nascimento retratou:

[...] A família riquíssima, mas ele o mais pobre! Então, os ricos moravam em Patrocínio [...]. E ele quis, depois de casado, com moça de Estrela do Sul, meu pai quis experimentar aquela região de lá, pra ver se melhorava, tudo. Foi meu tio que mandou buscá-lo, esperando com casa e tudo, e aí foi pelejando, coitado! Toda vida assim, pelejando! Mas, um coração de ouro! Ele morreu sem um inimigo! Participava das festas da Igreja, da política [...]. Seguiu, tinha que seguir a família [...] Aproveitava! (NASCIMENTO, 2011)

Em relação às atividades da vida social, em geral as famílias patrocínenses se dedicavam, no decorrer dos anos 1940 a 1960, ainda com bastante frequência, às solenidades e festas religiosas, demonstrando a forte presença do catolicismo em Patrocínio – Minas Gerais. Assim, algumas importantes iniciativas foram tomadas na cidade, como por exemplo, a Ação Católica e a Liga dos Tarcísios.

Pe. Paulino e a Ação Católica – [...] É que há no calendário acista um dia risonho para a A. Católica... É o dia em que a Juventude Católica colhe, no roseiral de seu coração, as primícias para depositar nas mãos de seu digno Assistente. É um dia em que tudo parece sorrir mais significativamente... Em que as flores são mais belas... O jardim mais florido... Pois lógico é que as pétalas de uma flor se entreabrem mais mimosas quando tudo o que a cerca está em festa pela passagem onomástica do seu Bom Jardineiro. A pessoa deste bondoso sacerdote é o nosso Novo Assistente – o Rvmo. Pe. Paulino. Apesar dos poucos meses que está entre nós, como assistente da A. C., sabe-se mostrar o seu bondoso coração, sua alma abnegada e cheia de um fraternal amor para com estas filhas de Cristo-Rei! Desde o momento em que pisou em nossa sede para comandar o seu exército, nos impressionou bastante pelo vivo ardor e entusiasmo à nossa JEC, sendo as suas primeiras palavras o resumo de toda a ação que faria: “Desde o princípio, amo a A. Católica”. Estas palavras foram o bastante para avivar e entusiasmar os corações de todas as Acistas. Vimos assim que

ele ali estava pronto a tudo que dele necessitassem e que seria o fiel modelo do Bom Pastor, que não olharia cansaços e sacrifícios, até que encontrasse a ovelha desgarrada, conduzindo-a paternalmente ao Rebanho de Cristo-Rei! (MARQUES, 2006, p. 30)

Outro aspecto muito marcante no ambiente familiar e social das normalistas do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio foi a frequente referência aos famosos políticos mineiros como Benedito Valadares, Juscelino Kubitschek, Tancredo Neves, Expedito Faria de Tavares e José Maria de Alkimim. Periodicamente, os governantes e políticos mineiros mais importantes frequentavam terras patrocineses, a fim de promover alianças com as lideranças locais e garantir apoio às ações e estratégias políticas.

A disputa e a militância partidária faziam parte do cotidiano familiar e social em Patrocínio, inclusive da maioria das normalistas do Colégio das Irmãs. Dessa forma, o PSD e a UDN demonstravam-se as duas grandes forças políticas no cotidiano patrocinesense. Em nível nacional,

Quando, em fins de 1944 e inícios de 1945, ficara evidente a iminente derrocada do Estado Novo, os diferentes grupos começam a se movimentar com o objetivo de se organizar em partidos políticos. Então os remanescentes do Partido Democrático Paulista fundaram a UDN (União Democrática Nacional). Suas bases estavam agora ampliadas em virtude do avanço da industrialização que trouxe no seu bojo o processo de urbanização e a progressiva penetração de investimentos externos. Configurou-se, assim, como um partido predominantemente urbano e acolhendo em seu seio os círculos ligados às altas finanças, banqueiros, diretores, advogados e *public relations* das empresas internacionais, com ressonância também nas chamadas classes médias urbanas. Em seguida foram articulados os outros dois grandes partidos nacionais, o PSD e o PTB, estes sob direta inspiração de Getúlio. Esses três partidos dominaram o cenário político brasileiro até sua extinção através do Ato Institucional n.º 2 de 27 de outubro de 1965. O PSD (Partido Social Democrático) herdou diretamente a máquina política montada e cultivada por Getúlio Vargas durante os quinze anos contínuos de poder. Foi organizado a partir dos interventores estaduais, o que lhe permitiu contar com ampla base em todo o País, aglutinando os proprietários de terras (e com eles, em face da persistência do “coronelismo” no campo, praticamente todo o eleitorado rural), os empresários industriais menos comprometidos com os interesses externos e, principalmente, os integrantes e beneficiários da burocracia governamental, que se ampliara consideravelmente no período 1930-45. [...] Dos três grandes partidos, a situação se consubstanciou na aliança PTB-PSD, representando a UDN a oposição. (SAVIANI, 1985, p. 138 – 9)

Os discursos, as apologias a certos grupos e as perspectivas partidárias da UDN e do PSD eram notados na mentalidade das normalistas, embasando atividades de engajamento das mesmas em questões referentes aos direitos e deveres diante da realidade local, estadual e nacional. A partilha de certos valores políticos, a defesa ideológica partidária e os fins cívicos eram valorizados entre os parentes, amigos e afins dos grupos sociais das normalistas do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio.

E eventos no sentido, por exemplo, políticos. A cidade era dividida em PSD e UDN. E nós éramos, segundo a minha vovó e o meu vovô, do PSD! *[risos]* Nem sabia o que era isso! Da UDN era um dos irmãos dela e sua família, mas, nada de inimizades. Só que cada qual seguia seu partido! Então, frequentávamos muitos comícios, que eram muito... Muito barulhentos! Com cantigas e danças e foguetes! “Lá vem o cordão dos pessedistas, dando viva aos seus maiores. Quem tá na frente, vai passando para ‘trais’ e o cordão dos pessedistas, cada vez, aumenta mais!” Dr. Amir Amaral era um dos mais queridos políticos da cidade! E Tancredo Neves e Juscelino Kubitschek, quando visitavam Patrocínio, era uma alegria sem fim!!! Banda de música e foguetes a mil!!! Eu me lembro com tantas saudades desses eventos que marcaram-me profundamente! (BORGES, 2011)

Com a conquista de um espaço cada vez mais marcante nos meios sociais, algumas normalistas chegaram a exercer liderança frente à juventude, tanto na organização de eventos e movimentos religiosos, como também políticos. Comícios, debates, discursos em público eram formas muito comuns de divulgação dos ideais, valores e propostas dos partidos políticos, sendo uma constante no cenário urbano patrocínense.

Era comum encontrar entre as palavras e ideais das normalistas a vinculação e a associação cada vez mais presente da religião, como forma de justificar as diversas atividades sociais. Civismo e religiosidade eram formas comuns de fundamentar os costumes, valores e convicções do grupo. Conforme palavras da normalista Maria Fidalma do Nascimento: “Em M. Campos depositamos nossas esperanças. Milton, não o sonhador do passado, mas o vidente do futuro! E, agora, não se trata de partido político, mas do candidato eleito, do representante da autoridade de Deus aqui em Minas!” (MARQUES, 2006, p. 60)

Comumente, as normalistas passaram pelo processo de escolarização completo no próprio Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, frequentando o Primário, o Ginásial e o Curso Normal. Gradativamente, as normalistas assumiram o seu posto de “redentoras” da educação nacional e usufruíram de um relativo prestígio social, exercendo uma função de liderança entre alguns determinados grupos sociais. Por isso,

Será o novo professor que irá dar consistência e sentido às tendências de popularização da educação primária e do primeiro ciclo da escola média; que irá tornar possível e eficiente o curso de colégio, com suas preocupações de dar cultura técnica, cultura preparatória ao ingresso na universidade e cultura geral de natureza predominantemente científica; e que irá preparar a transformação da universidade para as suas novas funções de introduzir a escola pós-graduada para a formação dos cientistas e a formação do magistério superior, tendo em vista as transformações em curso no sistema escolar, sem esquecer que lhe caberá, inevitavelmente, uma grande responsabilidade na difusão a nova cultura geral que a atual fase de conhecimentos humanos está a exigir. (TEIXEIRA, 2001, p. 203)

A convivência das normalistas nos ambientes da escola preconizava o ideal segundo valores da Igreja Católica Apostólica Romana, perfazendo muitas atividades voltadas para a

oração, a frequência à santa missa, devoção mariana (a oração do terço), etc.. O controle dos costumes e hábitos era seguido de forma rígida, não apenas em relação aos estudos, mas também em relação à alimentação, higiene, compostura, uso dos uniformes conforme as regras pré-estabelecidas, polidez, disciplina, etc.. Assim, a vigilância no interior do educandário era constante, sendo aplicados castigos e privações, quando necessários para a correção do comportamento das normalistas. Dessa maneira,

Me lembro [...], as irmãs usando aquele hábito, Irmã Guida, por sinal muito brava! Irmã Osmunda. Irmã Renée, professora de piano. Eu me lembro, que na hora de estudo, quando interna, era uma sala enorme. Então, a gente ficava ali, tinha uma irmã [...], ela ficava fazendo [...] um trabalho manual e ela ficava com os óculos assim, e olhando! Pra ver se estava estudando ou não! Era um rigor fora de sério! Vigilância. E a parte da alimentação que eu não suportei. Ali era assim, se você não tivesse obediência à altura, se você não alimentasse o que viesse à mesa. Então, no final de semana, você participava de um teatro, lá no Dom Lustosa. Lá era dos internos. Era de cá as meninas e de lá os rapazes. Então, era regime de internato. E, esse colégio passava filme à noite. Se você fizesse aquilo, então você ficava de castigo, não ia lá passear. O regime era bravo, forte! Na época do Padre Caprázio [...]. No Colégio Normal, tinha castigos [...]. Irmã Guida! Mas, não era aquele castigo rígido. Eu não me lembro se naquela época já existia o castigo de ficar de joelhos. Eu acho que isso ainda não! [...] Tinha, por exemplo, domingos, saíam as alunas todas de uniforme de gala, dando volta pela avenida, de duas a duas, aquela fila! Era um uniforme de saia azul, blusa branca, boina [...]. Era outro castigo também, se você não tivesse obediência. De não sair passeando à noite! Mas, foi um tempo bom! O ensino era excelente! [...] Formação de pessoas para o futuro não tem explicação! A base para o ser humano, ali, é inexplicável! (NUNES, 2011a)

Nas últimas turmas de normalistas no período abordado (1947-1971), houve uma tendência de continuidade dos estudos em cursos superiores, realizados em Patrocínio ou em outras cidades de Minas Gerais, como Belo Horizonte.

No Brasil, o Ensino Superior começou a ser frequentado com maior ênfase pelo público feminino e a obtenção de um título acadêmico representava a conquista da autonomia e de prestígio social por parte das mulheres, influenciadas pelos movimentos de emancipação feminina dos anos 1960. Frequentar o curso superior, para muitas, representava também a oportunidade de superar a limitação e o encerramento da vida escolar na fase do Curso Normal. Assim,

Eu estudei o antigo Ginásio [...], depois eu fiz o Curso Normal [...], formei-me em 1964. E sempre com a vontade de fazer um curso superior. Mas, nesse meio tempo eu me casei, em 11 de julho de 1964, no mesmo ano da minha formatura de normalista! Eu me formei em dezembro, já grávida! De 2 meses! Então, ficou difícil a saída para outra cidade e tudo mais! E somente quando surgiu a FAFI de Patrocínio, é que eu fiz um minivestibular, e tinha a pretensão de cursar a faculdade. Mas, não foi possível, por causa dos filhos pequenos. Assim, esse sonho ficou para depois. Aí, passados alguns anos, eu fiz o vestibular para Pedagogia. Então, eu fui ingressar na faculdade em 1978 e me formei em 1980 pela FAFI de Patrocínio. (BORGES, 2011)

Era um período em que a própria imagem da normalista, idealizada e redentora, começava a ser questionada diante dos novos desafios sociais e escolares que vinham surgindo no decorrer da segunda metade do século XX. As moças, apesar da disciplinarização empreendida no âmbito familiar e escolar, demonstravam questionamentos que buscavam a compreensão de seu novo papel, numa sociedade que exigia novas posturas em relação às mudanças comportamentais.

A ambientação acadêmica permitiu vislumbrar outros horizontes, sonhos e a possibilidade de superação dos limites impostos à educação escolar feminina, que geralmente se encerrava com o Curso Normal. As normalistas investiam em atividades de formação continuada, voltadas inclusive para a realização de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

“Ai minha normalista linda!” Como cantava o Nelson Gonçalves. Olha! Normalista era quase uma categoria! É muito interessante! Então, quando eu penso, tinha assim ainda naquela época, mas é reflexão que eu faço agora, uma idealização! A professora era aquela figura mais ou menos etérea, que estava ali pairando. Mas, eu peguei uma época, difícil, porque esse padrão começou a ser quebrado! Então, a gente não via muito aspecto positivo em ser normalista. Era quando estava, em 1968 [...]. Meu Deus! Eu tinha dezoito anos, estava começando a falar de pílula, de sexo, falar de emancipação feminina! Se a gente abrisse a boca para falar disso dentro de casa, era um pito louco, grande! Havia um conflito não declarado, mas havia! Você ia fazendo o curso que não te levava a sua realização. Então, pra você ver essas aqui *[mostra a foto da confraternização em que estão as cinco colegas em 1967, na Churrascaria Alvorada]*: eu fui ser Professora; essa fez Belas-Artes; essa daqui fez Educação Física; essa parou no Normal; essa fez Letras e nunca trabalhou! [...] Então, só nós duas é que tínhamos realmente esse gosto pelo magistério. (ROCHA, 2011)

Muitas das jovens normalistas adentraram em carreiras universitárias, ampliando a sua atuação, não apenas no meio familiar, mas também tentando afirmar-se em outras opções profissionais. A carreira de normalista já não se demonstrava como a única alternativa para as moças de Patrocínio e região. Percebe-se que os anos 1960 eram um período de transição, de questionamentos, de contradições com a ordem moral pré-estabelecida e de inquietação perante a formação escolar feminina exclusivamente voltada para o Curso Normal.

As gerações dos anos 1960 buscavam outras oportunidades além da proporcionada pelo Curso Normal. Outras perspectivas surgiam como forma de ampliar as possibilidades de atuação no mundo social, não apenas como mães de família, mas também como profissionais engajadas no mercado de trabalho, com formação em cursos superiores, nas mais diversas gradações da carreira acadêmica. Assim, “[...] eu fiz foi Psicologia. E me especializei em Psicopedagoga, Psicologia Clínica e Metodologia do Ensino Superior. E fiz Mestrado na área

de Saúde, em Franca – São Paulo. No Colégio das Irmãs, eu fiz o 2.º grau todo. O primário eu fiz no Honorato Borges (1.ª a 4.ª série)”. (NUNES, 2011b)

Dessa forma, tinham acesso às principais correntes e tendências da educação, em diversos níveis e modalidades. Esse tipo de envolvimento permite uma atuação docente inovadora na região do Alto Paranaíba e Triângulo Mineiro, ajudando na instalação e fortalecimento do processo de escolarização, conforme as demandas sociais de educação para a vida social e para o mercado de trabalho.

A frequência no Curso Normal possibilita o acesso à escolarização feminina, propiciando a circulação de informações e valores, voltados para a instrução e a doutrinação católica. Tais condições eram necessárias para o entendimento do processo de apropriação dos saberes técnicos, voltados para o exercício do magistério, assim como para a atuação na sociedade como cristãs. Até então, a educação escolar dos colégios confessionais católicos era considerada suficiente para o desempenho das funções sociais tipicamente femininas.

## **5.2 A memória das normalistas em relação à Disciplina História da Educação e aos métodos**

O processo de formação escolar das normalistas no Colégio Nossa Senhora do Patrocínio compartilhou dos mesmos padrões educacionais efetivamente desenvolvidos em outros educandários da rede católica de instrução e doutrinação, seja no Brasil ou no mundo.

Nos educandários confessionais da rede católica, compartilhando das tendências prescritas nas legislações e cursos de formação de professores estatais, havia também a preocupação com as metodologias de ensino, sob influência da cientificização, baseada nos modelos metodológicos das “ciências da natureza”: física, química e biologia. A aquisição dos saberes técnicos, científicos, pedagógicos e conteudistas das áreas específicas do conhecimento era considerada condição básica para o aperfeiçoamento de um ensino eficaz, que realmente preparasse o educando para a vida social em todos os âmbitos.

Assim, as Escolas Normais, estatais e confessionais, foram instaladas no Brasil ao longo do século XX com o intuito de expandir a formação de professores, especialmente mulheres, para o desempenho das funções de educação, instrução e doutrinação no interior das escolas, sobretudo confessionais. Nesse sentido,

[...] é em decorrência da abertura de escolas e da tentativa de tornar universal a educação elementar, dirigindo-a para um número maior de estudantes de diferentes origens sociais, que como ensinar se apresenta como o problema pedagógico central, tendo como consequência a elaboração de um método de ensino ao qual se credita a

garantia de obtenção de bons resultados. Ou seja, é assim que as proposições doutrinárias esparsas em diferentes obras e iniciativas consolidam-se como método de ensino intuitivo, conjunto de procedimentos metódicos destinados a orientar a prática pedagógica de professores da escola elementar. (VALDEMARIN, 2006, p. 172 – 3)

A preocupação central da formação católica em ambos os educandários era de natureza doutrinária, solidificando os preceitos morais e os princípios dos dogmas religiosos. Certamente, a educação como um todo era considerada mais crucial do que o ensino propriamente dito. Por isso, segundo palavras da normalista Maria Nunes Borges:

Mas, eu vejo hoje, não sei se é o tempo que faz a gente ter saudades, eu vejo que a disciplina, não no sentido rígido, autoritário, massacrante, mas no sentido de organização, ela é necessária! E isso me parece que está faltando nas escolas atualmente. [...] Outra preocupação minha diz respeito aos valores e à situação da família. A família mudou! A família, não vou dizer “mudou para a pior”, ela, devido aos fatores sociais, econômicos, culturais, desestruturou-se e está se reestruturando. Então, a família é o ponto fundamental. [...] Eu sinto uma mudança de valores muito grande e creio que alguns não podem perecer: o respeito ao outro, a amizade, a solidariedade, isso aí são coisas eternas, por assim dizer! Eu sinto que a escola está assoberbada, ela está fazendo o papel dela e ao mesmo tempo o da família! A escola está fazendo um papel compensador, uma educação compensatória! (BORGES, 2011)

Apesar do tom saudosista, a normalista Maria Nunes Borges demonstrou o valor e a importância da disciplina inculcada pelas irmãs, não no sentido de opressão e controle, mas no sentido de organização, tão necessária para a execução de muitas tarefas no cotidiano. Mesmo com a presença da rigidez no cotidiano escolar, a normalista confirmou a amabilidade das irmãs no lidar com as normalistas. Mostrou também a importância da disciplina para a realização dos estudos e afirma sua ausência em muitas das escolas atuais. Afirmou a importância da família, associada às escolas, para o sucesso do processo educacional.

A Figura 9, do discurso da Oradora Maria Fidalma, explicitou a presença de autoridades eclesiásticas e da política local, representantes das instituições aliadas em prol da conservação social: o Estado e a Igreja. O momento da formatura era considerado evento social de relevância, pois consiste no ápice e na demonstração de que efetivamente ocorria o produto de uma aliança entre as forças religiosas e políticas em prol da educação escolar.

As normalistas representavam o ideal de mocidade feminina, formada nos moldes conservadores e difundidos pela Igreja Católica, como modelo para todas as mulheres da sociedade. A postura, o dom da fala, enaltecendo cada detalhe dos valores familiares, religiosos e políticos reforçam a busca pela manutenção da ordem estabelecida.



**Figura 9** – Discurso da Oradora Maria Fidalma do Nascimento (1949).

Fonte: acervo particular de Maria Fidalma do Nascimento.

A Figura 10 também reforçou a presença de elementos marcantes e presentes nos ideais educacionais das instituições católicas, como o Colégio Nossa Senhora do Patrocínio. A importância da postura corporal, percebida no refinamento dos gestos e modos de comportamento e no próprio vestuário, recatado e uniforme.



**Figura 10** – Normalistas da turma de 1961 (Colégio Normal N. Sra. Patrocínio).

Fonte: acervo particular de Dalila Mariana Gonçalves  
(Obs.: a primeira, da esquerda para a direita).

Percebeu-se o uso do branco como representação da pureza, não apenas moral, mas também visual. A simpatia, o sorriso como forma de demonstração da alegria, considerada virtude cristã, sempre sob a proteção das imagens sacras, sobretudo a de Nossa Senhora. Nota-se também quadros de irmãos e de membros do clero, demonstrando sempre a presença de representantes da Igreja Católica em todos os ambientes escolares.

Por sua vez, as Figuras 11 e 12 confirmaram a formatura como evento muito importante do processo de formação das normalistas, em que as mesmas eram apresentadas ao público como resultado de muitos anos de investimento de recursos da família, da escola e da sociedade como um todo.

A presença de autoridades eclesiais, políticas e das religiosas confirmou a união de esforços no sentido de uma formação escolar que garanta a manutenção da ordem social em prol dos valores católicos, como modelo para a sociedade. A fala das oradoras e a postura corporal eram elementos que reafirmavam a intenção de formar para o exercício de atividades no ambiente familiar, privado, e no ambiente escolar, social.

Padrões de comportamento eram considerados condições para a harmonia de atitudes não apenas na vida privada, mas também no desempenho de funções em qualquer ambiente social. A Igreja Católica prezou pela proposição de um modelo de vida cristão como forma de promoção dos ideais de moral, divulgando valores como respeito pela tradição, indissolubilidade do casamento, submissão à hierarquia e à autoridade, assim como abnegação e disciplinarização do corpo e da mente.



**Figura 11** – Discurso da Oradora Maria Nunes Borges (1964).

Fonte: acervo particular de Maria Nunes Borges.



**Figura 12** – Discurso da Oradora Mariza de Andrade Rocha (1968).

Fonte: acervo particular de Mariza de Andrade Rocha.

Nos eventos de formatura, como pode ser percebido na Figura 13, a presença de membros da família das normalistas consistiu na afirmação dos valores conservadores católicos, em que a Igreja procura confirmar seus ideais através da formação de normalistas. A educação das mulheres tornou-se importante estratégia no sentido de transmissão e reprodução dos ideais considerados essenciais na condução dos elementos sociais. A mulher assumia a missão de educar, tanto no meio familiar, privado, como no espaço social, como professora.

Por sua vez, os saberes pedagógicos e os conteúdos intelectuais das diversas disciplinas também eram considerados essenciais para o desempenho da atividade do magistério, foco do ensino promovido nas Escolas Normais, em geral, e no Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio, em particular.

Os saberes metodológicos e os conteúdos disciplinares eram selecionados de modo a preservar a integridade moral católica, assim como voltados para a promoção dos conhecimentos considerados válidos pela doutrina da fé católica, sendo rigidamente acompanhados por organizações de controle e vigilância por parte da Igreja Católica.



**Figura 13** – Formanda Neiva Nunes (1971) e seus pais.

Fonte: acervo particular de Neiva Nunes.

Não bastava apenas serem válidos ou terem argumentos convincentes, mas também os diversos conhecimentos divulgados no âmbito escolar não podiam contrariar quaisquer dos princípios básicos, ensinados e promovidos pela educação perene, cristã. Conforme palavras da normalista Maria Nunes Borges:

Interessante, passados tantos anos, na questão assim, da visão política, nós éramos uma geração que acreditávamos que íamos mudar o mundo! Tanto é que minha colega Auxiliadora Guarda, a Maria das Dores Araújo (de outra turma), e eu éramos taxadas de comunistas [*risos*], dentro do Colégio! Pelas colegas e pelas Irmãs, mas em tom de brincadeira! Mas, a gente era assim, sempre pregando aquela ideia de mudança de mundo, de revolução e o Marx! E assim por diante! E, quando eu comecei a lecionar, eu comecei sempre com essas ideias, de que havia algo bom e de revolucionário para ser feito! Mas aquelas minhas ideias políticas foram mudando com o decorrer dos anos. E, quando ocorreu a Queda do Muro de Berlim, em 1989, o meu muro já tinha caído há muito tempo! Era uma concepção, assim, um pouco ingênua sobre o mundo. E sobre as mudanças! Quanto aos autores que nós conhecíamos eram aqueles que as professoras pediam para nós lermos. Quanto a

outros autores [...] eu creio que é uma questão mais particular. No sentido de que eu lia desde pequena, devo isso à minha professora de primeira série, o primeiro ano primário. Nós, então, quando aprendemos a ler, fizemos nossas fichinhas na biblioteca, com a Dona “Anjinha” cuidando da biblioteca. A Dona Ângela Hooper, que nós chamávamos de “Anjinha”. E aí nós começamos a fazer leituras. Eu nunca mais parei de ler. Os meus amigos de adolescência, eram as colegas, da mesma idade, mas tive dois amigos bem mais velhos, que marcaram-me profundamente: o “Seu Quincas”, Joaquim Rezende Pena, do Banco do Brasil, e o Santana, Antonio Ulhôa Santana, da Receita Federal. Foram pessoas inteligentíssimas que eu encontrei na minha vida! Então, eles foram me trazendo livros e ideias diferentes. Coisa que as minhas colegas às vezes não liam, eu lia! E o “Seu Quincas” tinha uma biblioteca fabulosa, então, eu ia pra lá, com doze, treze anos e lia... E lia... E isso influenciou muito a minha visão. [...] Quanto ao velho Santana, (eu era amiga das filhas dele, Sílvia e Nilda Gaia e de Dona Maria, sua esposa), era uma sumidade! Autodidata, aprendeu francês sozinho, e tinha uma cultura geral de fazer inveja! Eu ficava horas escutando-o expor suas ideias! Ele indicava-me ótimos livros. Ele marcou-me profundamente. E assim, tive acesso a outras bibliografias que não as do Colégio. Então, foram as duas pessoas que mais me marcaram na vida, na questão intelectual, na questão da politização [...]. As mudanças que ocorreram nas minhas concepções ocorram por questões pessoais e por questões externas. Nos fatos políticos, históricos, nas leituras que fazia e aquela visão de que [...] Só que, com o correr do tempo, com as minhas leituras, a Filosofia foi me mostrando uma visão muito diferente, mais aberta! E eu fui mudando! Interessante, nunca deixei de lado a minha religiosidade e minha fé em Cristo e em Maria Santíssima! Quanto ao Marx, hoje, eu tenho claro que ele é muito mal interpretado, muito mal interpretado mesmo! Sobre tudo depois das aulas do Professor Jefferson Ildefonso sobre Marx durante meu mestrado. Era um prazer ouvir o Dr. Jefferson explicar o pensamento marxista, de um modo original, com colocações que eu nunca tinha ouvido falar!!! E assim, a questão das leituras e da minha vivência, foram me direcionando para a parte holística, ecopedagógica. (BORGES, 2011)

Contudo, percebe-se que a educação feminina oferecida no Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio também estava relacionada com a aprendizagem de métodos de ensino que proporcionassem elementos necessários para o trabalho docente voltado para os desafios da escolarização e sua consequente tentativa de democratização do ensino. A formação continuada das normalistas formadas no Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio era algo presente na vida da maioria das mesmas, pelo fato de muitas atuarem como professoras na região de Patrocínio e região. Por isso, algumas das normalistas buscavam qualificação, após sua formação do Curso Normal, em outros centros como Belo Horizonte.

A frequência a cursos de capacitação, de atualização e de treinamentos eram úteis no sentido de dinamizar a aquisição de novos saberes de forma efetiva, assim como garantir o acesso às mais recentes teorias e metodologias de atuação docente. Assim, por exemplo, a normalista Zulma Laura de Oliveira (turma de 1952) citou a sua passagem pela Fazenda do Rosário, nas imediações de Belo Horizonte, quando teve contato com a educadora russa Helena Antipoff.

A partir da escola para crianças excepcionais, iniciada em 1940, a Fazenda do Rosário foi progressivamente enriquecida com novas iniciativas que visavam à integração da escola à comunidade rural adjacente. A filosofia educativa rosariana enfatizava, por um lado, a necessidade de integração das crianças recebidas pela Sociedade Pestalozzi – crianças abandonadas, com sérios problemas de ajustamento à comunidade. Por outro lado, buscava-se levar à comunidade rural de Ibirité os benefícios civilizatórios da Escola. Nesse espírito foram sendo criadas as diversas instituições educativas que vieram a compor o Complexo Educacional do Rosário [...]. A realização desse objetivo passava, necessariamente, pelo exercício da democracia na vida cotidiana, havendo tratado várias vezes desse tema ao longo da sua obra, inspirando-se nos princípios escolanovistas defendidos por Claparède, em Genebra, no período entre as duas guerras. (CAMPOS, 1999, p. 239 – 40)

A normalista Zulma Laura de Oliveira buscou o aprofundamento da qualificação técnica junto à Fazenda do Rosário, matriculando-se em um curso de formação de professores especificamente voltado para a educação escolar na zona rural. A respeito da origem do trabalho de Antipoff em Belo Horizonte, pode-se considerar que

A atuação de Helena Antipoff restringiu-se ao campo institucional, pois para a educadora eram necessárias instituições para adaptar os indivíduos à vivência em sociedade, que não caberia revolucionar, mas apenas aperfeiçoar. O estatuto da Sociedade Pestalozzi apresenta dupla finalidade para as instituições criadas para atender aos considerados “excepcionais”, quais sejam, “proteger as crianças e os adolescentes excepcionais (subnormais) e preservar a sociedade e a raça, das influências nocivas para a sua saúde mental e equilíbrio moral. Contudo, quando investigamos o processo de institucionalização ocorrido na Fazenda do Rosário, acompanhando a trajetória dos meninos internos, submetidos ao trabalho como princípio educativo, que os obrigava a realizar atividades preestabelecidas, restritas ao trabalho manual, concluímos que essa educação pelo trabalho, visava adaptá-los socialmente, sendo, portanto, a proteção à criança apenas um meio para, de fato, proteger e conservar o ordenamento social.” (LOPES e RAFANTE, 2007, p. 227)

A presença das normalistas em eventos sociais, cerimônias religiosas e o constante contato com autoridades civis, eclesiásticas e militares eram indícios da preocupação em proporcionar uma educação escolar voltada para a preparação das educandas para a vida social, familiar e profissional. Todo o processo ocorreu conforme os preceitos e valores da boa conduta, embasada em princípios religiosos católicos, e voltada para a formação pedagógica com fins ao exercício do trabalho docente.

Na oferta do Curso Normal pelas mestras religiosas da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar, a disciplina História da Educação foi ministrada primeiramente pela Irmã Maria Jesuína Diniz: “no Ginásio, não existia **História da Educação**. No Magistério é que existia e foi a Irmã Jesuína. [...] Era brasileira [...]” (OLIVEIRA, 2011, grifo nosso).

A disciplina História da Educação foi reconhecida pelas normalistas, no interior do currículo do Curso Normal, assim como no conjunto de atividades pedagógicas do curso,

como uma disciplina cujas finalidades estavam relacionadas diretamente à educação de natureza moral, assim como de caráter doutrinário, conforme testemunho da normalista Maria Fidalma do Nascimento:

Irmã Maria do Rosário Lemos Borges. Eu me lembro que ensinou uma coisa assim: que o casal, na medida da aproximação, acabam que, se tornam velhos idênticos. E que, caráter não se muda! Agora, comportamento, pode-se moldar! **A educação moral para ela era fundamental!** Criança, velhinho, sempre demonstravam alguma coisa de caráter! [...] (NASCIMENTO, 2011, grifo nosso)

Segundo os depoimentos das normalistas, a disciplina História da Educação assumiu características propedêuticas diante de outras disciplinas de formação das professoras normalistas, sendo ministrada como forma de contextualização dos avanços históricos do processo de escolarização, dos conteúdos e discursos pedagógicos, assim como abordagem evolutiva de alguns dos principais métodos de ensino empregados nas escolas primárias.

A mesma serviu como fundamentação histórica para os demais estudos pedagógicos, buscando a compreensão dos eventos passados para o entendimento dos processos educacionais atuais, de forma contextualizada. Assim, conforme a normalista Dalila Mariana Gonçalves, outra professora de História da Educação foi a “**Irmã Marilac**”<sup>20</sup>. A não ser que eu esteja enganada, mas acho que foi ela mesma! [...] Era brasileira [...]”. (GONÇALVES, 2011, grifo nosso)

A mesma impressão foi compartilhada pela normalista Maria Nunes Borges, a respeito da identidade da Professora de História da Educação: “[...] se não me engane, era a **Irmã Maria Marilac**. Era uma figura assim muito doce e ao mesmo tempo imponente! E a gente gostava muito dela. [...] Muito bonita, o rosto muito bonito! Ela era muito mimosa! Muito bonita mesmo! E ótima professora.” (BORGES, 2011, grifo nosso)

Em fins do período de abordagem da presente pesquisa (1947-1971), no decorrer dos anos 1960, percebeu-se que a disciplina História da Educação passa a ser ministrada de forma associada à Filosofia. Notou-se que ao longo da História da Filosofia, mesmo que indiretamente, o tema da educação sempre interessou aos filósofos, numa tentativa de desenvolver um discurso especulativo sobre a natureza, a concepção e as finalidades da educação enquanto processo tipicamente humano.

---

<sup>20</sup> Como já citado anteriormente, na Introdução desta Tese de Doutorado, não foi possível encontrar mais informações sobre a ex-Irmã Maria Marilac. Foram realizadas três tentativas de contatos com as superiores e demais religiosas, por telefone e por *e-mails*, principalmente com a Casa Provincial de Belo Horizonte, com o intuito de obter mais detalhes sobre sua localização e possíveis contatos. Contudo, a atual Superiora da Congregação, Ir. Neuza Nunes, afirmou não possuir notícias sobre seu paradeiro.

Gradativamente, no decorrer do recorte temporal assumido pela presente pesquisa, a disciplina História da Educação assumiu a forma de estudo da História das Ideias Pedagógicas, destacadamente filosóficas, sendo que a professora já não era mais religiosa. A professora, cujo nome a normalista Mariza de Andrade Rocha não conseguiu lembrar-se, era recém-formada no próprio Curso Normal do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio, conforme seu testemunho:

Eu não me lembro! Eu achava que tinha sido Filosofia e História da Educação. **Mas, depois, eu olhando aqui, vi que Filosofia e História da Educação foram dadas juntas! Era uma disciplina só. Eu me lembro da professora dando aula de Filosofia. E eu gostando muito! Me lembro direitinho dela falando em Platão, do Mundo das Ideias. A primeira vez, eu fiquei maravilhada com aquilo! Mas, não me lembro dela falando em História da Educação. Não sei se era porque a gente era muito nova, a cabeça meio “voada” ou se porque o enfoque foi mais na Filosofia.** [...] Ela era uma moça nova, estou vendo assim, ela era uma moça nova, bonitinha! Não era irmã! Ela tinha formado lá uns dois anos antes! E depois ela se mudou para Brasília. Me lembro direitinho! [...] A turma gostava muito dela. Ela era assim mansa para falar! Ria muito com a gente na sala! Sem deixar haver bagunça. E foi, assim, uma inovação, porque ela foi a primeira professora que a gente teve que não era freira. Ela era leiga. Então, foi muito bom! (ROCHA, 2011, grifo nosso)

O que se percebe, segundo o depoimento, é que o conteúdo da História da Educação acabou sendo suplantado pelo conteúdo de Filosofia da Educação. Além do mais, a maioria das normalistas não se lembra detalhadamente da disciplina História da Educação, muitas vezes nem o nome da professora responsável pelo ensino da mesma, enquanto integrante do currículo de formação de professoras normalistas do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio.

Neste sentido, sobre o cotidiano das atividades de ensino, aprendizagem e avaliação da disciplina História da Educação, a normalista Dalila Mariana Gonçalves assim afirmou: **“Não me lembro nada! Eu nem lembrava dessa matéria! Acho que não foi muito marcante! [risos]”** (GONÇALVES, 2011, grifo nosso)

Assim, nota-se que o esquecimento ou a confusão de ideias em relação à disciplina História da Educação são indícios de que a mesma, de fato, no decorrer da década de 1960, tenha sido incorporada pela Filosofia da Educação: “Eu penso que, pela minha memória assim, não sei se estou errada, mas era a Eustáquia Teixeira. E também a Sonja, ela também pode ter ministrado essa disciplina. **Era alguma coisa ligada! Uma disciplina à outra! Não sei qual das duas especificamente [...]**” (NUNES, 2011b, grifo nosso).

A lembrança ou o esquecimento de determinados fatos, como as atividades, as vivências de aprendizagem de uma disciplina como a História da Educação podem ser

analisados tendo em vista também que estão diretamente relacionados com os interesses que o sujeito tem diante de situações reais, com as motivações e a dedicação prestada aos projetos diante de si, seja em momentos pessoais e íntimos, seja aquelas realizadas em grupo, no coletivo. Situações, quaisquer que sejam, marcam a memória quando há real envolvimento do sujeito. Por isso,

O processo da memória depende, pois, não só da capacidade de compreensão do indivíduo, mas também de seu interesse. Assim, é muito mais provável que uma lembrança seja precisa quando corresponde a um interesse e necessidade social. [...] Essencial, também, é que haja uma disposição para lembrar: esse traço da memória é especialmente importante para o processo de entrevista. Inversamente, a lembrança pode ser inibida pela relutância: quer uma fuga consciente a fatos desagradáveis, quer uma repressão inconsciente. (THOMPSON, 2002, p. 153 – 4)

Por outro lado, em termos de método de ensino, as atividades das aulas da disciplina História da Educação no Curso Normal do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio eram baseadas em sua maior parte na exposição do conteúdo, de forma oral, pela professora, e a avaliação era baseada em provas, sejam orais ou escritas.

Ela ficava em pé e lendo. E lendo a lição! A prova antiga, já vinha a folha com as perguntas e a gente respondia. [...] Tinha arguição oral e escrita! Eu acho que o ensino era muito forte! Chegava ao final, todo mundo tinha que recordar desde a primeira folha! A gente chorava para ela tirar ao menos uma lição, algum ponto: ah! Esse ponto é muito difícil, Dona “Zazá”! E a Dona “Zazá”: “Não! Não! Não!” E tão apertado que você fazia a prova escrita [...]. E depois, de quinze a vinte dias, tinha a “bendita” prova oral, composta de mesa apuradora! O ensino era bom! Hoje, eu acho assim [...]. A professora de Educação Física era “terrível”! Se uma menina ia com uma saia que estivesse meio usada, voltava para casa para vir com o uniforme! Passeata! Você podia olhar lá para ver se tinha algum tênis velho, não tinha! Tudo impecável! E tudo assim muito orientado por bispos [...]. Tinha também muita visita de grandes personagens, dos atiradores [...]. (NASCIMENTO, 2011)

Em outras palavras, o ensino pode ser considerado tradicional, centrado na figura da professora, em quase todas as aulas, essencialmente expositivas, sem outras formas de dinamização. Todas as mestras religiosas seguiam praticamente a mesma metodologia de ensino, independentemente do conteúdo ministrado, caracterizando-se por atividades magistrocêntricas, ou seja, o ensino centrado no mestre. Além do uso de manuais, as anotações dos principais pontos da matéria lecionada eram comuns.

Naquele tempo era assim: tinha os livros, ou não tivesse o livro, a freira passava o conteúdo no quadro e a gente copiava. Porque naquela época não tinha o hábito de ditar matéria não. E a gente copiava e estudava. Às vezes, faziam as perguntas e a gente respondia. E às vezes mandavam fazer a dissertação. Tinha arguição: uma vez

por mês, de quinze em quinze dias, uma vez por semana. Arguição oral e escrita. (OLIVEIRA, 2011)

Em geral, usava-se também o quadro negro, no qual se escrevia os esquemas programáticos da disciplina, enquanto as alunas anotavam no caderno pessoal, sendo proibido fazer anotações nos próprios livros. O sublinhado, o rascunho e as anotações ao longo dos textos dos manuais escolares não eram aconselháveis: “usava o caderno para fazer as anotações do quadro. [...] Não podia, por exemplo, se tivesse o livro, não podia fazer algumas anotações, mesmo sendo seu [...]. Porque era considerado falta de educação. Não podia anotar nada, nem sublinhar” (OLIVEIRA, 2011).

As avaliações eram restritas à realização de provas escritas, assim como também na arguição periódica do conteúdo lecionado, seja semanal, quinzenal ou mensalmente: “E geralmente cobrava-se o conteúdo em forma de questionários e provas regularmente, como parece ser desde sempre! Até hoje não se mudou isso aí! Desde quando se inventou a escola! Lembro-me bem das provas orais!” (BORGES, 2011). Dessa forma, pode-se afirmar que

O ensino era muito à base da expressão oral. Passava no quadro ou então ditava pra gente. E anotávamos no caderno. Cada uma tinha o seu caderno. E era aquela modalidade antiga, não como esses cadernos de hoje com muitas repartições. Aquele caderninho pequeno, brochura. Os cadernos obrigatoriamente eram encapados com plástico. O nome vinha de fora. Você tinha que fazer uma contracapa: um título ou desenhava uma figura. Um enfeite qualquer a primeira folha tinha que ter! E as professoras recolhiam o caderno para ver se a gente tinha o conteúdo todo. Dava um visto nos exercícios. As avaliações eram um termo [...], de prova mesmo. Muito raramente mandava fazer um trabalho. Mas, os trabalhos eram fazer pesquisa. Só que de pesquisa não tinha nada! A gente ia e copiava dos livros, não punha fonte, não punha nada. E entregávamos! Eu me lembro que foi no Curso Normal, também uma professora leiga, Dona Alina Lamendola, que ouvi pela primeira vez em avaliação com consulta. Aquilo pra mim foi uma surpresa! *[risos]* Uma surpresa muito grande! Se não me engane, ela dava Sociologia. A gente achava a disciplina difícilima! Mas, me lembro desta introdução, desse novo viés dado pela Dona Alina Lamendola. (ROCHA, 2011)

Por isso, em relação às atividades de pesquisa, eram muito restritas à forma bibliográfica, no sentido de compilar trechos em diversos livros e copiá-los, sem citações dos devidos créditos, etc.. Em síntese, o conjunto de atividades realizadas durante as aulas do Curso Normal no interior do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio “era muito centrado no ensino. A gente não era voltada para a pesquisa não! Pedia para pesquisar nos livros. Eu me lembro que tinha a biblioteca e a gente ia para a biblioteca. Então, já tinha esse incentivo à leitura. A pesquisa era mais bibliográfica mesmo!” (NUNES, 2011b).

Além disso, em alguns momentos, as estudantes faziam “[...] pesquisa de como fazer a escrituração de secretaria, etc.. A Irmã Maria do Rosário mandou fazer pesquisa para

escrever o caderno de Geografia. Mas, assim, pesquisa só com o que a gente tivesse em casa ou fosse na biblioteca, porque tinha a biblioteca pública” (OLIVEIRA, 2011).

A adoção de manuais escolares no Curso Normal do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio era realizada com o intuito de oferecer suporte para as atividades de ensino. Porém, o uso de manuais foi mais frequente a partir dos fins da década de 1940 e no decorrer da década de 1950, período em que há uma produção maciça de obras por parte de editoras brasileiras, centrada em autores condizentes com os preceitos católicos de educação escolar. Porém, nos anos 1960, o Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio, baseando-se nos depoimentos das normalistas, já não exige o uso de manuais escolares. Assim, podemos notar a diferença conforme os depoimentos a seguir, por exemplo.

Todas elas seguiam praticamente a mesma metodologia! Eram aulas expositivas, [...], **tínhamos livros como a de Biologia e outros livros de Didática e livros de História e Filosofia da Educação**, mas nós anotávamos muito no caderno. Porque era uma prática usual. E geralmente cobrava-se o conteúdo em forma de questionários e provas regularmente, como parece ser desde sempre! Até hoje não se mudou isso aí! Desde quando se inventou a escola! Lembro-me bem das provas orais! Estudávamos os chamados “pontos”, marcados pelas professoras. No dia da prova oral, ficávamos de fora da sala, esperando sermos chamadas. E lá dentro, a freira professora e mais outras, se não me engane, duas com ela! Eram umas três professoras! E aí, nós entrávamos e, ou ela falava para a gente desenvolver o que sabia sobre determinado “ponto”, ou seja, o tema estudado, ou então fechava-se o livro e você o abria e, onde tivesse aberto o livro, você tinha que saber tudo aquilo ali! Ou se faziam perguntas sobre os mais diversos temas! Era bastante angustiante. A prova oral sempre foi muito desgastante! Eu creio que é uma técnica que se fosse atualmente usada de outra maneira, ela é muito boa! Mas não como era antigamente, um verdadeiro ato de terror, de meter medo! Hoje, assim acho eu, se a prova oral for bem conduzida e aplicada de outro modo, é bastante interessante. Oralmente, você pode retificar o que disse errado! Escrevendo não tem como! Entregou escrito, é aquilo! Mas, como era cobrada na época, a prova oral era simplesmente apavorante! (BORGES, 2011, grifo nosso)

Zulma Laura de Oliveira (formanda de 1953), no que diz respeito à aquisição de manuais escolares, afirmou: “você tinha que comprar o livro era na Escola Normal. [...] A Escola pedia os livros na Editora de acordo com o número de alunas por sala. Você não tinha noção de quem era o autor, nem nada, porque o livro era comprado direto na escola. **A própria escola era quem definia**” (OLIVEIRA, 2011, grifo nosso).

Mariza de Andrade Rocha (formanda de 1968), quando questionada sobre o uso de manuais de História da Educação, assim respondeu: “**Não. História da Educação não! Não tinha nem o de Filosofia, nem de História da Educação. O único manual que a gente tinha era um de Psicologia, com a Irmã Branca [...]**” (ROCHA, 2011, grifo nosso).

Neiva Nunes (formada de 1971), a respeito do uso de livros nas atividades de ensino: “Eu tinha alguns livros, mas eu não me recordo! **Mais, assim, na parte de Biologia,**

**Psicologia [...]. Eu me lembro mais dos livros de Psicologia! Que era o que mais me chamava a atenção [...].!” (NUNES, 2011b)**

Dessa forma, a aquisição de livros de forma obrigatória chegou a ser realidade no âmbito do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio, como recurso pedagógico no desenvolvimento das atividades de ensino. Segundo a normalista Maria Nunes Borges, a questão do uso de materiais pedagógicos é assim descrita:

Eram mais o quadro e giz. E cartazes, álbum seriado, cartazes, rélias, mural didático, flanelógrafo, números, e se não me engano, tangrans, e frações circulares. Cada uma de nós confeccionou o material de frações circulares para as aulas e também os mais variados bichinhos... Ah! Mapas [...]. Lembro-me bem dos mapas! Durante algum tempo, não me lembro quando, nós tínhamos aula de manhã e depois nós tínhamos o chamado estudo à tarde! Então, nós retornávamos e fazíamos todos os deveres escolares à tarde! Os estudos eram dirigidos pelas freiras, às vezes, diferentes! E aí, nós tínhamos que aprender a fazer os mapas. Nós tínhamos que traçar os mapas, à mão livre, seguindo aquelas coordenadas. Tudo quadriculado, observando escalas... Tantos centímetros [...], então, nós aprendíamos a fazer mapas! Para localizarmos as cidades, rios, montanhas, os eventos importantes e assim por diante. O mapa era muito utilizado! (BORGES, 2011)

Dessa forma, observou-se a existência de uma hierarquização entre as disciplinas ministradas no curso normal do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, reflexo da relação intrínseca entre os conteúdos e entre os saberes das áreas do conhecimento e da própria dinâmica interna do curso, buscando a legitimação e a justificação diante dos sujeitos.

O fenômeno da hierarquização dos saberes disciplinares pode ser compreendido como fenômeno intrínseco à organização do currículo no âmbito escolar, considerando que “no interior de um mesmo currículo, certas matérias ‘contam’ verdadeiramente mais que outras, seja por seus horários, seja por seus pesos relativos na avaliação que é feita dos alunos” (FORQUIN, 1992, p. 42) e “a escola é também um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p. 167).

Notou-se um destaque para a Psicologia da Educação frente às outras disciplinas da formação básica (Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação), sendo citada em vários momentos pelas normalistas, lembrando-se, por exemplo, do nome da professora responsável pela disciplina, Irmã Branca, e do uso de manuais específicos da disciplina de Psicologia como material pedagógico, assim como a afirmação contínua do destaque da mesma frente às demais disciplinas componentes do curso.

### 5.3 A atuação das normalistas no meio social: esposas, mães e mestras cristãs

A consolidação da educação feminina escolar em Patrocínio – Minas Gerais ocorreu como parte do processo histórico educacional expressivo em que a Oligarquia rural necessitava de instituições voltadas para a instrução e a doutrinação, de modo a formar suas filhas, preparando-as para o exercício do matrimônio, tornando-as dedicadas e prenyadas esposas e mães da família tradicionalmente patriarcal, seguindo os preceitos e os bons costumes, preservando a unidade familiar.

Por sua vez, o Estado mineiro também estimulou a implantação de Escolas e Colégios Normais, como o de Patrocínio e de outras cidades das regiões do Triângulo Mineiro e do Alto Paranaíba, para garantir a formação de mestres, voltados para a atuação docente nas escolas primárias, especialmente nos Grupos Escolares.

Já a Igreja Católica Apostólica Romana, por meio da atuação missionária de Ordens e Congregações religiosas, responsáveis diretamente pela implantação, manutenção e consolidação das escolas e colégios confessionais, buscava a garantia do processo de evangelização e doutrinação moral da sociedade contemporânea por meio da oferta do ensino escolar, dentre outras estratégias. A formação de normalistas em Patrocínio – Minas Gerais também voltou-se para os aspectos da doutrinação religiosa, tornando-as mulheres piedosas e cristãs.

A formação de normalistas, então, abrangia destacadamente três aspectos, interligados entre si: o familiar (formação dos bons costumes, tradicionais), o civil (instrução voltada para a formação de professoras) e o religioso (doutrinação moral cristã). Por isso, “as prescrições dos discursos religiosos direcionados à família, também estão presentes nesse processo de constituição das representações das professoras, futuras mães, que atuavam no lar e na escola”. (NEVES, 2006, p. 2.941)

Isso demonstrou a ocorrência de uma gradativa passagem da vida feminina exclusivamente privada, reclusa em seus lares (sejam dos pais ou dos esposos), para uma dimensão também social. Essa perspectiva era percebida no meio social hegemônico em Patrocínio – Minas Gerais, formada principalmente por famílias de produtores rurais. Foi o reflexo de novas funções sociais das mulheres, não apenas esposas e mães devotadas à família e à religião, mas também dedicadas à missão do ensino escolar, como professoras. Com isso,

O Estado, é claro, preocupa-se com outras funções, na esfera da educação, além de zelar pelo cumprimento da frequência obrigatória das escolas oficiais e outros estabelecimentos aprovados ou registrados. Um dos seus papéis consiste em assegurar a manutenção de certos padrões de aprendizagem, assim como encorajar

uma certa soma de experimentação e inovação. [...] Uma das funções deliberadamente assumidas pelo Estado [...] foi a de guardião dos padrões religiosos e morais da sociedade futura, através do estabelecimento da educação moral e religiosa. [...] indubitavelmente, [...] implica uma preocupação do Estado com a educação total da sua população: todos os aspectos da personalidade humana são abrangidos [...]. (MORRISH, 1975, p. 95)

Notou-se o compromisso das atividades burocráticas e da estrutura do Estado no sentido de proporcionar as condições básicas para o processo de doutrinação moral, assim como o de doutrinação religiosa, como forma de preservar a harmonia social e a manutenção do *status quo*. Além dos instrumentos legais e da máquina estatal, outra instituição considerada importante para as prerrogativas da solidariedade social, como diriam os durkheimianos, seria a educação e os valores difundidos pela família. Por isso,

A socialização da família é muito mais do que uma simples questão de formação de hábitos ajustados à vida doméstica, de aprendizagem de meia dúzia de regras e de aceitação ou rejeição das sanções familiares. É o começo daquela internalização da cultura da sociedade a que pertence a sua família e que prosseguirá durante toda a vida do indivíduo, a menos que ele sofra alguma alienação parcial ou total dessa cultura. É certo que o seu lar e família podem ajudá-lo nessa internalização; é igualmente certo, porém, que a própria constelação de ideias, crenças e práticas dos pais pode militar contra tal internalização. (MORRISH, 1975, p. 95)

Por sua vez, milenarmente tradicional é o vínculo da Igreja Católica Apostólica Romana com as questões educacionais, haja visto que os princípios teológicos somente fazem sentido quando abordados sob uma perspectiva antropológica globalizante, em que são contempladas as inúmeras dimensões da vida humana, na sua relação com a realidade, seja natural ou sobrenatural. A Encíclica papal *Divini Illius Magistri*, de 1929, definiu as possíveis instâncias da educação contemporânea, assim como o papel da Igreja enquanto educadora social, como também a interdependência com a família e o Estado, e a submissão desses aos princípios eclesiais. Dessa forma,

A educação é obra necessariamente social e não singular. Ora, são três as sociedades necessárias, distintas e também unidas harmonicamente por Deus, no meio das quais nasce o homem: duas sociedades de ordem natural, que são a família e a sociedade civil; a terceira, a Igreja, de ordem sobrenatural. Primeiramente a família, instituída imediatamente por Deus para o seu fim próprio que é a procriação e a educação da prole, a qual por isso tem a prioridade de natureza, e portanto uma prioridade de direitos relativamente à sociedade civil. Não obstante, a família é uma sociedade imperfeita, porque não possui em si todos os meios para o próprio aperfeiçoamento, ao passo que a sociedade civil é uma sociedade perfeita, tendo em si todos os meios para o próprio fim que é o bem comum temporal, pelo que, sob este aspecto, isto é, em ordem ao bem comum, ela tem a preeminência sobre a família que atinge precisamente na sociedade civil a sua conveniente perfeição temporal. A terceira sociedade em que nasce o homem, mediante o Baptismo, para a vida divina da graça, é a Igreja, sociedade de ordem sobrenatural e universal, sociedade perfeita, porque reúne em si todos os meios para o seu fim que é a salvação eterna dos homens, e portanto suprema na sua ordem. Por consequência, a educação que

considera todo o homem individual e socialmente, na ordem da natureza e da graça, pertence a estas três sociedades necessárias, em proporção diversa e correspondente, segundo a actual ordem de providência estabelecida por Deus, à coordenação dos seus respectivos fins. (PIO XI, 1929)

O catolicismo defendia a convivência e a associação entre ambas as instâncias do poder temporal, assumindo e reconhecendo a importância da família e da sociedade civil para a educação e formação humana. O indivíduo somente seria inserido na sociedade com a atuação de ambas as instâncias. Porém, a finalidade de vivência terrena não seria o fim último da humanidade. A escatologia católica defendia a possibilidade da vida eterna como a finalidade maior da existência humana e, por isso, a Igreja Católica era considerada a instituição legítima para a condução da educação humana, considerada hierarquicamente superior à família e à sociedade civil.

Para a Igreja Católica, todas as atividades educacionais, sejam instrutivas ou doutrinárias, deveriam se fundamentar nos princípios da concepção de vida, de mundo e de sociedade elaborados no âmbito da doutrina eclesiológica, sendo sustentada conforme quatro pilares de destaque: as Sagradas Escrituras, a Filosofia Perene (especialmente a Escolástica), o Magistério (santos, papas e concílios) e a tradição, entendida como conjunto de doutrinas essenciais e práticas religiosas não presentes oficialmente em documentos sagrados, porém, aceitos por sua ortodoxia e pela sua autoridade.

Como uma das agentes principais dos processos educacionais, a mulher foi concebida como dotada de certas habilidades e características que a qualificam como educadora nos mais diversos ambientes sociais, como mãe e professora. De qualquer forma,

[...] a escola normal desempenhou papel relevante na formação profissional e na elevação da cultura da mulher brasileira. O magistério, entendido como um prolongamento das atividades maternas, passa a ser visto como ocupação essencialmente feminina e, por conseguinte, a única profissão plenamente aceita pela sociedade, para mulher. (NOVAES, 1984, p. 22)

Supostas características femininas como a doçura, a meiguice, o zelo, a visão aguçada e detalhista eram qualidades morais e psicológicas, consideradas naturais, que habilitariam a mulher como a responsável primordialmente pela educação, seja dos próprios filhos ou dos seus alunos, no exercício do magistério especificamente voltado para o desenvolvimento da infância. Percebeu-se um processo de feminização do trabalho docente voltado para o Ensino Primário.

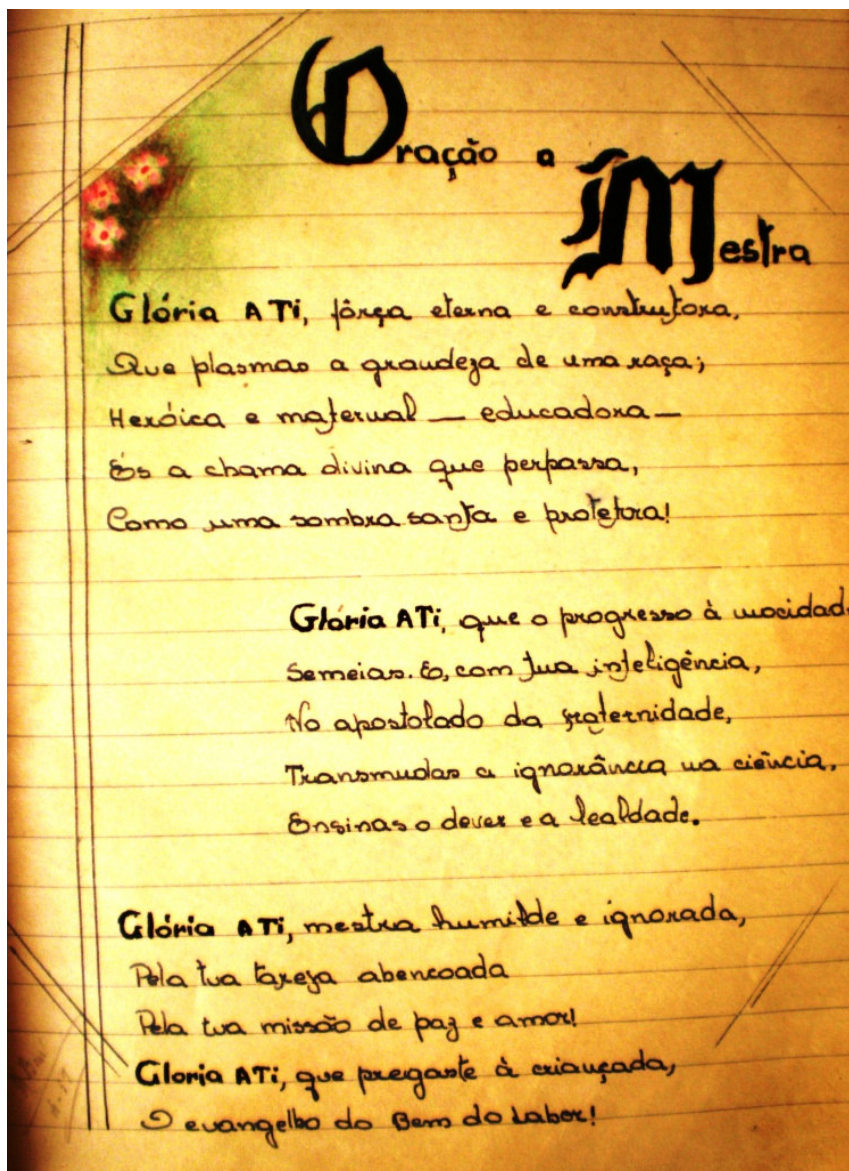
A escola, como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um locus privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero. Em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, a princípio, marcadamente masculino (LOURO, 1997a, p. 77).

Mesmo assim, a Igreja Católica inicialmente considerava desfavorável a dedicação das mulheres casadas às atividades profissionais. A preferência era que as professoras fossem mulheres solteiras. Com isso, segundo a autora de manuais escolares (como a *Pequena História da Educação*, 1936, em coautoria com a Madre Maria Augusta Cooman), Madre Francisca Peeters (religiosa de Santo André):

O trabalho fora de casa para a mulher casada é sempre uma calamidade. O seu papel primordial, é o mesmo no século XX que no tempo em que a Sagrada Escritura elogiava a mulher forte. Um economista do século XVIII, Moeser, diz mui acertadamente: “O lugar da mulher, da mãe, da rainha da casa, o lugar no lar é o mais bello de todos”. Os encargos domésticos são pesados demais para que sobre tempo para outras funções. E se estas funções se substituem à principal, é a desordem. A ausência forçada da mãe é um elemento de despovoação, ou ao menos causa prejuízo à educação dos filhos. Considerando só o ponto de vista econômico, a mulher ganha alguma coisa, é verdade; mas quanto mais gasta pelas despesas suplementares que a sua ausência exige: concertos, cuidados diversos que são sempre mais dispendiosos e mais descuidados quando são desempenhados por mercenários. Acima de tudo há o prejuízo moral. Nada substitue para a família a presença materna. Mas há mulheres que não podem ou não querem por motivos legítimos fundar um lar. Para ellas as condições da vida moderna offercem um campo de acção muito mais extenso que nas épocas passadas. Mas convem não se esquecer de que a mulher nada lucrará em minimizar os seus dotes de mulher para se masculinizar. A psychologia feminina é differente da masculina. Deus fez da mulher o complemento do homem. Se fossem completamente semelhantes como se poderiam completar? Por conseguinte, as tarefas que se impuzer a mulher livre do seu tempo, deveriam estar de accordo com as suas aptidões naturaes: confecção, obras sociaes, educativas, hospitaleiras, etc.. (PEETERS, 1935, p. 40 – 1)

A Figura 14, reprodução digitalizada da “Oração a Mestra” *[sic]*, do caderno de Práticas de Ensino, confirmou a ideia de que o ofício de professora pode ser compreendido como importante elemento na formação da nação e da raça brasileira, como educadora e, dessa maneira, exemplo de retidão moral e proteção para os estudantes.

No frontispício de seu Caderno de Prática de Ensino, a normalista Elza Nunes (1957) assim descreveu as relações e os valores necessários para o trabalho docente nos educandários onde forem atuar: “A escola deve ter muito do lar, um pouco do tempo e nada do quartel. Fazei-vos amar, e não temer”. Eis, por exemplo, a oração transcrita em caderno, enaltecendo a figura da mestra como exercício de um sacerdócio do ensino:



**Figura 14** – Oração a Mestra (Caderno Práticas de Ensino – Elza Nunes).

Fonte: acervo particular de Elza Nunes.

Com isso, suas ações perpassavam pela busca do progresso da mocidade, garantido a conservação dos costumes conforme os ideais católicos. Seu apostolado era entendido como prática fraternal no sentido de transformar a ignorância em ciência, considerando o ensino como atividade de doutrinação moral, conforme os deveres e os valores como a lealdade. Sua missão tem o aval da Igreja, pois se trata de evangelização no ambiente escolar.

Tradicionalmente, nas escolas a professora era vista como "segunda mãe". Hoje virou moda chamá-la de "tia". As professoras, parece, internalizaram essa perspectiva que vê a escola como um novo lar. Costumam referir-se à escola como

"a casa" [...] Ora, a professora precisa sentir-se "em casa". Assume o papel de "mãe" ou de "tia", identificando-se mais como um "parente posticho" da criança do que como sua mestra. (NOVAES, 1984, p. 105-6)

As virtudes consideradas cristãs eram valorizadas como condição básica para o exercício docente, sendo a professora guardiã da boa conduta, praticante do apostolado do ensino, como forma de instrução e doutrinação das crianças no ambiente escolar. Essa condição feminina era vista como dom divino e missão para a melhoria das coisas humanas. Tais virtudes eram consideradas não como competências adquiridas com a experiência e o ambiente cultural, mas como condição natural, comuns a todas as mulheres. Com isso,

[...] Gina Lombroso, (a alma da mulher) acha para a caracterizar uma expressão feliz: enquanto o homem é "egocentrista" a mulher é "alterocentrista", i. é, busca o seu ponto de apoio, e também os seus moveis de acção fora de si. Sua intelligencia é mais intuitiva do que discursiva, mais inclinada à analyse do que à synthese, ciosa de applicações mais do que de theorias. Por índole, a sua actividade é mais dirigida pelo sentimento do que pelo raciocínio. Querer transformar esta situação é querer violentar a natureza. As qualidades se perderão, sem que se adquiram as virtudes do outro sexo. (PEETERS, 1935, p. 41)

Por outro lado, a formação docente nos cursos normais expressava a exigência gradativamente do Estado, de natureza legal, com os conteúdos e as metodologias, necessárias para a capacitação docente. Disciplinas como a História da Educação passaram a compor os currículos escolares do Ensino Normal a fim de incorporar parte dos avanços científicos, não apenas aquelas voltadas para as ciências ditas naturais (Física, Química e Biologia), mas também as humanas (Psicologia, Sociologia e História). Por isso,

Nesta situação, sobretudo confusa, o problema da formação do magistério faz-se o problema máximo da educação brasileira. Somente pela reformulação integral dos moldes e padrões da formação do magistério será possível injetar na expansão desordenada do sistema escolar as forças de revisão, reforma e correção que se impõem para sua gradual reconstrução. Será o novo professor que irá dar consistência e sentido às tendências de popularização da educação primária e do primeiro ciclo da escola média; que irá tornar possível e eficiente o curso de colégio, com suas preocupações de dar cultura técnica, cultura preparatória ao ingresso na universidade e cultura geral de natureza predominantemente científica; e que irá preparar a transformação da universidade para as suas novas funções de introduzir a escola pós-graduada para a formação dos cientistas e a formação do magistério superior, tendo em vista as transformações em curso no sistema escolar, sem esquecer que lhe caberá, inevitavelmente, uma grande responsabilidade na difusão da nova cultura geral que a atual fase de conhecimentos humanos está a exigir. (TEIXEIRA, 2001, p. 203 – 4)

Todas essas questões, desafios e condicionantes ligados à educação feminina interferiram no cotidiano escolar do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio. Assim, houve também interferência nas expectativas em relação à vida privada e pública das normalistas, especificamente entre os anos de 1947 (quando o educandário passa a ofertar o

Curso Normal de 2.º ciclo) e 1971 (quando ocorre a Reforma de 1.º e 2.º graus), que têm diante de si algumas questões pertinentemente ligadas ao seu papel social, no contexto histórico de Patrocínio e região.



**Figura 15** – Normalista Maria Fidalma do Nascimento (1949).

Fonte: acervo particular de Maria Fidalma do Nascimento.

Na foto de formatura, a normalista Maria Fidalma do Nascimento segurava a obra “Prática de Ensino”, de Theobaldo Miranda Santos, autor católico de manuais escolares, da Companhia Editora Nacional. Entende-se que os ideais valorativos de ação e amor situavam-se em torno da vivência sacramental, principalmente a Eucaristia, e a missão apostólica de difusão dos valores tradicionais católicos, como restauração da hegemonia católica nos meios sociais.

Em torno da Figura 15, destacou-se o lema “Ação! Justiça! Amor!”, do movimento Ação Católica, importante por arregimentar leigos para atividades apostólicas da Igreja Católica. Além disso, a mensagem associava o magistério ao sacerdócio, como trabalho apostólico e obra de amor. Neste sentido, considerava-se que

[...] as mulheres tinham, por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e naturais educadoras, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. [...] Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem vocação. (LOURO, 1997b, p. 450)

Conforme os depoimentos das normalistas, algumas das estudantes do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio dedicaram-se exclusivamente ao seu papel social de esposa e mãe, não exercendo as atividades docentes. A dedicação ao núcleo familiar e à formação doméstica dos filhos tornou-se a prioridade em decorrência ainda dos próprios valores ligados aos costumes tradicionais e patriarcais das famílias oligárquicas rurais.

Segundo tais hábitos culturais, a mulher deveria assumir suas responsabilidades do lar, inclusive a educação dos filhos, deixando o trabalho e a condução dos negócios aos cuidados do esposo.

Por isso, as palavras da normalista Maria Fidalma do Nascimento que, mesmo com um histórico de formação considerado impecável como normalista, não exerceu o magistério: “ganhei bolsa de estudo para fora, mas eu já tinha um namorado que era a causa, a razão da [...] minha vida. Não tão boa! Com o qual eu me casei: Edson Marques.” (NASCIMENTO, 2011). Dedicou-se exclusivamente à vida familiar, do lar, conforme a vontade do marido.

Por outro lado, outras normalistas do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio dedicaram-se ao trabalho docente, porém não puderam prosseguir os estudos em nível superior pelos mesmos motivos: a obrigação de assumir a educação dos filhos, como prioridade diante da carreira acadêmica.

Assim, “Fiz só até o Normal. Não fiz faculdade, porque, na época, já com criança “pequenininha”. E tive que morar com os pais, porque minha mãe não aceitou que eu ficasse sozinha em casa. Desde os sete anos de idade estudei no Colégio das Irmãs [...]” (NUNES, 2011a).

Em outras situações, o trabalho docente foi exercido por algumas das normalistas, assumindo não apenas um cargo de regente de turmas, como professora, mas também como diretoras. A normalista Zulma Laura de Oliveira, por exemplo, ajudou na fundação, instalação e consolidação do processo de escolarização da cidade de Romaria – Minas Gerais (antiga “Água Suja”), a convite dos padres dos Sagrados Corações de Jesus e de Maria, que mantinham e administravam o Santuário Nossa Senhora d’Abadia, importante centro de peregrinação religiosa das regiões do Triângulo Mineiro e do Alto Paranaíba.

Desde menina eu falava, minha ideia era essa: vou ser professora da zona rural. Queria ser professora na roça. Formei e no fim de dezembro, o padre lá de Romaria, ele conversou com os outros padres daqui, porque todos eram dos Sagrados Corações [...], foi e conversou com o padre depois da missa, eu ajudava na Igreja Santa Luzia, ajudava as crianças e fazia a coleta. Na hora em que acabou a missa, o padre falou assim: “Eu preciso falar com a senhora [...]. O padre de Romaria veio aqui e quer uma normalista para ir fundar uma escola lá, porque lá não tem escola”. Aí, eu esperei minha irmã, que tinha casado e estava lá em Araguari, e aí eu falei para ela [...]: “[...] eu quero ir para Romaria, eu quero ir ser professora lá”. Aí, no dia 28 de dezembro de 1953, conversei com ele [o pai], e ele deixou eu ir, mas achando que eu não agüentava ficar lá. Porque Romaria naquela época nem era cidade, pertencia a Monte Carmelo [...], era Vila Romaria. Não tinha nada, só poeira e a Igreja. *[risos]* E eu fiquei dez anos. E aí fui pra lá, cheguei lá no dia 13 de janeiro de 1954 [...]. Naquele tempo, poucas pessoas eram normalistas, poucas pessoas tinham estudo. E lá, eu pegava assim, livros na biblioteca dos padres. Tirava o nome das editoras, tirava os endereços, e escrevia [...], eu era datilógrafa, coisa que ninguém sabia escrever à máquina [...], então, eu escrevia as cartas e mandava para as editoras. E aí, eles mandavam alguns livros e assim eu formei a biblioteca de Romaria com esses livros que eu ganhava, que as editoras encaminhavam para mim. Depois, quando eu vim para cá, para o Joaquim Dias, eu assumi a direção do Joaquim Dias e eu fiz a mesma coisa. Eu formei a biblioteca. (OLIVEIRA, 2011)

A perspectiva de atuação como professora, ou mesmo como diretora de escolas, era muito boa, pois havia grande demanda por normalistas, devido à expansão quantitativa do Ensino Primário, sob responsabilidade do Estado. Como eram poucas as pessoas alfabetizadas, as normalistas assumiam importante papel na sociedade, não só como alfabetizadores, mas também como lideranças nas cidades onde atuavam mesmo em questões partidárias.

O trabalho docente no Ensino Primário passava aos poucos por um processo de feminização e obtém certo prestígio social, sendo as professoras e as diretoras bastante conhecidas nas cidades de atuação, vistas como agentes da consolidação da cultura escolar, da cultura letrada.

Outras atividades ligadas ao mundo escolar também foram desempenhadas pelas normalistas do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio, especialmente aos trabalhos de secretaria escolar, como atesta o caso de Dalila Mariana Gonçalves:

Eu comecei a minha vida profissional lá em Silvano, na Escola Coronel Elmiro Alves do Nascimento. Eu fiquei um ano. Aí, neste ano, eu fiz o concurso e passei em oitavo lugar. Aí, no outro ano, já não voltei para lá! Porque a Dona “Dóia”, que era Diretora do Honorato Borges, me convidou para trabalhar lá. E nunca mais saí de lá! Minha vida profissional foi toda ali [...]. Comecei a carreira como professora. Eu só não trabalhei no primeiro ano. Porque eu sempre disse para não me dar, porque eu não tenho jeito! Eu acho que Professora do primeiro ano tem que ter jeito para aquilo! Eu já dei aula, no segundo, terceiro, quarto. Teve uma época que tinha quinto ano [...]. Para entrar no Ginásio, fazia exame de admissão [...]. Era como se fosse um “vestibular”! Quem não passasse, às vezes nas férias, fazia, estudava para fazer. Mas, teve uma época, que teve aqui no Honorato Borges, era o ano inteiro para preparar para eles fazerem a prova lá para entrar! Aí, eu dava o quinto ano. Eu sempre gostei de alunos maiores. Depois, eu passei a atuar na Secretaria do

Honorato Borges. [...] Eu tive um esgotamento. Aí, eu me afastei da regência, com laudo médico. Acho que foi em 1970! Aí, eu ajudava na Secretaria [...]! A Dona Clérída, que era Vice-Diretora, tudo o que ela ia fazer, era muito trabalhadora, ela me chamava! “Dalila, vem cá! Faz junto comigo para você aprender!” Ainda brincava assim: “A minha escrita, Dalila, não tem nada bico de pena! Se uma for para o Norte do Brasil, e outra para o Sul, se um dia elas se encontrarem, é a mesma coisa!” Eu aprendi muito isso com ela. (GONÇALVES, 2011)

A partir das turmas de normalistas dos anos 1960, percebeu-se que, além de exercer o trabalho docente, sendo muitas vezes a única possibilidade de atuação profissional, dedicaram-se também à continuidade dos estudos em cursos superiores, realizados em Patrocínio ou em outras cidades, como Belo Horizonte. A docência em cursos superiores despontava como interessante alternativa às atividades típicas de trabalho docente das normalistas, pois amplia outras opções de cursos e áreas de atuação profissional.

Muitas das normalistas permaneceram dedicadas à atuação profissional como professoras, mas, agora, em diferentes níveis de escolarização. Além da docência, também exerceram funções públicas ligadas ao ensino, como a atuação na Superintendência de Ensino ou na Secretaria Municipal de Educação.

Eu iniciei minha carreira no Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, com o chamado Pré-primário, foram poucos meses! [...] Posteriormente, em 1967, eu prestei o concurso para Professora do Estado de Minas Gerais. Aliás, antes disso, eu lecionei em 1966, no Honorato Borges, como substituta de Maria da Conceição Miranda, a “Bibi”! Substituí também a Dona Lourdes, Lourdes Nunes. Também no Honorato Borges. Com muito respeito, com muito receio, porque eram professoras com um renome muito bom e a responsabilidade era imensa! Então, eu lecionei para a segunda e terceira séries. Substituí também a conhecida professora, que nós chamávamos Dona “Fulô”! (Euphrosina). [...] Posteriormente, eu trabalhei também no [...], aliás, aí eu prestei o concurso! E fui nomeada, tomei posse e fui trabalhar na escola Irmã Gislene. [...], Houve uma mudança; quando se construiu a Escola Amir Amaral e a Dona “Lirinha” [Líria Terezinha Lassi Capuano], que era a Diretora do Irmã Gislene, disse para nós: “Eu vou para o Amir Amaral e vocês todas vão comigo!” Então viemos para o Amir Amaral em abril de 1970, onde a Dona Lirinha foi ser Diretora e a Dalva Stela, Vice-diretora. Lá eu fiquei por muitos anos lecionando na terceira série. Depois, para a primeira série. [...] Posteriormente, eu fui Vice-Diretora da Dalva Stela de Queiroz, quando a Dona Lirinha se aposentou. Quando Dalva Stela faleceu, em 1987, passei a prestar serviços na 33ª Delegacia Regional de Ensino. A morte da Dalva, sinceramente, foi um golpe profundo para mim! Até hoje recordo-me dela com muito carinho e admiração. Ela era excepcional, tanto como Diretora, quanto como pessoa. Uma profissional exemplar e um ser humano maravilhoso! Anos depois, voltei a lecionar no ensino médio, no Colégio Nossa Senhora do Patrocínio. Mas, foram só seis meses! Quando me formei em 1980 na FAFI, como já disse, fui convidada pelo Diretor Amir Nunes da Silva para trabalhar no ensino superior. Comecei em 1982 na FAFI de Patrocínio. Então, no frigar dos ovos, eu lecionei para o pré-escolar, primeira, segunda, terceira séries e também dei aula de quinta à oitava séries, no ensino médio e no superior. A única série em que não lecionei foi a quarta série do ensino fundamental. Gosto muito do curso superior, do UNICERP! Gosto também muito de crianças! Fui alfabetizadora durante dez anos. [...] Além de professora, eu exerci outros cargos. Vice-Direção da Escola Estadual Amir Amaral. Fui Secretária Municipal de Educação no Município de Patrocínio por um ano, em 1992. Na gestão do Prefeito Silas Brasileiro. Fui

também Chefe de Departamento do Curso de Pedagogia. Além disso, como já falei, eu trabalhei na antiga 33.<sup>a</sup> Delegacia Regional de Ensino de Patrocínio como assessora da Professora Darlene Aparecida Ferreira, na época Delegada de Ensino [Atual 29.<sup>a</sup> Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio]. Foi uma época muito gratificante e de grande aprendizado! Permaneci lá por muitos anos... [...] Aposentei-me como professora do Estado de Minas Gerais em 1994 e pela CLT em 2007. Continuo lecionando no UNICERP as seguintes disciplinas: Filosofia; Filosofia para Crianças; Filosofia da Educação; Filosofia e Sociologia; Ética Profissional. No momento trabalho nos seguintes cursos: Administração, Educação Física, Letras e Pedagogia. (BORGES, 2011)

Outra normalista, Mariza de Andrade Rocha, teve a oportunidade de frequentar a Faculdade de Letras em Belo Horizonte e assim, também, assumiu outras funções no âmbito do trabalho docente. Dessa forma, amplia o horizonte profissional, atuando não apenas em cursos primários, mas também em outros níveis da escolarização.

Eu atuei muitos anos como Professora de Primeiro e Segundo Graus, mas sempre paralelo ao Ensino Superior. Porque, eu me formei, me casei e morei um ano em Unaí. Lá eu atuei no Primeiro e Segundo Grau. Vim para Patrocínio, a faculdade, a antiga FAFI, eles estavam se iniciando. Então, eu comecei na FAFI, onde já dei aula na primeira turma. Depois, eu deixei o Primeiro Grau, fiquei só no Segundo Grau. Depois, por problemas de saúde, eu deixei o Segundo Grau. E continuo na faculdade até hoje. Já me aposentei, mas, tenho lá um número mínimo de aulas, mas é só mesmo para eu não me desligar do meio acadêmico, porque eu acho muito interessante. Senão, a gente não continua a estudar, não faz pesquisa. [...] Eu atuei no Colégio Normal, eu atuei no Colégio Prisma, no Colégio Atenas e no Colégio Objetivo. [...] Em Unaí, eu atuei numa Escola Estadual e em outro Colégio, daqueles que eles chamavam de Campanha, que hoje eu acho que isso nem existe mais. (ROCHA, 2011)

Por outro lado, a normalista Neiva Brandão dedicou-se também aos estudos superiores, formando-se em Psicologia, inspirada pelas aulas de Psicologia, durante o Curso Normal. Contudo, sua atuação profissional ainda se concentrava na docência em cursos técnicos ou no ensino superior. Dessa forma,

Atuo como professora. O que mais gosto da área de Psicologia é a parte educacional. Eu comecei no Colégio das Irmãs, na Escola Normal. Eu comecei dando aulas para o Curso Normal, depois teve o Normal intensivo em um ano e Enfermagem também. Eu dei aula de Psicologia para o Curso de Enfermagem eu acho que durante dezessete anos, se não me engane! O meu ingresso foi por convite. A Irmã Leda que me chamou para trabalhar lá [...]. Eu dou aula na faculdade (UNICERP), já deve ter uns oito anos que eu estou dando aula na faculdade para o curso de Pedagogia, atualmente, Psicologia, e Educação Física, eu dou a disciplina Psicologia. E também, para o curso de Pedagogia, eu dou Projetos Educacionais, em que a gente trabalha o projeto de monografia também, para a conclusão de curso [...]. (NUNES, 2011b)

A inserção das normalistas do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio no meio social deu-se em diversas dimensões: no âmbito familiar, como esposas e mães, zelosas pela harmonia do lar; como professoras e diretoras, diretamente envolvidas com a atuação docente; como agentes em diversas outras atividades, voltadas para a educação.

Enfim, o perfil das normalistas alunas da disciplina História da Educação do Curso Normal de 2.º ciclo do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio está intimamente relacionado com as expectativas sociais em torno da educação feminina, seja familiar ou escolar.

As finalidades da educação escolar feminina envolviam diferentes interesses: a Oligarquia buscava alternativas para a formação de suas filhas, preparando-as para o matrimônio, se tornando exemplares esposas e mães, sob os costumes da família patriarcal; a Igreja Católica buscava a garantia da presença de uma instituição escolar confessional em Patrocínio – Minas Gerais, como parte do projeto de combate à missão presbiteriana, por meio da doutrinação embasada nos princípios da fé católica; por sua vez, o Estado também necessitava garantir as condições para atender à demanda de professores para a atuação no ensino público primário, em expansão em todo o país.

Além da doutrinação, havia também os aspectos técnicos da formação de professoras normalistas empreendida no Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio, voltados, sobretudo, para a instrução e a aprendizagem dos conteúdos das letras, Filosofia e ciências, assim como trabalhos manuais, etiqueta, piano, francês, etc.. Por outro lado, houve também a necessidade da assimilação dos modernos métodos de ensino, a fim de promover o repasse dos conteúdos, de forma apropriada e eficiente.

O ensino da disciplina História da Educação pelas mestras religiosas seguia os padrões mais tradicionais, centrado na figura da mestra, assim como no método da exposição oral, com avaliações periódicas acerca do conteúdo ministrado, destacando-se a aplicação de provas, sejam orais, sejam escritas.

No Curso Normal de 2.º ciclo do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio, a disciplina História da Educação assumiu um caráter introdutório, propedêutico, aos estudos pedagógicos. Para atender às diretrizes legais, porém assumiu o papel de conteúdo dos fundamentos da educação, no sentido de expor a evolução histórica dos fatos educacionais, das instituições e das teorias pedagógicas. Percebeu-se que a disciplina História da Educação recebeu uma influência da Filosofia, no sentido de valorizar a História das Idéias Pedagógicas, destacando-se, sobretudo, os pensadores concernentes aos ideais pedagógicos católicos.

Notou-se também uma hierarquização das disciplinas no âmbito do Curso Normal, explicitando um destaque da Psicologia da Educação, frente às demais disciplinas da fundamentação teórica.

Após a formação do Ensino Normal, as normalistas ingressavam na vida social, atuando como esposas e mães em comunhão com a tradição da família mineira, essencialmente patriarcal. Além da vida privada, as normalistas também passavam a dedicar-se à vida pública, atuando como docentes, sobretudo nos cursos primários da rede pública, assim como outras funções ligadas aos processos educacionais.

Já durante a década de 1960, algumas normalistas deram continuidade aos estudos em cursos superiores, tanto no nível de graduação como no nível de pós-graduação, vistos como novas oportunidades de atuação profissional no meio social. Enfim, a expectativa social em torno das normalistas era, no cotidiano social, que assumissem com dedicação o seu papel de esposas, mães e mestras cristãs.

## CAPÍTULO VI

### O MANUAL *NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO* COMO MATERIAL PEDAGÓGICO NO ENSINO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Para o ensino da disciplina História da Educação, na formação de normalistas do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio, dentre os materiais pedagógicos, destacou-se o uso do manual intitulado *Noções de História da Educação*<sup>21</sup>, de autoria do militante católico Theobaldo Miranda Santos.

Como já justificado na Introdução desta tese de doutoramento, o presente capítulo tem por objetivo a análise do manual *Noções de História da Educação*, volume componente da Coleção *Curso de Psicologia e Pedagogia*, editado pela Companhia Editoria Nacional e voltado prioritariamente para os cursos das Escolas Normais, Institutos de Educação e Faculdades de Filosofia. Apesar de não ser possível determinar claramente em que período foi utilizado, ou quais docentes e discentes o manusearam, com base em evidências empíricas, optou-se pela abordagem do manual, como exemplo de material pedagógico.

Algumas evidências demonstraram a circulação das obras de Theobaldo Miranda Santos entre docentes e discentes no Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio, de Patrocínio – Minas Gerais. Por exemplo, o já citado documento datilografado (com data provável entre 1951 e 1955), encontrado no acervo do arquivo da Secretaria, elencava

---

<sup>21</sup> Para maiores informações sobre a produção editorial de Theobaldo Miranda Santos, cf. a seguinte sugestão de produção acadêmica: - ALMEIDA FILHO, Orlando José de (2008). **A estratégia da produção e circulação católica do projeto editorial das coleções de Theobaldo Miranda Santos: (1945-1971)**. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo. Disponível em:

[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=112896](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=112896) Acesso: 12.jan.2013. e - ROBALLO, Roberlayne de Oliveira Borges (2007). **História da Educação e a formação de professoras normalistas: as noções de Afrânio Peixoto e de Theobaldo Miranda Santos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba. Disponível em: [http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07\\_roballo.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_roballo.pdf) Acesso: 12.jan.2013.

algumas obras de Santos, utilizadas nos cursos da instituição: *História da Educação*; *Filosofia da Educação*; *Psicologia Educacional*; *Sociologia Educacional* (grifo nosso).

Na Figura 15, da formatura da normalista Maria Fidalma do Nascimento (1949), a formanda segurava em suas mãos um exemplar do volume *Prática de Ensino*, enaltecendo os valores e a importância da missão do magistério diante da sociedade, visto como sacerdócio e exemplo de apostolado de difusão dos valores católicos: ação, justiça e amor.

No Museu Escolar do atual Colégio Berlaar Nossa Senhora do Patrocínio, também foram encontrados alguns exemplares de manuais escolares de autoria de Theobaldo Miranda Santos: *A Arte de Estudar e Fazer Exames (como estudar; como fazer exames; como adquirir cultura)*, 1949; *Noções de História da Educação* (grifo nosso) (observação: não foi possível identificar a edição); *Noções de Sociologia Educacional*, 1947; *Manual do Professor Primário* (observação: não foi possível identificar a edição); *Noções de Filosofia da Educação* (2.<sup>a</sup> edição, 1947).

No que refere-se especificamente aos manuais de História da Educação, também foram encontrados exemplares de outros autores, católicos, no Museu Escolar do atual Colégio Berlaar Nossa Senhora do Patrocínio: *Educação – História da Pedagogia* (Madres Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman; Companhia Melhoramentos de São Paulo; 1936), que nas edições posteriores passa a ser designado *Pequena História da Educação* (observação: foram encontrados três exemplares: um da 2.<sup>a</sup> edição e dois da 3.<sup>a</sup> edição) e *Pequena História da Educação* (Ruy de Ayres Bello; Editora do Brasil S/A; 1967).

Notou-se que a opção por autores de militância católica (leigos ou religiosos) – Theobaldo Miranda Santos; Ruy de Ayres Bello; Madres Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman – dos manuais escolares de História da Educação no curso ofertado no Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio, demonstra a tentativa de garantir a integridade dos valores e das ideias em circulação entre os docentes e as normalistas da instituição patrocínense.

O *Noções de História da Educação* (Theobaldo Miranda Santos) pode ser considerado como importante mecanismo de veiculação de conteúdos explícitos e implícitos no ambiente de formação de professores de muitas instituições espalhadas pelo Brasil. Pode ser compreendido como compêndio, sinopse ou suma das teorias ou doutrinas pedagógicas, desenvolvidas ao longo da história das ideias. Theobaldo Miranda Santos utilizou autores, que serão listados mais adiante, de diversas nacionalidades (europeus e americanos), seja para a História Geral da Educação ou para a História da Educação no Brasil.

O manual ilustrou, conforme Theobaldo Miranda Santos, as concepções, a evolução histórica e a caracterização das formas e tipos de educação, principalmente ao longo da História das ideias pedagógicas das sociedades e civilizações do mundo ocidental. Explícita ou implicitamente, a obra veiculou e difundiu discursos que promoveram o ponto de vista católico acerca dos fenômenos educacionais, buscando interferir positivamente na formação dos professores, nos mais diversos ambientes de formação inicial ou continuada, e garantir a hegemonia católica no meio escolar.

### 6.1 A Companhia Editora Nacional e a Coleção *Curso de Psicologia e Pedagogia*

Com um mercado editorial em expansão, na primeira metade do século XX, a Companhia Editora Nacional (CEN)<sup>22</sup> optou pela publicação de obras com a estratégia de organizá-las reunidas no formato “biblioteca”, “coleção” ou ainda “série”. A tática utilizada pelos responsáveis pela Editora permitiu não apenas o ganho financeiro ou a economia de gastos, pois houve o estímulo para a aquisição de todos os números disponíveis, mas também a propagação, a diversificação e a ampliação do público de leitores.

A produção de coleções pela CEN pode ser dividida em diversos segmentos: as coleções didáticas voltadas para os alunos do ensino básico e secundário, romances organizados por meio de coleções, coleções de cunho religioso ou com objetivo ético mais moralizante, coleção voltada para o conhecimento do país e coleções voltadas para a formação de professores. Coleção como a *Brasiliana*, iniciada em 1931, foi um dos exemplos dessa iniciativa que divulgava estudos em diversas áreas do conhecimento por autores nacionais e estrangeiros. Era uma coleção formada por volumes voltados para a reflexão e análise dos “problemas brasileiros (históricos, políticos, econômicos, científicos e sociais)”. Voltados para profissionais do ensino, alunos da graduação e público em geral que se interessavam por questões referentes aos estudos sociais, políticos, econômicos, sobretudo referências brasileiras, tiveram grande aceitação pelo mercado editorial, pois eram obras que abrangiam um grande público, especializado ou não. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 33)

A franca ampliação do mercado editorial brasileiro, a partir do século XX, coincidiu com o aumento da demanda escolar, de nível primário, sobretudo, e consequente formação de professores, destacadamente normalistas, e com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, através do Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930. As editoras brasileiras, em geral, e a Companhia Editora Nacional, em especial, investiram na

<sup>22</sup> Para mais detalhes sobre a atuação da Companhia Editora Nacional, conferir a seguinte obra: TOLEDO, Maria Rita de Almeida (2001). **Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)**. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade de São Paulo. Pós-Graduação em Educação. São Paulo.

edição, produção e distribuição de obras didáticas, visando o atendimento às necessidades de mercado decorrentes da expansão escolar notada no país. Assim,

[...] não poderia deixar de enfatizar que este contexto está marcado pela construção de um ideário de modernidade, civilidade e que visa a formação da identidade nacional. Médicos, educadores, engenheiros, literatos, enfim, intelectuais que atuavam em diferentes frentes, discutiam apaixonadamente o tema da identidade cultural e nacional do país, configurando a institucionalização de um ideário moderno, que passa a ocupar diferentes lugares sociais. O Brasil, no horizonte destes discursos, passa a ser um Estado Nacional em processo de afirmação, com a vida cada vez mais focada na urbanidade. Tanto a década de 20 como a de 30 do século XX foram fundamentais para a reestruturação da escola e do campo pedagógico. Reformas da instrução pública, projetos de reformulação da formação de professores e projetos de renovação de ensino tomam corpo em intensos debates travados entre intelectuais e profissionais do ensino, que conduzem o projeto de modernização do Estado. (ROBALLO, 2007, p. 10)

Neste contexto, autores como Lourenço Filho, Francisco Vianna, Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, Theobaldo Miranda Santos publicaram obras voltados especificamente para a formação de professores. Estes e outros autores investiram na produção editorial como estratégia para a difusão de ideias e de valores no campo educacional. De forma geral, conforme Toledo (2001), os autores dos principais manuais escolares produzidos poderiam ser categorizados em dois grupos ideológicos, pelo menos: os católicos e os liberais (“pioneiros”).

Entre 1931 e 1945, período em que Fernando de Azevedo dirigiu a *Coleção Atualidades Pedagógicas* (publicada pela Companhia Editora Nacional), a disputa entre ambos os grupos poderia ser percebida na própria divisão ocorrida entre as editoras pertencentes a Octalles Marcondes Ferreira: as obras dos católicos eram publicadas pela Civilização Brasileira, enquanto as dos pioneiros eram publicadas pela Companhia Editora Nacional.

Os autores católicos, como Theobaldo Miranda Santos, apenas publicariam suas obras pela Companhia Editora Nacional após 1945, quando Damasco Penna assumiu a direção das coleções *Atualidades Pedagógicas* e *Iniciação Científica*, com uma postura um pouco mais eclética. Segundo Carvalho (2003), apesar da proclamada disputa entre católicos e pioneiros, a orientação dada aos agentes e militantes católicos era a de que tentassem adequar-se aos avanços decorrentes do conhecimento humano, sobretudo científico, inclusive de certos preceitos defendidos pelo movimento escolanovista (pioneiros).

Contudo, conforme orientação da Encíclica papal, *Divini Illius Magistri*, de Pio XI (1929), todo e qualquer saber, técnico ou científico, deveria ser depurado, no sentido de não

contrariar os pressupostos básicos da doutrinação católica. Dessa forma, essa orientação também vale para a produção de manuais escolares, publicados no mercado editorial do país.

Os manuais revelam um ideal pedagógico que contribuiu para o reforço ao seu público (normalistas em formação, alunos de licenciaturas, além dos professores), no qual a docência é concebida como sacerdócio, mas especialmente com uma concepção de educação de forte conteúdo doutrinário, seja do ponto de vista do humanismo tradicional católico, seja do humanismo moderno disseminado pelo escolanovismo – herdeiro do hegelianismo, do evolucionismo, do positivismo e do cientificismo. (ARAÚJO, RIBEIRO e SOUZA, 2011, p. 135)

O autor militante católico Theobaldo Miranda Santos, por exemplo, tinha sob sua direção duas coleções, publicadas pela Companhia Editora Nacional, das quais também era o autor: *Curso de Psicologia e Pedagogia* (a partir de 1945) e *Curso de Filosofia e Ciências* (a partir de 1946). Além disso, alguns de seus títulos também foram publicados na coleção *Atualidades Pedagógicas* (a partir de 1945) e *Iniciação Científica* (a partir de 1946). No caso, as coleções *Curso de Psicologia e Pedagogia* e *Atualidades Pedagógicas* são voltadas exclusivamente para a formação de professores e / ou profissionais da educação. Segundo Almeida Filho (2008), as obras da Coleção *Curso de Psicologia e Pedagogia* podem ser classificadas nas seguintes áreas do conhecimento, ligadas intrinsecamente à formação de professores:

**Quadro 13 – Classificação das obras da Coleção *Curso de Psicologia e Pedagogia***

Áreas (5)	Obras (grifo nosso)
<b>1. Teoria Geral</b>	a) Filosofia da Educação; b) <b>História da Educação</b> ; c) Psicologia da Educação; d) Sociologia da Educação;
<b>2. Didática, Prática de Ensino e Metodologia de Ensino</b>	e) Noções de Didática Geral; f) Noções de Didática Especial; g) Noções de Prática de Ensino; h) Noções de Metodologia do Ensino Primário; i) Métodos e Técnicas do Estudo e da Cultura;
<b>3. Teoria Pedagógica Específica</b>	j) Noções de Pedagogia Científica; k) Noções de Psicologia da Criança; l) Noções de Psicologia do Adolescente; m) Noções de Psicologia da Aprendizagem; n) Noções de Psicologia Aplicada; o) Noções de Psicologia Experimental; p) Orientação Psicológica da Criança;
<b>4. Organização da Estrutura da Escola Primária e Secundária e Cultura Escolar</b>	q) Manual do Professor Primário; r) Manual do Professor Secundário;
<b>5. Administração Escolar</b>	s) Noções da Administração Escolar.

Fonte: adaptado pelo autor da tese conforme Almeida Filho (2008, p. 199 – 200)

Além disso, outros títulos também estavam em preparação, conforme consta a observação da contracapa do volume 2 (*Noções de História da Educação*), 10.<sup>a</sup> edição (1964): 20. *Grandes Mestres da Pedagogia Moderna*; 21. *Grandes Mestres da Psicologia Moderna*; *Dicionário de Pedagogia Moderna*.

Evidentemente, todos estes manuais de História da Educação eram elaborados com o intuito de servir como material pedagógico de uso direto na formação de professores, ou com profissionais diretamente relacionados à educação, como atesta a observação constante na capa do Volume 2, *Noções de História da Educação* (Coleção *Curso de Psicologia e Pedagogia*): “para uso das Escolas Normais, Institutos de Educação e Faculdades de Filosofia”. De uma forma geral, baseados em autores europeus e americanos, os manuais de História da Educação elaborados pelos primeiros autores brasileiros, pioneiros ou católicos, assumiram marcadamente a forma de inventários pedagógicos. Por isso,

Presos ao tempo linear, os livros de história da educação examinados constroem seu conteúdo a partir de dois eixos: a organização escolar e o pensamento pedagógico. O primeiro também define não só um lugar privilegiado a partir do qual se registra a memória educacional (o Estado), mas também as fontes privilegiadas para sua reconstituição (os instrumentos legais e normativos), além de conferir um tratamento legalista à narrativa. O segundo eixo elege a evolução das idéias pedagógicas como conteúdo desta história, compila dados biográficos de educadores selecionados e confere um tratamento tipológico à narrativa, isto é, o autor afirma-se como alguém que escreve não com a intenção de expor fatos e sim com o intuito de descrever tipos ou modelos de educação e de educadores. (NUNES, 1996, p. 71)

Conforme Roballo (2007), nas primeiras décadas republicanas, havia um discurso voltado para uma pedagogia moderna, criteriosa, metódica e sistemática. Os manuais escolares tornaram-se importantes dispositivos para a veiculação de hábitos, costumes, ideias, valores e saberes. Podem ser considerados manuais escolares, pois foram organizados de forma a abranger os conhecimentos de história da educação, de forma didática, acessível sistematicamente aos estudantes. Nos manuais escolares de História da Educação,

Constata-se a permanência de uma visão linear e cronológica, com parâmetros consagrados pela historiografia da história política internacional e do Brasil, com forte tendência a uma perspectiva progressista e romântica da história da educação. Isto é, não são as questões provenientes da educação que remetem para a organização do conteúdo a ser trabalhado, a educação estaria secundarizada frente à história. [...] Os manuais centram-se na história da educação ocidental, em uma visão eurocêntrica. A educação oriental está presente nas unidades sobre “educação dos povos primitivos ou clássicos”, nos primórdios da civilização tão somente. (BASTOS, 2006, p. 346)

Como manuais escolares, as obras dos autores (Afrânio Peixoto e Theobaldo Miranda Santos) assumiram a forma de instrumentos, elaboradas no âmbito de uma determinada cultura escolar: de ensino (como ferramentas para os professores) e de formação (como mecanismos para os estudantes). Roballo (2007) abordou como exemplos de manuais de História da Educação os produzidos, por exemplo, por Júlio Afrânio Peixoto e Theobaldo Miranda Santos, por serem elaborados com o intuito explícito de servir como cânone de conhecimentos considerados necessários para o exercício docente, a partir de regulamentações legislativas inclusive (currículo prescrito).

Assim, o propósito de *inventariar* os manuais a partir da reconstituição de algumas características materiais como a organização e disposição tipográfica, a capa, a contracapa, os enunciados, a apresentação das imagens e outros recursos que compõem estes materiais pedagógicos, caracterizam-se pela tentativa de entendê-los enquanto objetos pedagógicos e culturais. Eis nossa justificativa para lembrar que tanto Afrânio Peixoto como Theobaldo Miranda Santos deixaram um legado sobre educação que colaborou para uma memória de formação docente. (ROBALLO, 2007, p. 109, grifo do autor)

Dessa forma, as obras de Theobaldo Miranda Santos, sobretudo a Coleção *Curso de Psicologia e Pedagogia*, obtiveram muito sucesso de vendas no mercado editorial brasileiro e conseguiram surpreendente circulação nos meios acadêmicos de formação de professores, sobretudo normalistas. Por isso, tornou-se exemplo de como ferramentas impressas como os manuais escolares foram largamente utilizadas como meio para disponibilizar saberes técnicos e teóricos para os docentes, assim como forma de veicular valores, independentemente da linha ideológica que os justifiquem.

## 6.2 Os pressupostos teóricos do manual *Noções de História da Educação*

A formulação do manual *Noções de História da Educação*, de Theobaldo Miranda Santos, constituiu um exemplo do esforço de militantes católicos, ligados diretamente à educação escolar, em atender os pressupostos doutrinários da Igreja Católica, sintetizados na Encíclica papal *Divini Illius Magistri*, assim como em buscar as bases estruturais para o cumprimento das exigências legais, a partir das muitas reformas estaduais e nacionais do ensino nas primeiras décadas do século XX, no Brasil.

Obviamente, os conceitos, as definições e os valores presentes na obra *Noções de História da Educação* deveriam estar em consonância com as concepções de sociedade, de

homem e de Deus, difundidos pelo catolicismo romano. Por isso, Theobaldo Miranda Santos elaborou seu manual de História da Educação, de acordo com as seguintes concepções:

**Quadro 14** – Concepções, evolução histórica e caracterização das formas e tipos de educação conforme Theobaldo Miranda Santos

CONCEPÇÕES (em relação a DEUS)	HISTÓRIA PEDAGOGIA	CARACTERIZAÇÃO (predominância)
<b>CONCEPÇÃO PAGÃ</b> (Predominância na Antiguidade oriental e clássica) “[...] em que o homem confunde Deus com o mundo e consigo mesmo.”	<i>Paganismo pedagógico</i>	<b>Tradicionalismo pedagógico</b> ( <i>Antiguidade oriental</i> ): i. Educação hindu (tradicionalismo filológico); ii. Educação chinesa (tradicionalismo político); iii. Egípcia (tradicionalismo científico); iv. Educação hebraica (tradicionalismo religioso); v. Educação persa (tradicionalismo moral);
		<b>Humanismo pedagógico</b> ( <i>Grécia e Roma antigas</i> ): i. Educação grega; ii. Educação romana;
<b>CONCEPÇÃO TRANSCENDENTALISTA</b> Predominância na Idade Média (Cristianismo) “[...] em que o homem considera Deus como realidade suprema e distinta, de si mesmo e do mundo.”	<i>Transcendentalismo pedagógico</i>	<b>Cristianismo pedagógico</b> : i. Educação apostólica; ii. Educação patrística; iii. Educação monástica; iv. Educação escolástica;
		<b>Medievalismo pedagógico</b> : i. Educação feudal ou cavaleiresca; ii. Educação árabe ou islâmica;
<b>CONCEPÇÃO NATURALISTA</b> (Renascimento até nossos dias) “[...] em que o homem nega Deus, imanente ou transcendente, e considera ele próprio e o mundo como as únicas realidades existentes.”	<i>Naturalismo pedagógico</i>	<b>Neo-humanismo pedagógico</b> : i. Educação renascentista; ii. Educação reformista; iii. Educação contra-reformista; iv. Educação jansenista;
		<b>Naturalismo pedagógico</b> ( <i>propriamente dito</i> ): i. Educação realista; ii. Educação disciplinar; iii. Educação pietista; iv. Educação racionalista; v. Educação naturalista; vi. Educação filantropista; vii. Educação revolucionária; viii. Educação psicológica; ix. Educação científica;
		<b>Neonaturalismo pedagógico</b> : i. Educação individualista; ii. Educação socialista; iii. Educação nacionalista; iv. Educação pragmatista; v. Educação técnica ou renovada;
		<b>Antinaturalismo pedagógico</b> : i. Educação espiritualista acristã; ii. Educação espiritualista cristã.

Fonte: elaborado pelo autor da tese conforme Introdução (páginas 19 a 22) do manual *Noções de História da Educação* (Theobaldo Miranda Santos; Companhia Editora Nacional; 10.<sup>a</sup> edição; 1964).

Em seu Prefácio, da obra *Noções de História da Educação*, Santos (1964, p. 17) defendeu que o objetivo da mesma consiste em “[...] examinar as doutrinas pedagógicas e as instituições educativas em seu desenvolvimento histórico”. Nota-se que houve o destaque à escola em geral como instituição educativa por excelência, delimitando a análise do fenômeno pedagógico a esta condição fundamental.

Além do mais, Santos (1964) afirmou que sua análise das concepções pedagógicas inspira-se no método tipológico de Dubois. Por tipos de educação, entende-se como “conjuntos de ideias ou de princípios pedagógicos característicos de uma época, de um meio ou de uma personalidade” (DUBOIS *apud* SANTOS, 1964, p. 17).

Para a elaboração do manual *Noções de História da Educação*, o autor Theobaldo Miranda Santos baseou-se destacadamente nas exigências das reformas empreendidas no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, abrangendo não apenas as estaduais, mas também as reformas do ensino a nível nacional, adequando o conteúdo teórico da obra com os programas exigidos pelos currículos prescritos. Segundo Bastos (2006, p. 343), a obra de Theobaldo Miranda Santos constitui produto de uma “tradução adaptada” ou uma “compilação e cópia” da obra de L. Riboulet<sup>23</sup> (*Histoire de La Pédagogie*; Paris, 1927).

Com base no Quadro 14, salienta-se que Santos (1964, p. 19) partia do pressuposto de que Deus é o fundamento ontológico de toda e qualquer concepção de vida: “a idéia que se faz de Deus é sempre o postulado fundamental de toda concepção de vida. E, sob esse aspecto, podemos distinguir três concepções básicas de vida, correspondendo a cada uma delas uma atitude do homem em face do problema divino.”

Neste sentido, Theobaldo Miranda Santos (1964, p. 20) afirmou que existem basicamente três possíveis concepções em relação ao problema divino: a *concepção pagã* (cuja predominância se deu na Antiguidade oriental e clássica: “[...] em que o homem confunde Deus com o mundo e consigo mesmo.”); a *concepção transcendentalista* (com influência na Idade Média, decorrente da hegemonia do Cristianismo: “[...] em que o homem considera Deus como realidade suprema e distinta, de si mesmo e do mundo.”) e a *concepção naturalista* (com predominância no movimento renascentista até os dias atuais: “[...] em que o homem nega Deus, imanente ou transcendente, e considera ele próprio e o mundo como as únicas realidades existentes.”).

No Quadro 15, há a relação da ocorrência de todos os autores citados ao longo dos 34 (trinta e quatro capítulos) do manual *Noções de História da Educação* (Theobaldo Miranda Santos, 10.<sup>a</sup> edição, 1964), que refere-se à História da Educação de forma geral. Os autores serviram como fundamentação teórica para a produção do manual.

---

<sup>23</sup> Em sua Introdução ao manual *Histoire de La Pédagogie*, Louis Riboulet (1927, 4.<sup>a</sup> edição, tradução nossa, grifo nosso) afirmou: “*O estudo das doutrinas pedagógicas é um elemento essencial para a formação de educadores. Dá-lhes idéias gerais sobre as questões fundamentais da educação, dando a conhecer o desenvolvimento das instituições de ensino, a evolução dos métodos e do valor dos livros que eles têm de consultar posteriormente. A ciência da educação não é uma ciência a priori. [...] Qualquer progresso requer uma tradição, pois tem um ponto de partida e este ponto de partida é, necessariamente, no passado. A pedagogia atual é constituída gradativamente por idéias, experiências e sistemas que têm aparecido ao longo dos séculos e em diferentes nações civilizadas [...]. A história da educação, além do interesse que apresentou toda a mente cultivada, que revelou a origem, evolução, desenvolvimento de métodos de incessante, sabe a contribuição de cada século no progresso da educação, a influência de acontecimentos históricos sobre a fundação de escolas, encontra o nome de psicologia moral e o som as idéias da pedagogia clássica; enfim, coleciona prejuízos e verdades sobre o conjunto e constitui os elementos de uma teoria da educação, que se não for definitiva, pelo menos nas suas grandes linhas consiste em uma visão geral [...].*”.

**Quadro 15 – Número de ocorrências de autores e obras citados**  
(Manual *Noções de História da Educação*)

<b>AUTOR</b> (*) brasileiro	<b>OBRA, EDIÇÃO</b> (o número entre parêntesis se refere à ocorrência de cada obra citada nas bibliografias ao final dos 34 capítulos da obra)	<b>N.º</b>
1) <b>RIBOULET</b>	Histoire de la Pédagogie, 1935	15
2) <b>MONROE (3 obras)</b>	(2) A Tex-book in the History of Education, 1906 (2) Cyclopedia of Education, 1936, 1911-1913 (8) História da Educação, 1939	12
3) <b>COMPAYRÉ</b>	Histoire de la Pédagogie, 1887, 1910	11
4) <b>HARRISON WILDS</b>	The Foundations of Modern Education, 1936, 1936-1942	11
5) <b>RUIZ AMADO</b>	Historia de la Educación y la Pedagogía, 1930	9
6) <b>BUISSON</b>	Nouveau Dictionnaire de Pédagogie, 1911, 1941	8
7) <b>FRANÇOIS GUEX</b>	Histoire de l'Instruction et de l'Éducation, 1913	7
8) <b>GRAVES (5 obras)</b>	(2) History of Education before Middle Age, 1913, 1909 (1) Education During the Middle Ages, 1910 (2) Great Educators of Three Centuries, 1912, 1909 (1) A Student's History of Education, 1936 (1) A History of Education, 1913	7
9) <b>KANE (2 obras)</b>	(6) An Essay Toward a History of Education, 1935 (1) A History of Education, 1935	7
10) <b>OTTO WILLMANN (2 obras)</b>	(4) Didaktik als Bildungslehre, 1910, 1931 (3) The Science of Education, 1930	7
11) <b>KNIGHT</b>	Twenty Centuries of Education, s/d, 1940	6
12) <b>CUBBERLEY</b>	The History of Education, 1921, 1920	5
13) <b>LAURIE (3 obras)</b>	(3) Pre-Christian education, 1903, 1924 (1) Historical Surical of Pré-Cristian Education, 1915 (1) Development of Educational Opinion, 1903	5
14) <b>MESSER</b>	Historia de la Pedagogia, 1930	5
15) <b>THEOBALDO M. SANTOS (*) (3 obras)</b>	(2) Filosofia da Educação, 1942, 1940 (2) Introdução à Pedagogia Moderna, 1944 (1) A Escola Primária, 1944	5
16) <b>BOYD (2 obras)</b>	(3) The History of Western Education, 1932 (1) Modern Educational Theories, 1927	4
17) <b>DE HOVRE</b>	Essai de Philosophie Pédagogique, 1927, 1930	4
18) <b>DUGGAN</b>	Student's Textbook in the History of Education, 1936	4
19) <b>MESSINGER</b>	An Interpretative History of Education, 1916, 1931	4
20) <b>ALBERT EHM</b>	L'Éducation Nouvelle, 1938	3
21) <b>ALCEU AMOROSO LIMA (*) (3 obras)</b>	(1) Economia Pré-política, 1932 (1) Introdução à Economia Moderna, 1933 (1) Humanismo Pedagógico, 1944	3
22) <b>ÉMILE DÜRKHEIM</b>	L'Évolution Pédagogique en France, 1938	3
23) <b>LEONEL FRANCA (*) (2 obras)</b>	(2) Noções de História da Filosofia, 1943 (1) A Igreja, a Reforma e a Civilização, 1934	3
24) <b>MAGEVNEY (2 obras)</b>	(2) Christian education in the first centuries, 1900 (1) The Jesuits as educators, 1900	3
25) <b>PAINTER</b>	A History of Education, 1904	3
26) <b>PAROZ</b>	Histoire universelle de la Pédagogie, 1881, 1883	3
27) <b>ADAMS (2 obras)</b>	(1) Evolution of Educational Theory, 1912 (1) The Evolution of Educational Theories, 1915	2
28) <b>AFRÂNIO PEIXOTO (*)</b>	Noções de História da Educação, 1936	2
29) <b>AGUAYO (2 obras)</b>	(1) Problemas generales de la nueva educación, 1936 (1) Filosofía y nuevas orientaciones de la educación, 1932	2
30) <b>ALFRED WEBER</b>	Historia de la Cultura, 1941	2
31) <b>BARNES</b>	An Intellectual and Cultural History of the Western World, 1937	2

(Continua)

(Continuação)

<b>AUTOR</b> (*) brasileiro	<b>OBRA, EDIÇÃO</b> (o número entre parêntesis se refere à ocorrência de cada obra citada nas bibliografias ao final dos 34 capítulos da obra)	<b>N.º</b>
32) <b>BRÉHIER (2 obras)</b>	(1) Historia de la Filosofía, 1942 (1) L'Église et l'Orient au Moyen Âge, 1928	2
33) <b>BROWNING</b>	A History of Educational Theory, 1905	2
34) <b>BRUBACHER</b>	Modern Philosophies of Education, 1939	2
35) <b>CUNNINGHAM</b>	The Pivotal Problems of Education, 1940	2
36) <b>DAVIDSON (2 obras)</b>	(1) A History of Education, 1900 (1) Education of the Greek people, 1898	2
37) <b>DRANE</b>	Christian Schools and Scholars, 1924	2
38) <b>EUCKEN (2 obras)</b>	(1) Der Sozialismus und seine Lebensgestaltung, 1920 (1) Grundlinien einer neuen Lebensanschauung, 1907	2
39) <b>FREDERICK ARROWOOD</b> e	The Development of Modern Education, 1934	2
40) <b>HEINRICH BAUMGARTNER</b>	Geschichte der Pädagogik, 1913	2
41) <b>KANDEL (2 obras)</b>	(1) History of Secondary Education, 1930 (1) Conflicting Theories of Education, 1939	2
42) <b>LETOURNEAU</b>	L'Évolution de l'Éducation, 1898	2
43) <b>MARTIN (2 obras)</b>	(1) The Chinese, their education, philosophy and letters, 1881 (1) Les doctrines pédagogiques, 1887	2
44) <b>PARKER</b>	History of Modern Elementary Education, 1912	2
45) <b>PAULSEN (2 obras)</b>	(1) Geschichte des gelehrten Unterrichtes, 1919 (1) System der Ethik, 1910	2
46) <b>RABY</b>	A critical Study of the new Education, 1932	2
47) <b>REISNER</b>	Historical Foundations of Modern Education, 1927	2
48) <b>SCHMIDT (2 obras)</b>	(1) Origine et Évolution de la Religion, 1936 (1) Geschichte der Erziehung, 1902	2
49) <b>WEISS</b>	Die altkirchliche Paedagogik, 1869	2
50) <b>WILKINS (2 obras)</b>	(1) National education in Greece, 1873 (1) Roman Education, 1905	2
51) <b>WILLIAMS</b>	A History of Medieval Education, 1903	2
52) <b>ADAMSON</b>	A Short History of Education, 1919	1
53) <b>AHLBORN</b>	Die freideutsche jugendbewegung, 1918	1
54) <b>ALEXANDRE LE ROY</b>	Christus, 1912	1
55) <b>ALI AMIR</b>	History of Saracens, 1889	1
56) <b>ALICE WOODS</b>	Educational Experiments in England, 1920	1
57) <b>ALLERS</b>	Das Werden der Sittlichen, 1929	1
58) <b>ANDREA</b>	Die Entwicklung der theretischen Pädagogik, 1911	1
59) <b>BALDUS WILLEMS</b> e	Dicionário de Etnologia e Sociologia, 1939	1
60) <b>BANFI</b>	Sommario di Storia della Pedagogia, 1931	1
61) <b>BARKER</b>	The Cruzades, 1923	1
62) <b>BARTH</b>	Geschichte der Erziehung, 1909	1
63) <b>BAUDRILLART</b>	L'éducation en Grèce, s/d	1
64) <b>BEHN</b>	Historia General de la Pedagogia, 1930	1
65) <b>BELLOC</b>	How the Reformation Happened, 1928	1
66) <b>BERGSON</b>	L'énergie Spirituelle, 1920	1
67) <b>BINS</b>	A Century of Education, 1908	1
68) <b>BIOT</b>	Essai sur l'instruction publique en Chine, 1847	1
69) <b>BOM</b>	La civilization des Arabes, 1884	1
70) <b>BOPP</b>	Weltanschauung und Pädagogik, 1921	1
71) <b>BOTSFORD</b>	Source-book of Ancient History, 1912	1
72) <b>BOUTROUX</b>	Science et Religion, 1908	1

(Continua)

(Continuação)

<b>AUTOR</b> (*) brasileiro	<b>OBRA, EDIÇÃO</b> (o número entre parêntesis se refere à ocorrência de cada obra citada nas bibliografias ao final dos 34 capítulos da obra)	<b>N.º</b>
73) BREASTED	A history of ancient Egyptians, 1905	1
74) BREED	Education and the New Realism, 1939	1
75) BROS	La Religion des peuples non civilisés, 1907	1
76) BRUNETIÈRE	Sur les Chemins de la Croyance, 1915	1
77) BUDDE	Weltanschauung und Erziehung, 1911	1
78) BURCKHARDT	The Civilization of the Period of the Renaissance in Italy, 1929	1
79) CASTIELLO	A Human Psychology of Education, 1936	1
80) CHESTERTON	Orthodoxy, 1915	1
81) CLARKE	Education of Children at Rome, 1896	1
82) COLE	Later Roman Education, 1909	1
83) CORREA	A Universidade Medieval, 1941	1
84) COULANGERS	La Cité antique, 1916	1
85) DAMSEAUX	Histoire de la Pédagogie, 1915	1
86) DEMIASHKOVICH	An Introduction to the Philosophy of Education, 1935	1
87) DEMOLINS	L'Education Nouvelle, 1901	1
88) DENIFLE	Die Entstehung der Universitäten des mittelalters bis 1400, 1885	1
89) DEPLOIGE	Le conflit de la Morale et la Sociologie, 1912	1
90) DESNOYERS	Histoire du Peuple hebreux, 1922-1930	1
91) DILTHEY	Historia de la Pedagogía, 1942	1
92) DONNELLY	Principles of Jesuit Education in Practice, 1934	1
93) DUBOIS	Le Problème Pédagogique, 1911	1
94) DUMESNIL	La pédagogie révolutionnaire, 1883	1
95) DURUY	L'instruction publique et la Révolution, 1882	1
96) DUTT	History of civilization, 1900	1
97) EASTMAN	Indiam boyhood, 1902	1
98) EDELHEIM	Beiträge zur Geschichte der Sozialpädagogik mit besonderer Berücksichtigung des französischen Revolutionszeitalters, 1902	1
99) EGGERSDOFFER	Jugendbildung, 1930	1
100) EMERSON	Evolution of the Educational Ideal, 1914	1
101) ERMAN	Life in ancient Egypt, 1910	1
102) ETTLINGER	Die Philosophischen Zusammenhänge in der Pädagogik, 1925	1
103) EYMIEU	Le Naturalisme devant la Science, 1911	1
104) FERRIÈRE	L'École Active, 1926	1
105) FITZPATRICK	St. Ignatius and the Ratio Studiorum, 1933	1
106) FOERSTER	Alate und Neue Euziehung, 1935	1
107) FOERSTER	L'école et le caractère, 1921	1
108) FONSEGRIVE	L'Évolution des idées dans la France contemporaine, 1917	1
109) FRIEDLANDER	Darstellung aus der Sittengeschichte Roms in der Zeit von August bis zum Ausgang der Antoninen, 1923	1
110) GILES	Religions of Ancient China, 1905	1
111) GILSON	La Filosofía em la Edad Media, s/d	1
112) GIRARD	L'éducation athénienne, 1889	1
113) GÖTTLER	Geschichte der Pädagogik, 1923	1
114) GRABMANN	Die Geschichte der Scholastischen Methode, 1911	1
115) GRAEBNER	Methode der Ethnologie, 1911	1
116) GROOT	The religious System of China, 1892	1
117) GRÜNWALD	Pädagogik des 20 Jarhunderts, 1927	1
118) GUIRAUD	Histoire partielle, histoire, vraie, 1911	1
119) GWINN	Roman Education from Cicero to Quintilian, 1926	1
120) HART	Creative Moments in Education, 1931	1
121) HARVEY GIBSON	Two Thousand Years of Science, 1931	1
122) HASTINGS	The Rise of the Universities, 1923	1

(Continua)

(Continuação)

<b>AUTOR</b> (*) brasileiro	<b>OBRA, EDIÇÃO</b> (o número entre parêntesis se refere à ocorrência de cada obra citada nas bibliografias ao final dos 34 capítulos da obra)	<b>N.º</b>
123) <b>HEMAN</b>	Geschichte der neuen Pädagogik, 1909	1
124) <b>HENNE RHIN</b>	Kultur geschichte der kreuzzuge, 1894	1
125) <b>HERMAN LIETZ</b>	Deutsche Landerziehungsheime, 1910	1
126) <b>HIPPEAU</b>	L'instruction publique en France pendant la Révolution, 1881-1883	1
127) <b>HOBHOUSE</b>	The Theory and Practice of Ancient Education, 1910	1
128) <b>HODGSON</b>	Primitive Christian education, 1906	1
129) <b>HOERDT</b>	Durchbruch der Schule, 1937	1
130) <b>HOVRE</b>	Essai de Philosophie Pédagogique, 1927	1
131) <b>HUBY</b>	Christus, 1912	1
132) <b>HULME</b>	The Renaissance, the Protestant Revolution and the Catholic Reformation, 1914	1
133) <b>HULSEBOS</b>	De Educatione et Institutione apud Romanos, 1785	1
134) <b>JACKSON</b>	Persian past and present, 1908	1
135) <b>JOHN DEWEY</b>	Democracia e Educação, 1936	1
136) <b>JULIÁN MARÍAS</b>	Historia de la Filosofía, 1941	1
137) <b>KOESTIN</b>	Martin Luther, sein Leben und seine Schriften, 1903	1
138) <b>KRIECK</b>	Das Wesen der Erziehung, 1928	1
139) <b>KURT</b>	Les Origines de la Civilization Moderne, 1912	1
140) <b>LALANNE</b>	Influence des Pères de l'Église sur l'éducation pendant les cinq premiers siècles, 1850	1
141) <b>LANE</b>	Elementary Greek Education, 1895	1
142) <b>LEBRETON</b>	La Vie Chrétienne au Premier Siècle de l'Église, 1927	1
143) <b>LEHMAN</b>	Die Pädagogische Bewegung Gegenwart, 1922	1
144) <b>LEIPZIGER</b>	Education of the Jesus, 1890	1
145) <b>LOURENÇO FILHO (*)</b>	Introdução ao Estudo da Escola Nova, 1936	1
146) <b>MACALISTER</b>	A History of Civilization in Palestine, 1930	1
147) <b>MAHAFFY</b>	Old Greek Education, 1882	1
148) <b>MAITLAND</b>	The Dark Ages, 1844	1
149) <b>MARION</b>	Locke, sa vie et son oeuvre, 1879	1
150) <b>MASPÉRO</b>	Histoire ancienne des peuples de l'Orient, 1909	1
151) <b>MAX SCHELER</b>	Von Ewigen im Menschen, 1928	1
152) <b>MAYER</b>	Geschichte des katechumenats und der katechese in den ersten 6 Jahrhunderten, 1868	1
153) <b>McGUCKEN</b>	The Jesuits and Education, 1932	1
154) <b>MILLOT</b>	Les grandes tendances de la pédagogie contemporaine, 1938	1
155) <b>MOORE</b>	The History of Instruction: The Church, The Renaissance and the Reformation, 1938	1
156) <b>MÜHLMANN</b>	Rassen und Völkerkunde, 1936	1
157) <b>MULLINGER</b>	The Schools of Charles the Great, 1877	1
158) <b>MUNROE</b>	The Educational Ideal, 1906	1
159) <b>NEWMAN</b>	The Idea of an University, 1859	1
160) <b>PAQUET</b>	L'Église et l'éducation, 1909	1
161) <b>PAUL BUREAU</b>	La Crise Morale des Temps Nouveaux, 1821	1
162) <b>PETTY</b>	China, 1933	1
163) <b>QUICK</b>	Educational Reforms, 1904	1
164) <b>RASHDALL</b>	The Universities of Europe in the Middle Ages, 1895	1
165) <b>RATHENAU</b>	Von Kommenden Dingen: Zur Mechanik des Geistes, 1925	1
166) <b>RAWLINSON</b>	History of Ancient Egypt, 1881	1
167) <b>RIBEIRA</b>	La Enseñanza entre los Musulmanes españoles, 1893	1
168) <b>ROUSSELOT</b>	Pédagogie Historique, 1891	1

(Continua)

(Continuação)

	<b>AUTOR (*) brasileiro</b>	<b>OBRA, EDIÇÃO</b> (o número entre parêntesis se refere à ocorrência de cada obra citada nas bibliografias ao final dos 34 capítulos da obra)	<b>N.º</b>
169)	RUIZ e BENFDI	La Ciencia de la Educación, 1940	1
170)	SALVIOLI	L'Instruzione Publica in Itália nei Secoli VIII, IX, X, 1898	1
171)	SANTE GIUFFRIDA	Storia della pedagogia, 1912	1
172)	SANTOS (*)	Filosofia, Pedagogia, Religião, 1931	1
173)	SCHOEMANN	Antiquités grecques, 1887	1
174)	SHIPLEY	The Revival of Science in the Seventeenth Century, 1914	1
175)	SIMON	L'éducation et l'instruction des enfants chez les anciens Juifs, 1879	1
176)	SMITH	A History of Modern Culture, 1934	1
177)	SOMBART	Sozialismus, 1928	1
178)	SPALDING	Education and the Higher Life, 1905	1
179)	SPIERS	The School System of the Talmud, 1898	1
180)	STROWSKI	Étudiants et Étudiants, 1935	1
181)	STURM	Die Pädagogische Reformbewegung, 1930	1
182)	SUTER	Die Araber als Vermittler der Wissenschaften in ihrem Uebergang Yom Orient in den Occident, 1897	1
183)	TAILOR	Ancient Ideals, 1913	1
184)	TOLMAN	Ancient Persian Lexicon and Texts, 1906	1
185)	TOUTAIN	Les Cultes Païens dans l'Empire Romain, 1907-1920	1
186)	TOWNSEND	Great Schoolmen of the Middle Ages, 1905	1
187)	WALDENS	Universities of Ancient Greece, 1909	1
188)	WARREN	Schools in British India, 1883	1
189)	WELSCH	The Social Philosophy of Christian Education, 1936	1
190)	WEST	Alcuin and the rise of Christian schools, 1891	1
191)	WIEGER	La Chine Moderne, 1922	1
192)	ZIEGLER	Geschichte der Pädagogik, 1904	1
193)	ZIEHEN	Geschichte der Pädagogik, 1922	1

Fonte: compilada pelo autor da tese conforme autores e obras citados nas bibliografias dos 34 (trinta e quatro) capítulos da obra de Theobaldo Miranda Santos (*Noções de História da Educação*, 10.ª edição, 1964).

Como pode ser observado, no Quadro 15, dos 193 (centro e noventa e três) autores utilizados por Theobaldo Miranda Santos na elaboração de seu manual *Noções de História da Educação*, Louis Riboulet (1871-1944) é o autor com mais ocorrências nas bibliografias ao longo dos capítulos, totalizando 15 (quinze).

A trajetória biográfica de Riboulet, religioso católico professo (no interior da Congregação Marista, dedicada a instituições educacionais), justifica esse fato, demonstrando a coerência dos anseios de Theobaldo Miranda Santos em utilizar o conjunto de sua obra como instrumento de doutrinação moral. Baseado em princípios do catolicismo romano e nos preceitos do Magistério eclesiástico, Theobaldo Miranda Santos pretendeu fornecer elementos técnicos e doutrinários para a formação dos professores.

O segundo autor mais citado em suas bibliografias, nos finais dos capítulos do manual *Noções de História da Educação* (Theobaldo Miranda Santos), é o norte-americano Paul Monroe (1869-1947), com 12 (doze) ocorrências e 3 (três) diferentes obras citadas: A

*Tex-book in the History of Education*, 1906; *Cyclopedia of Education*, 1936, 1911-1913; *História da Educação*, 1939.

Em terceiro lugar, entre os autores mais citados por Theobaldo Miranda Santos, estão o francês Gabriel Compayré (1843-1913) – obra: *Histoire de la Pédagogie*, 1887, 1910 – e o norte-americano Harrison Wilds – obra: *The Foundations of Modern Education*, 1936, 1936-1942 –, com 11 (onze) ocorrências cada um.

Percebe-se que dentre os 10 (dez) autores mais citados por Theobaldo Miranda Santos, em seu *Noções de História da Educação*, estão listados 3 (três) autores cujas obras constavam como referência sobre História da Educação (Joseph Gotler; Cuberly; François Guex; Compayré; Ponthiere, Monchamps, Maquet, Vandervest; Dewey) no Decreto n.º 8.225, de 11 de fevereiro de 1928 (Estado de Minas Gerais, que aprovou os programas do Ensino Normal), a saber: Gabriel Compayré (1843-1913) – obra: *Histoire de la Pédagogie*, 1887, 1910 (em terceiro lugar, com 11 (onze) ocorrências); François Guex (1861-1918) – obra: *Histoire de l'Instruction et de l'Éducation*, 1913 (em sétimo lugar, com 7 (sete) ocorrências); e John Dewey (1859-1952), apesar de haver ocorrência apenas uma única vez, sendo a obra citada (*Democracia e Educação*, 1936) diferente daquela sugerida no Decreto (*School of Tomorrow*).

Dos 193 (cento e noventa e três) autores referenciados, Theobaldo Miranda Santos também cita 6 (seis) autores brasileiros na produção dos capítulos do seu manual de História da Educação, sendo eles: 1) o próprio Theobaldo Miranda Santos, com 5 (cinco) ocorrências em 3 (três) obras diferentes (*Filosofia da Educação*, 1942, 1940; *Introdução à Pedagogia Moderna*, 1944; *A Escola Primária*, 1944); 2) Alceu Amoroso Lima, citado 3 (três) vezes, em 3 (três) obras diferentes (*Economia Pré-política*, 1932; *Introdução à Economia Moderna*, 1933; *Humanismo Pedagógico*, 1944); 3) Leonel Franca, com 3 (três) ocorrências, em 2 (duas) obras diferentes (*Noções de História da Filosofia*, 1943; *A Igreja, a Reforma e a Civilização*, 1934); 4) Afrânio Peixoto, em 2 (duas) ocorrências (*Noções de História da Educação*, 1936); 5) Lourenço Filho, com 1 (uma) citação (*Introdução ao Estudo da Escola Nova*, 1936); e, finalmente, 6) Lúcio José dos Santos, com 1 (uma) referência (*Filosofia, Pedagogia, Religião*, 1931).

Nota-se também que dos seis autores brasileiros citados por Theobaldo Miranda Santos, quatro podem ser considerados da ala católica (Theobaldo Miranda Santos; Alceu Amoroso Lima; Leonel Franca; Lúcio José dos Santos), totalizando 12 (doze) referências. Por outro lado, os outros dois autores citados (Afrânio Peixoto e Lourenço Filho), citados 3 (três) vezes, podem ser considerados intelectuais da ala escolanovista.

Isso demonstrou o interesse em utilizar o quanto possível autores e obras que comungam com os ditames das crenças e dos valores do catolicismo romano tradicional, no sentido de preservar a unidade doutrinária, inclusive nas obras que fundamentam a pedagogia brasileira.

Por sua vez, em sua obra *Noções de História da Educação*, Theobaldo Miranda Santos elaborou um Apêndice, entre as páginas 409 e 431, devotado à Educação Brasileira. Esse montante representa aproximadamente 5,3% do conjunto da obra, o que demonstra ainda a fragilidade da produção historiográfica brasileira da educação, em relação à produção acadêmica de uma História da Educação, de caráter mais geral. A seguir, no Quadro 16, estão relacionados os autores e obras utilizadas na confecção do Apêndice da obra *Noções de História da Educação* (A Educação Brasileira), de Theobaldo Miranda Santos (1964).

**Quadro 16 – Ocorrência de autores citados – Bibliografia do APÊNDICE: A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (Manual *Noções de História da Educação*)**

AUTOR	OBRA, LOCAL, EDIÇÃO
ALMEIDA, A. Figueira	História do Ensino Secundário no Brasil, Rio, 1936.
ALMEIDA, J. R. Pires de	L'Instruction Publique au Brésil, Rio, 1889.
AZEVEDO, Fernando de	A Cultura Brasileira, 2. ed. Companhia Editora Nacional, S. Paulo, 1944.
AZEVEDO, M. D. Moreira de	A Instrução nos Tempos Coloniais, in Revista Trimestral, t. 55 – Rio, 1892.
BARBOSA, Rui	Parecer sobre a Reforma do Ensino Secundário e Superior, Rio, Imp. Nacional, 1882.
BARBOSA, Rui	Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário, Rio, Imp. Nacional, 1883.
BARROS, Cons. J. Liberato	A Instrução Pública no Brasil, Rio, Garnier, 1867.
CABRAL, Pe. L. G.	Os Jesuítas no Brasil, S. Paulo, 1925.
COLÓGERAS, J. Pandiá	Os Jesuítas e o ensino, Rio, Imp. Nacional, 1911.
CALMON, Pedro	História Social do Brasil, 2. ed., Companhia Editora Nacional, S. Paulo, 1937.
DODSWORTH, Henrique T.	Cem Anos de Ensino Secundário, in “Livro do Centenário da Câmara dos Deputados”, Rio, 1926.
LEITE, Pe. Serafim, S. J.	História da Companhia de Jesus no Brasil, Lisboa, 1938.
MADUREIRA, Pe. J.	A Liberdade dos Índios, a Cia. de Jesus e a sua Pedagogia e Resultados, Rio, Imp. Nacional, 1927.
MENNUCCI, Sud	Cem Anos de Instrução Pública, S. Paulo, 1932.
MOACIR, Primitivo	A Instrução e o Império, 4 vols., Companhia Editora Nacional, S. Paulo, 1936 e 1937. A Instrução e a República, Imp. Nacional, 1941.
PEETERS, F. e COOMAN, M. A., Madres	Educação, História da Pedagogia, S. Paulo, 1936.
PEIXOTO, Afrânio	História da Educação, Companhia Editora Nacional, S. Paulo, 1933. Cem Anos de Ensino Primário, in Livro do Centenário da Câmara dos Deputados, Rio, 1926.
SERRANO, Jônatas	História do Brasil, Rio de Janeiro, 1931.
SILVA RODRIGUES, Milton da	Educação Comparada, Companhia Editora Nacional, S. Paulo, 1938.
SANTOS, M. P. de Oliveira	A Instrução Pública, in Dicionário Histórico, Geográfico e Etnográfico, Rio, Imp. Nacional, 1882.

(Continua)

(Continuação)

AUTOR	OBRA, LOCAL, EDIÇÃO
TEIXEIRA, Brandão	A Educação nacional do regime republicano, Imp. Nacional, Rio de Janeiro, 1907.
VERÍSSIMO DE MATOS, José	A Educação nacional, Belém, 1896. A Instrução e a Imprensa, in Livro do Centenário, Imp. Nacional, Rio de Janeiro, 1900.
VIANA, Hélio	Formação Brasileira, Rio de Janeiro, 1935.

Fonte: compilada pelo autor da tese conforme autores e obras citados na bibliografia do APÊNDICE do manual de Theobaldo Miranda Santos (*Noções de História da Educação*, 10.<sup>a</sup> edição, 1964).

Observa-se, no Quadro 16, a tentativa de abordar autores, de diversas tendências ideológicas, católicos ou escolanovistas, na produção de um inventário da educação brasileira e de sua trajetória em termos de evolução das ideias pedagógicas, abordando o conteúdo de forma cronológica, linear, sequencial e tendo os fatos políticos como referência para a demarcação dos períodos históricos: *Período Colonial*; *Período Monárquico*; *Período Republicano* (grifo nosso).

Salienta-se que, baseando-se no método tipológico, Theobaldo Miranda Santos procurou categorizar as instituições e as concepções pedagógicas brasileiras, tendo como referência a consideração realizada no término da Introdução, de seu manual *Noções de História da Educação*, como nota de rodapé (1964, p. 22).

(1) O método dos « tipos históricos » tem sido aplicado por vários autores ao estudo da evolução das teorias e instituições educativas. É o caso de Willmann, Dubois, Ruiz Amado e Francisco Larroyo. Segundo este pedagogo mexicano, « a história da Pedagogia deve ser construída tomando por base os tipos históricos e acompanhando, através dos mesmos, a linha evolutiva dos grandes problemas educacionais. Pois, unicamente por este meio, poderão os educadores perceber o desenvolvimento das instituições, a evolução dos métodos didáticos e o avanço das teorias pedagógicas. Trata-se de apresentar o processo da educação numa série de indivíduos históricos e não em quadros de abstrações vazias ». (*Historia General de la Pedagogía*, México, 1944, pág. 9.)

Dessa forma, as finalidades do trabalho de Theobaldo Miranda Santos, enquanto autor de manuais escolares, como o *Noções de História da Educação*, alivanhado com as tendências do catolicismo romano, consistiu em contribuir para a formação dos professores, em diversos ambientes acadêmicos, conforme os princípios e valores expostos pela autoridade eclesiástica, por meio principalmente de documentos da Igreja, com base na tradição dogmática. Assim,

[...] o “bom mestre”, na concepção da encíclica, precisa possuir tanto uma preparação técnica adequada para exercer de maneira eficiente o magistério assim como uma preparação moral de base católica. Além disso, o mestre deve ser capaz de integrar ambos os aspectos durante sua prática em sala de aula, o que condiz com

a concepção católica de educação ligada à religião. Na concepção católica de educação, o magistério é dotado de uma marca religiosa e o professor é elevado à condição de um dos principais agentes do processo de disseminação da doutrina católica nas escolas. Uma vez que o papel do professor é valorizado pelos católicos, uma das formas empregadas para a intervenção dos católicos na educação, é através da formação de mestres cristãos. (NARCIZO, 2006)

Essa idealização do mestre correspondeu ao fato de que independentemente da tendência ideológica, católica ou escolanovista, o professor foi concebido como responsável direto pela formação dos alunos, tanto em conhecimentos como em questões morais, sendo um receptáculo de um conjunto de ideias, a partir de estratégias como os impressos escolares.

### **6.3 O manual *Noções de História da Educação*: conteúdos explícitos e conteúdos implícitos**

No caso específico do manual *Noções de História da Educação* (Theobaldo Miranda Santos), conforme Almeida Filho (2008), o mesmo pode ser compreendido como um compêndio, uma sinopse ou uma suma que contém o relato descritivo das principais teorias pedagógicas, das ideias ou das doutrinas hegemônicas, tipificadas ao longo da evolução da história ocidental, sobretudo. Com isso,

A *summa* caracteriza-se pela amplitude temática (não necessariamente com discussões profundas, mas fundamentais): síntese, definições, conceitos, singularidade, harmonia temática e divisão por assuntos. Enfim, a *summa* constrói modelos a serem seguidos pelas prescrições de leituras e, ao mesmo tempo, busca conformar saberes modelares definidos. A ambição pedagógica de se institucionalizar modelos de leituras que direcionassem a formação de professores está representada nesses manuais que orientaram por muitos anos a leitura nos cursos de magistério e sua prolongação na organização da ação pedagógica de professores já formados. [...] Nesse modelo, Santos explicita, exemplifica, teoriza, propõe atividades, reflete a prática da ação pedagógica, expõe doutrinas, biografias, caracteriza, conceitua e define o que é escola, o que é currículo, explicita como as grades curriculares se compõem, como se organiza o trabalho docente, bem como a própria estrutura da instituição escolar. Portanto, todas as questões relativas à formação do professor e sua ação pedagógica são contempladas nos livros que abrangem os mais diversos campos da educação. A ideia de *summa* consiste também na abrangência temática da obra e nos diversos saberes escolares que o autor levanta, procurando completar um “circuito” de conhecimentos teóricos, didáticos, práticos, metodológicos e administrativos que se interligam e são necessários à prática docente. O autor procura estabelecer relações entre o conhecimento pedagógico, escola, professor e aluno, fechando um círculo que fundamenta a razão da existência da ação educativa e da própria instituição escolar. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 196)

Na folha de rosto, do manual *Noções de História da Educação* (1964), logo abaixo do nome do autor, Theobaldo Miranda Santos, encontra-se a seguinte descrição acadêmica:

“*Catedrático de Filosofia da Educação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro*”. Sua militância religiosa, como católico, o faz aproximar-se do relato ideológico – linear, sequencial e descritivo – das concepções filosóficas e pedagógicas, relacionadas às noções perante Deus.

No Quadro 17, está enumerada o Índice do manual *Noções de História da Educação*, tendo como critério a classificação dos diversos períodos da história da evolução das concepções pedagógicas e caracterização das formas e tipos de educação aprimorados nas civilizações ao longo da história. Salienta-se que ao final de cada capítulo o autor Theobaldo Miranda Santos exibiu notas de leitura, fragmentos de outras obras pertinentes ao assunto de cada capítulo, além de uma bibliografia.

**Quadro 17 – Índice do manual *Noções de História da Educação***

<b>I. O TRADICIONALISMO PEDAGÓGICO</b> <i>(Pré-história e Antiguidade Oriental)</i>	
<b>1.</b>	<b>A educação primitiva.</b> Caracteres gerais da Educação primitiva. Importância pedagógica do estudo da educação primitiva. Suposta simplicidade da educação primitiva. Importância filosófica e sociológica do referido estudo. Teoria retilínea da história de Spencer e Comte. Teoria circular da história de Frobenius e Spengler. A religião, a moral e a educação entre os diversos povos primitivos. Estrutura psicológica do homem primitivo. Evolução da concepção de homem primitivo. Meios e fins da educação primitiva.
<b>2.</b>	<b>A educação hindu.</b> Caracteres gerais da educação hindu. O tradicionalismo pedagógico oriental. Os tipos de educação do antigo Oriente. A cultura hindu. Religiões da Índia. Influência preponderante do bramanismo. Os Vedas. As castas sociais. A enciclopédia hindu. A educação hindu. O ensino elementar. Processos pedagógicos. O ensino superior. Ideais educativos dos hindus. Apreciação da educação hindu.
<b>3.</b>	<b>A educação chinesa.</b> Caracteres gerais da educação chinesa. O espírito chinês. Ausência de idealismo na vida espiritual chinesa. A cultura chinesa. Religiões da China. Influências de Confúcio sobre a vida social, política e cultural da antiga China. A educação chinesa. O sistema de exames. A escrita chinesa. A literatura chinesa. Organização escolar da antiga China. O ensino elementar e o ensino superior. Apresentação da educação chinesa.
<b>4.</b>	<b>A educação egípcia.</b> Caracteres gerais da educação egípcia. O espírito egípcio. Aspectos da vida espiritual dos egípcios. A ciência do antigo Egito. A cultura egípcia. Religiões do antigo Egito. A literatura e as artes. A educação egípcia. As classes sociais e a educação. Interesse pela formação das novas gerações. Organização escolar. O ensino elementar e o ensino superior. Apreciação da educação egípcia.
<b>5.</b>	<b>A educação hebraica.</b> Caracteres gerais da educação hebraica. O espírito hebraico. Aspectos da vida espiritual dos hebreus. Seu sentido eminentemente religioso. A Bíblia e os outros livros sagrados do antigo Oriente. A cultura hebraica. Papel dominante da religião. Desprezo pela ciência e pela filosofia. Situação da literatura e das artes. A educação hebraica. Influência da Babilônia e do Egito sobre a educação em Israel. Organização escolar. O ensino elementar e o ensino superior. Apreciação da educação hebraica.
<b>6.</b>	<b>A educação persa.</b> Caracteres gerais da educação persa. O espírito persa. Aspectos da vida espiritual dos persas. A cultura persa. Religiões da antiga Pérsia. Zoroastro, o mazdeísmo e o Zend-Avesta. A arte e a literatura persas. Estrutura social da antiga Pérsia. As instituições escolares. O ensino elementar e o ensino superior. Apreciação da educação persa.
<b>II. O HUMANISMO PEDAGÓGICO</b> <i>(Antiguidade Clássica)</i>	
<b>1.</b>	<b>A educação grega.</b> Caracteres gerais da educação grega. Humanismo pedagógico. Origem da educação grega. Os poemas de Homero e a educação helênica. Evolução da educação grega. A educação espartana. Aspectos gerais. Organização da educação em Esparta. Apreciação da educação espartana. A educação ateniense. Aspectos gerais. A educação da infância e da juventude em Atenas. Apreciação da educação ateniense. Educadores gregos. Pitágoras. Sofistas. Sócrates. Aristóteles. Platão. Xenofonte. Escolas helenísticas.

(Continua)

(Continuação)

<p><b>2. A Educação romana.</b> Caracteres gerais da educação romana. A cultura romana. Aspectos da vida espiritual dos romanos. A religião e a filosofia em Roma. Contribuição da cultura romana à civilização oriental. A educação romana. Períodos evolutivos. Apreciação da educação romana. Educadores romanos. Marco Pórcio Catão. Marco Terêncio Varrão. Marco Túlio Cícero. Lúcio Âneo Sêneca. Marco Fábio Quintiliano. Plutarco.</p>
<p align="center"><b>III. O CRISTIANISMO PEDAGÓGICO</b> (<i>Primeiros Séculos do Cristianismo e Idade Média</i>)</p>
<p><b>1. A educação apostólica.</b> Caracteres gerais da educação apostólica. O Cristianismo e o mundo antigo. Aspectos da vida social e cultural dos romanos. Influência da filosofia estóica. A religião cristã e o paganismo antigo. Caracteres da concepção de vida cristã. O Cristianismo e a educação. Mensagem educacional do evangelho. A educação apostólica. Formação dos primeiros cristãos.</p>
<p><b>2. A educação patrística.</b> Caracteres gerais da educação patrística. A cultura medieval. Reabilitação histórica e cultural da Idade Média. A obra reveladora de Dempf, Kurth, Gilson e Schnürer. Julgamento de Berdiaeff, Maritain e Landsberg sobre a civilização medieval. A educação patrística. Os Padres da Igreja e a cultura greco-romana. Evolução da educação patrística. Escolas patrísticas. Educadores patrísticos. Clemente de Alexandria. Orígenes. S. Basílio. S. Jerônimo. S. João Crisóstomo. Sto. Agostinho.</p>
<p><b>3. A educação monástica.</b> Caracteres gerais da educação monástica. O monaquismo e a educação. A Igreja e a conservação da cultura clássica. Origem e evolução do monaquismo. Suas atividades educacionais. A obra dos Beneditinos. Sua influência sobre a cultura medieval. Carlos Magno e a educação. A Escola Palatina. Alfredo o Grande e a instrução popular. Escolas monásticas. Educadores monásticos. Boécio. S. Bento. Cassiodoro. S. Gregório Magno. S. Isidoro de Sevilha. Beda. S. Bonifácio. Alcuíno.</p>
<p><b>4. A educação escolástica.</b> Caracteres gerais da educação escolástica. A escolástica e a educação. Significação histórica e cultural da escolástica. Caracteres filosóficos e pedagógicos da escolástica. Instituições escolares do período escolástico. As Universidades. Sua origem e desenvolvimento. Organização e privilégios das Universidades. Influência das Universidades. Educadores escolásticos. Gerberto. Sto. Anselmo. Abelardo. Vicente de Beauvais. Sto. Alberto Magno. Sto. Tomás de Aquino. Rogério Bacon. Duns Scoto.</p>
<p align="center"><b>IV. O MEDIEVALISMO PEDAGÓGICO</b> (<i>Idade Média</i>)</p>
<p><b>1. A educação feudal.</b> Caracteres gerais da educação feudal. O feudalismo e a educação. Origem e evolução do feudalismo. A cavalaria. Gênese e desenvolvimento da cavalaria. Sua influência sobre a educação medieval. A educação do cavaleiro. A investidura do cavaleiro. Objetivo da educação feudal. As Cruzadas e a educação. Consequências pedagógicas e culturais das Cruzadas.</p>
<p><b>2. A educação muçulmana.</b> Caracteres gerais da educação muçulmana. A civilização muçulmana. Os árabes e a cultura medieval. Aspectos espirituais do islamismo. O islamismo e a educação. O islamismo e a cultura. Contribuição dos árabes sobre a educação ocidental. Escolas e universidades muçulmanas.</p>
<p align="center"><b>V. O NEO-HUMANISMO PEDAGÓGICO</b> (<i>Séculos XV, XVI e XVII</i>)</p>
<p><b>1. A educação renascentista.</b> Caracteres gerais da educação renascentista. O Renascimento e o naturalismo pedagógico. O teocentrismo medieval e o antropocentrismo moderno. Significação histórica e cultural do Renascimento. Causas do Renascimento. Aspectos culturais do Renascimento. Influência do Renascimento sobre a educação. Caracteres da educação renascentista. Educadores renascentistas. Vitorino da Feltre. Os Jeronimitas. Erasmo. Vives. Rabelais. Montaigne.</p>
<p><b>2. A educação reformista.</b> Caracteres gerais da educação reformista. A Reforma e a educação. Causas filosóficas e religiosas da Reforma. Fatores psicológicos, políticos e econômicos da Reforma. Consequências educacionais da Reforma. Contribuição pedagógica e cultural da Reforma. Educadores reformistas. Lutero. Melanchton. Trotzendorf. Sturm.</p>
<p><b>3. A educação contra-reformista.</b> Caracteres gerais da educação contra-reformista. A contra-reforma e a educação. Causas da Contra-reforma. Resoluções e iniciativas da Contra-reforma. As ordens religiosas de educação. Educadores contra-reformistas. A Companhia de Jesus. Sua origem e desenvolvimento. Objetivos educacionais da Companhia de Jesus. Processos pedagógicos dos jesuítas. A “Ratio Studiorum”. Evolução das instituições escolares dos jesuítas. S. João Batista de La Salle e os Irmãos das Escolas Cristãs.</p>
<p><b>4. A educação jansenista.</b> Caracteres gerais da educação jansenista. O jansenismo e a educação. Origem e desenvolvimento do jansenismo. Aspectos filosóficos e culturais do jansenismo. Princípios pedagógicos dos jansenistas. Contribuição educacional do jansenismo. Educadores jansenistas. Escolas de Port-Royal. Discípulos dos jansenistas.</p>

(Continua)

(Continuação)

<b>VI. O NATURALISMO PEDAGÓGICO</b> <i>(Séculos XVII, XVIII e XIX)</i>	
<b>1. A educação realista.</b>	Caracteres gerais da educação realista. O realismo pedagógico. Sua origem e desenvolvimento. Seus fundamentos filosóficos e suas consequências didáticas. Fases evolutivas da educação realista. Realismo literário. Realismo social. Realismo científico. Educadores realistas. Bacon. Descartes. Ratke. Comênio.
<b>2. A educação disciplinar.</b>	Caracteres gerais da educação disciplinar. Conceito disciplinar de educação. Sua origem e desenvolvimento. As faculdades e a transferência de aprendizagem. A educação disciplinar, o humanismo e o realismo. João Locke como sistematizador do conceito disciplinar de educação. A obra filosófica e pedagógica de Locke.
<b>3. A educação pietista.</b>	Caracteres gerais da educação pietista. O pietismo e a educação. Origem e desenvolvimento do pietismo. Relações do pietismo com as correntes filosóficas e pedagógicas dos séculos XVII e XVIII. Spencer, o fundador, e Francke, o sistematizador da educação pietista. A vida, a obra e a influência de Francke.
<b>4. A educação racionalista.</b>	Caracteres gerais da educação racionalista. O racionalismo e o naturalismo do século XVIII. Sua origem e desenvolvimento. Representantes desses movimentos. O iluminismo, a Enciclopédia e a educação. Aspectos filosóficos e pedagógicos da “Aufklärung” e da Enciclopédia.
<b>5. A educação naturalista.</b>	Caracteres gerais da educação naturalista. Relações do naturalismo com os movimentos filosóficos do século XVIII. Rousseau e Voltaire. A vida, a obra e a influência de Rousseau. Crítica do naturalismo pedagógico. Repercussão das idéias de Rousseau na pedagogia moderna.
<b>6. A educação filantropista.</b>	Caracteres gerais da educação filantropista. O filantropismo e a educação. Origem e desenvolvimento da educação filantropista. Rousseau e o filantropismo. Principais adeptos do movimento filantropista. A vida, a obra e a influência de Basedow.
<b>7. A educação revolucionária.</b>	Caracteres gerais da educação revolucionária. A Revolução Francesa e a educação. Situação do ensino da França antes da Revolução. A obra demolidora dos revolucionários. Tentativas de reconstrução. A reforma de Napoleão Bonaparte. Criação da Universidade Imperial. Rigidez e centralização do sistema napoleônico. Educadores revolucionários. Mirabeau. Talleyrand. Condorcet. Lanthénas, Lepeletier e Lakanal.
<b>8. A educação psicológica.</b>	Caracteres gerais da educação psicológica. A tendência psicológica na educação. Origem e desenvolvimento da educação psicológica. Relações com o naturalismo de Rousseau e com o idealismo de Kant, Fichte e Hegel. Educadores psicológicos. Henrique Pestalozzi. João Frederico Herbart. Frederico Froebel.
<b>9. A educação científica.</b>	Caracteres gerais da educação científica. A tendência científica na educação. Sua origem e desenvolvimento. Progresso das ciências naturais e a reação antimetafísica do século XIX. O positivismo e o evolucionismo. Sua influência sobre a elaboração do conceito de educação científica. Educadores científicos. Augusto Comte. Herbert Spencer.
<b>VII. O NEONATURALISMO PEDAGÓGICO</b> <i>(Séculos XIX e XX)</i>	
<b>1. A educação individualista.</b>	Caracteres gerais da educação individualista. O individualismo e a educação. Aspectos filosóficos e sociológicos do individualismo. Formas de individualismo. Origem e evolução do individualismo moderno. Educadores individualistas. Leão Tolstói. Helena Key. Luís Gurlitt.
<b>2. A educação socialista.</b>	Caracteres gerais da educação socialista. O socialismo e a educação. Aspectos filosóficos do socialismo. Origem e evolução do socialismo moderno. Os sociologistas e os socialistas propriamente ditos. Educadores socialistas. Paulo Natorp. Jorge Kerschensteiner. Emílio Durkheim.
<b>3. A educação nacionalista.</b>	Caracteres gerais da educação nacionalista. O nacionalismo e a educação. Aspectos filosóficos do nacionalismo. Origem e evolução do nacionalismo moderno. Formas de nacionalismo totalitário. Fascismo e nazismo. Educadores nacionalistas. Fichte. Ernesto Kriek. Alfredo Bauemler. Filipe Hoerd. Carlos Frederico Sturm.
<b>4. A educação pragmatista.</b>	Caracteres gerais da educação pragmatista. O pragmatismo e a educação. Aspectos filosóficos do pragmatismo. Origem e evolução do pragmatismo moderno. Educadores pragmatistas. John Dewey. William Kilpatrick. Boyd H. Bode.
<b>5. A educação técnica.</b>	Caracteres gerais da educação técnica. A tendência técnica na educação. Origem e evolução da educação renovadora. Métodos ativos e escolas novas. Método Montessori. Plano Dalton. Método de projetos. Método Decroly. Método Cousinet. Plano Jena. Sistema Winnetka. Escolas novas inglesas. Escolas novas alemãs. Escolas novas austríacas. Escolas novas francesas. Escolas novas belgas e holandesas. Escolas novas suíças. Escolas novas italianas. Escolas novas russas. Escolas novas norte-americanas.

(Continua)

(Continuação)

VIII. O ANTINATURALISMO PEDAGÓGICO (Séculos XIX e XX)	
1.	<b>A educação espiritualista.</b> Caracteres gerais da educação espiritualista. O antinaturalismo e a educação. Reflexos do naturalismo do século XIX na pedagogia contemporânea. Reação antinaturalista do século XX. Reabilitação do espiritualismo no campo da ciência e da filosofia. Educadores espiritualistas. Emílio Boutroux. Rodolfo Eucken.
2.	<b>A educação cristã.</b> Caracteres gerais da educação cristã. O cristianismo e a pedagogia moderna. Unilateralidade das bases filosóficas dos sistemas pedagógicos contemporâneos. Aspectos sintéticos, orgânico e universal da pedagogia cristã. Educadores cristãos. Gregório Girard. Félix Dupanloup. S. João Bosco. Otto Willmann. J. H. Newmann. J. L. Spalding. Frederico Foerster.
APÊNDICE A educação brasileira	
<b>Evolução da educação brasileira.</b>	
<b>Período colonial.</b> Papel dos jesuítas na educação e civilização do Brasil. As primeiras escolas e os primeiros mestres. A figura imensa de Anchieta. Influência do domínio holandês. A reforma de Pombal e a expulsão dos jesuítas. Decadência do ensino no fim do período colonial.	
<b>Período monárquico.</b> D. João VI, fundador de instituições. O Império e a educação. O Ato Adicional. Projetos e reformas do período imperial. Pareceres de Rui Barbosa. Escolas e educadores do Império.	
<b>Período republicano.</b> A educação e as transformações sociais, políticas e econômicas da República. Reformas de Benjamim Constante, Eptácio Pessoa, Rivadávia Correia, Carlos Maximiliano e Rocha Vaz. A guerra de 1914 e suas conseqüências. Inquietação social e política do Brasil. A revolução de 1930 e seus reflexos no âmbito pedagógico e cultural. Reformas de Fernando de Azevedo, Francisco Campos, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. As novas idéias educacionais. A Constituição de 1934 e a educação nacional. O Estado Novo e sua obra, educativa e cultural. Reformas e realizações do Ministro Gustavo Capanema. A reforma Henrique Dodsworth no Distrito Federal. A educação brasileira e a guerra mundial.	

Fonte: elaborado pelo autor da tese baseado na transcrição do Índice do manual *Noções de História da Educação* (autoria de Theobaldo Miranda Santos, 10.<sup>a</sup> edição, 1964).

A seguir, até o fim do presente capítulo, serão descritas algumas das principais visões e concepções veiculadas pelo autor Theobaldo Miranda Santos, implícitas e explícitas, através de seu instrumento de doutrinação e instrução, o manual *Noções de História da Educação*.

Em relação à educação considerada primitiva, por exemplo, o autor Theobaldo Miranda Santos, apesar das críticas às teorias de sentido evolucionista (Spencer) ou positivista (Auguste Comte) acerca da evolução social e das ideias ao longo da história, considerou como uma das finalidades mais importantes do processo educacional a sua missão civilizadora e moralizante, desde os tempos mais remotos.

Considerou importante caracterizar as especificidades dos modelos de educação primitivos e sua relação com um processo histórico de evolução do comportamento humano e o senso intrínseco da humanidade voltado para o fenômeno religioso, independentemente da época histórica. Logo,

[...] o senso moral dos selvagens [...] se encontra mais ou menos obscurecido e desfigurado, mas sua alma guarda ainda a marca indelével da lei natural. A sua consciência, ainda que primitiva e vacilante, é lúcida e não deixa de impor aos pensamentos e aos atos uma certa sanção. Eles compreendem o dever que possuem de transmitir aos descendentes preceitos morais e espirituais. [...] as formas mais puras e elevadas de religião são encontradas justamente entre os povos de mais baixo nível de civilização. (SANTOS, 1964, p. 31)

Em relação às concepções do *Tradicionalismo pedagógico*, Theobaldo Miranda Santos salientou que nas civilizações onde ocorre, apresenta grau maior de aperfeiçoamento educacional, caracterizado pela religiosidade e rituais baseados em livros sagrados. Elencou qualidades presentes nas civilizações da Antiguidade oriental, mas enumerou críticas quanto aos costumes presentes nas civilizações: a Índia, a China, o Egito, Israel e Pérsia.

Santos (1964) apresentou críticas com apreciações de caráter etnocêntrico em relação às características e às formas de educação encontrada entre os hindus, como a valorização excessiva da memorização, por exemplo. Descreveu a suposta origem do método monitorial lancasteriano, já entre os costumes hindus, predominando um *tradicionalismo filológico*.

As escolas elementares hindus eram numerosas, desde os tempos mais remotos, porém não possuíam organização oficial. Os discípulos se reuniam em torno do mestre, ao ar livre, à sombra de uma árvore e, quando chovia, sob uma tenda. Aí aprendiam a escrever, primeiro, sobre a areia e, em seguida, sobre folhas de palmeiras ou de plátano. O ensino era realizado por simples memorização, repetindo os alunos em voz alta o que lhes era ditado pelo mestre. Quando as classes se tornavam muito numerosas, era costume empregar como auxiliares de ensino os alunos mais adiantados. Daí a origem do ensino mútuo ou monitorial que André Bell introduziu e Lancaster sistematizou no Ocidente. O ensino era feito segundo certas fórmulas rituais. [...] Graças ao seu sistema de educação superior e ao sopro de espiritualidade que a animava, a Índia foi sempre um país de ascetas, de letrados, de filósofos e de matemáticos. Sua educação elementar era, entretanto, eivada de graves defeitos: rotina excessiva dos mestres, cultura exclusiva da memória, negligência na educação das mulheres e das crianças, preconceito extremado contra a educação dos servos e dos párias, desinteresses pela formação do caráter, preocupação exclusiva pelo cultivo da inteligência. O regime inumano das castas entreteve sempre, nos hindus, sentimentos de orgulho e de particularismo que os têm impedido, até hoje, de adotar as idéias pedagógicas democráticas do Ocidente. (SANTOS, 1964, p. 37 – 8)

Em relação à cultura chinesa, as colocações de Theobaldo Miranda Santos já foram mais evidentes em relação às críticas, como a suposta ausência de idealismo na vida espiritual e seu caráter negativo em relação aos costumes educacionais. Explicitou que há forte influência de Confúcio sobre a vida social, política e cultura da antiga China, apesar de considerar que não há uma preparação integral entre os ensinamentos nas escolas chinesas, sendo predominante o *tradicionalismo político*. Apontou como característica fundamental dos comportamentos culturais antigos chineses o elevado senso de prática sem, no entanto, existir uma metafísica, uma concepção transcendente de vida, de homem e de divindade. Por isso,

[...] A educação chinesa deve ser estudada, como aconselha Ruiz Amado, principalmente pelos ensinamentos negativos que oferece. Tudo o que é condenável em matéria de ensino foi cultivado pelos chineses: abuso excessivo da memória, desprezo pela formação da inteligência e do caráter, desinteresse pelas necessidades reais da vida, passividade do trabalho escolar, anulação da personalidade do

educando. A China foi o país do Antigo Oriente que possuiu maior número de escolas. Isso não impediu que a sua civilização se cristalizasse em formas rígidas e mumificadas. [...] De nada vale abrirem-se muitas escolas, sem que as mesmas se encontrem preparadas para o exercício integral da função educativa. (SANTOS, 1964, p. 45)

No caso específico da cultura egípcia, de *tradicionalismo científico*, Santos (1964) também fez a caracterização de uma cultura voltada para a transmissão de saberes doutrinários e religiosos, apesar da tendência extremamente elitizada. Defendeu que alguns aspectos demonstram sua capacidade de evolução, como os processos educacionais voltados para a intuição e cultivo dos saberes científicos.

[...] A educação egípcia possui alguns aspectos elogiáveis, entre os quais podemos destacar sua preocupação pela formação moral das novas gerações, os processos didáticos intuitivos de que se utilizaram e o interesse que revelaram pelo cultivo da ciência. Mas o sistema educativo dos egípcios é passível de crítica, sobretudo pelo seu sentido aristocrático, pelo monopólio cultural exercido pelos sacerdotes e pelo abandono que votaram à educação feminina. A instrução superior egípcia produziu homens ilustrados e grandes cientistas, em todos os domínios do conhecimento, o que explica a influência que exerceu a cultura desse país sobre o Antigo Oriente. (SANTOS, 1964, p. 53 – 4)

Por outro lado, as práticas da educação hebraica, conforme as apreciações de Theobaldo Miranda Santos, eram dignas de muitos elogios e deve ser considerada como uma das mais aperfeiçoadas do mundo antigo, caracterizada pelo *tradicionalismo religioso*. Como católico, o autor Theobaldo Miranda Santos tende a valorizar positivamente os legados da cultura judaica, uma vez que daí surgiu também o Cristianismo.

Evidentemente, os escritos sagrados bíblicos foram a maior contribuição do povo judeu para a história das ideias pedagógicas. Todavia, o autor Santos (1964) criticou o desprezo da cultura hebraica pelas doutrinas filosóficas e pelos conhecimentos científicos que, segundo suas palavras, é responsável pelo seu atraso intelectual em algumas áreas.

[...] A organização do ensino hebraico parece ter produzido excelentes resultados. As crianças adquiriam, em pouco tempo, conhecimentos extensos e variados. O sistema educativo hebraico foi, indubitavelmente, o mais perfeito da antiguidade oriental. Os mestres de Israel utilizaram, com habilidade e eficiência, processos intuitivos de ensino, na disciplina, souberam dosar, com inteligência, a autoridade e a liberdade. Foram, como os egípcios, precursores dos métodos ativos, pois utilizaram, freqüentemente, o jogo como instrumento educativo. E tiveram a sabedoria de subordinar a educação intelectual à formação moral e religiosa das novas gerações. A história confirma, de certo modo, a eficácia do sistema educativo dos hebreus que constituíram um povo laborioso, inteligente e empreendedor, que amou a liberdade e se conservou fiel às suas tradições espirituais. Todavia, a educação hebraica é criticável em vários aspectos. Entre estes, se destacavam o orgulho racial de povo eleito e o sentimento de extremado particularismo que fizeram os judeus repudiar os ensinamentos de fraternidade universal oferecidos pela revelação cristã. Esses caracteres negativos do espírito judaico refletiram, até certo

ponto, a influência da sua educação. Foi este, seu dúvida, o erro fundamental da educação dos hebreus. Outro aspecto passível de crítica foi o desprezo dos israelitas pela investigação filosófica e pela pesquisa científica, o que explica o atraso, nesta época, de sua cultura intelectual. Mais tarde, porém, ao se dispersarem pelo mundo, os judeus iriam oferecer à cultura universal uma floração admirável de grandes filósofos e cientistas. Basta citar os nomes de Spinoza, Bergson, Meyerson, Freud, Einstein, Max Scheler, para se ter uma idéia da contribuição dos judeus ao patrimônio da inteligência humana.” (SANTOS, 1964, p. 60)

Por sua vez, a educação persa poderia ser caracterizada por um *tradicionalismo moral*, conforme Theobaldo Miranda Santos, como uma espécie de transição entre o espírito da educação teocrática e tradicionalista do Antigo Oriente e a educação nacionalista e humanista dos gregos e romanos. Criticou o sistema educacional persa, considerado monopólio de uma classe sacerdotal privilegiada, levando-se em conta o exagerado valor da educação física, em detrimento à educação intelectual.

[...] O sistema educacional da antiga Pérsia, que vigorou até a conquista árabe, teve o mérito de atrair o interesse e a admiração dos grandes pensadores da antiguidade, sobretudo dos gregos. [...] Todavia, sob o ponto de vista científico e cultural, a educação persa ficou muito aquém da educação egípcia, hindu e hebraica. Além disso, o sistema educativo dos persas revestiu-se de graves defeitos, pois favoreceu o estatismo pedagógico, negando os direitos inalienáveis da família sobre a criança; a educação física teve uma importância exagerada em detrimento da educação intelectual; a instrução ministrada pelas escolas foi deficiente e rudimentar; não foram utilizados métodos racionais de ensino; e a instrução superior foi monopólio de uma classe privilegiada. Em suma, o único aspecto elogiável da educação persa foi a sua preocupação pela formação moral das novas gerações. (SANTOS, 1964, p. 67)

Em relação à *educação grega*, Theobaldo Miranda Santos enfatizou que o *Humanismo pedagógico* tem suas origens com a cultura helênica e tem predominância entre os gregos, os romanos e o povo na época do Renascimento. Faz uma consideração ante a oposição percebida entre a educação desenvolvida em Esparta e aquela aperfeiçoada em Atenas. Depreciou as características dos processos educacionais depreendidos na primeira e, por sua vez, elogiou o sistema ateniense de instrução e educação. Apontou também defeitos no sistema educacional ateniense, sobretudo a secundarização da necessidade educacional das mulheres.

[...] A história da civilização espartana, cujo florescimento foi superficial e passageiro e que nada apresentou de fecundo e de original, constitui, por si mesma, um atestado vivo e eloqüente do fracasso do seu sistema educativo inumano e unilateral. Destituídos de sólidos princípios morais e desprezando os valores da ciência e da arte, os espartanos nada ofereceram como contribuição ao patrimônio da cultura universal. [...] Daí não restar desse estranho povo nenhuma herança, a não ser a memória sombria do seu orgulho, da sua vaidade e do seu egoísmo. (SANTOS, 1964, p. 79)

E,

[...] Os atenienses revelaram grande interesse pela educação das novas gerações. Seu sistema educativo visava à formação harmoniosa da personalidade no sentido da beleza do corpo, da penetração da inteligência e da nobreza do coração. Outro aspecto elogiável da organização educacional dos atenienses foi a liberdade do ensino entregue inteiramente à iniciativa dos pais e dos mestres. Essa liberdade educativa foi uma das causas do florescimento das escolas de Atenas. [...] Os métodos didáticos não eram de todo atrasados, pois, se o ensino da gramática abusava da memória e o da leitura era feito pela soletração, foram utilizados processos intuitivos no ensino do cálculo, sendo freqüente o emprego de jogos educativos. Um dos graves defeitos do sistema educacional de Atenas foi, sem dúvida, a ausência de uma educação feminina. Foi isso uma consequência da posição secundária que a mulher ocupava na vida da sociedade grega. (SANTOS, 1964, p. 85)

Comparada à educação grega, Santos (1964) considerou a educação romana distinta daquela pelo seu aguçado senso prático e utilitário, voltada para a execução de atividades da política, da engenharia de guerra e pela conquista militar de outros povos da Antiguidade, apesar de também estar intrinsecamente ligada ao *Humanismo pedagógico*. Sendo assim,

Um dos traços característicos do espírito romano foi, sem dúvida, o seu sentido prático e utilitário. Ele se reflete nitidamente em todas as atividades e instituições da antiga Roma. Resultado dessa tendência pragmática e imediatista dos romanos foi a pobreza de sua cultura nacional, reduzida a uma literatura sem originalidade, a uma filosofia sem força especulativa e a uma ciência superficial e utilitária, toda voltada para a organização jurídica do Estado. A própria religião foi dominada inteiramente por esse espírito. A confusão do divino com o humano, característica de todo o paganismo, foi muito maior entre os romanos do que entre os gregos. (SANTOS, 1964, p. 99)

Pode-se depreender que a Antiguidade, tanto a oriental como a clássica, foi considerada por Santos (1964) como tipicamente voltada para uma concepção pagã de vida, em que o homem considera o mundo e a si mesmo como manifestações divinas. Por outro lado, quando se trata do *Cristianismo pedagógico*, em relação à consideração da educação apostólica, empreendida durante a expansão do Cristianismo pelo mundo ocidental, Theobaldo Miranda Santos refletiu sobre algumas das características gerais da educação apostólica, entendendo que a principal finalidade da educação neste momento se refere à concepção de vida cristã, marcada pela natureza essencialmente religiosa e moral. Seu objetivo maior foi a transmissão de valores considerados fundamentais para a consolidação da concepção de vida cristã, com base nos ensinamentos bíblicos.

Nas profundezas das catacumbas, no seio das famílias ou nos lugares solitários, os cristãos se reuniam para orar e transmitir às novas gerações a doutrina sagrada. Esse ensino era ministrado, indistintamente, a judeus e gentios, nobres e plebeus, homens livres e escravos. Ainda que, em muitos lares, fossem ensinados a leitura, a escrita e o cálculo, o objetivo da instrução era predominantemente religioso e moral. Nem outra poderia ter sido a educação, diante da escassez do tempo disponível e das circunstâncias trágicas e angustiosas em que viviam os primeiros cristãos. (SANTOS, 1964, p. 121)

Já em relação ao processo de consolidação e avanço da mensagem cristã, baseada em princípios bíblicos e da filosofia antiga da Grécia (Platão e Aristóteles), por meio da Apologia empreendida pelos primeiros padres da Igreja Católica, Santos (1964) considerou fundamental a doutrinação através da educação patrística, com pensadores como Clemente de Alexandria, Orígenes, Basílio, Jerônimo, João Crisóstomo e Agostinho, considerados fundamentais para a consolidação doutrinária teológica do Cristianismo.

Sob o ponto de vista da educação, a grande tarefa dos primeiros Padres da Igreja foi a conciliação da cultura pagã com os ensinamentos do Cristianismo, utilizando essa cultura, então dominante, como meio para a transmissão das verdades sublimes da revelação cristã. Não existiu, porém, unidade de pontos de vista na consideração do valor da cultura pagã como meio educativo. (SANTOS, 1964, p. 128)

Segundo Santos (1964), o Cristianismo avançou e surgiram as primeiras ordens religiosas, responsáveis pela *educação monástica*. Sua ação se caracterizava principalmente pela dedicação ao trabalho, à oração e aos estudos, voltados para a manutenção do legado da cultura antiga, como meio de justificação dos princípios da doutrina cristã.

Coube aos educadores monásticos tarefa muito mais árdua e difícil que foi a da conservação da cultura antiga e a da sua utilização como meio educativo, durante o período cataclísmico de convulsões sociais e políticas e de guerras sangrentas e destruidoras, que abalaram o mundo ocidental, desde a invasão dos bárbaros até a formação das nacionalidades modernas. (SANTOS, 1964, p. 138)

A *educação escolástica* pode ser considerada, nas palavras de Santos (1964), como um dos fenômenos mais cruciais para a consolidação do modelo cristão de educação, com o surgimento das primeiras escolas, nos moldes conhecidos da atualidade. O papel das Universidades como instrumentos de doutrinação moral e intelectual também pode ser considerado no contexto de expansão dos princípios e valores cristãos a partir da missão desenvolvida no âmbito das mesmas, numa “[...] atmosfera espiritual propícia à difusão da cultura e da educação puderam os estudos sair do recinto fechado dos mosteiros, das catedrais e dos castelos para florescerem ao ar livre das cidades”. (SANTOS, 1964, p. 151)

Conforme Santos (1964), no *Medievalismo pedagógico*, a educação feudal pode ser considerada não só pela doutrinação moral e intelectual, empreendida nos mosteiros, escolares e Universidades, mas também na prática da cavalaria, considerando seus preceitos e costumes intimamente ligados às conquistas religiosas e militares, sobretudo aquelas empreendidas no período das Cruzadas.

“[...] a educação feudal constituiu o sistema educativo do feudalismo influenciado pela religião cristã.” (SANTOS, 1964, p. 173) Além do mais, o autor também considerou a

educação muçulmana, típica do feudalismo, como mera adaptação dos costumes judaicos e cristãos, nada possuindo de original em relação aos costumes religiosos e educacionais.

Apesar de seu esplendor, a civilização muçulmana ficou muito aquém da civilização cristã, principalmente sob o ponto de vista moral. Como religião o maometismo nada possui de original, pois representa uma combinação de elementos do judaísmo com outros do Cristianismo, formando uma mistura heterogênea de dogmas simplificados e deformados. (SANTOS, 1964, p. 179)

Desde os ensinamentos apostólicos até a *educação islâmica*, segundo as considerações de Santos (1964), pode-se compreender que houve forte influência dos princípios e valores do Cristianismo na concepção educacional, em que se considera Deus realidade suprema e distinta do homem e da realidade material.

Segundo análise de Santos (1964), a educação renascentista pode ser entendida como a primeira representante do *Naturalismo pedagógico*, sendo também a precursora do chamado *Neo-humanismo pedagógico*, marcado por forte antropocentrismo e aperfeiçoamento dos conhecimentos filosóficos e científicos, tendo como pressupostos básicos os legados da cultura da antiguidade clássica. Sendo, por isso,

Reflexo fiel do ritmo espiritual e da concepção de vida dominante em cada época, a pedagogia do século XVI foi profundamente influenciada pelo movimento filosófico e cultural do Renascimento. E de tal maneira essa influência se fez sentir sobre o âmbito da educação, que se torna possível falar de uma pedagogia renascentista. (SANTOS, 1964, p. 190)

A *educação reformista*, nas palavras de Theobaldo Miranda Santos, constituiu a precursora não apenas da cisão definitiva das igrejas cristãs, mas também do individualismo no processo educacional e na distinção entre as funções reservadas à Igreja e ao Estado. Apontou a *educação reformista* como fusão do espírito renascentista com o espírito cristão, caracterizada, sobretudo, pelo individualismo e pelo racionalismo.

[...] a reforma secularizou a administração escolar e subordinou a educação ao controle do Estado; deu um sentido religioso à educação humanista então dominante, desenvolvendo ainda mais as tendências individualistas e formalistas da educação do Renascimento. Não é verdade, porém, que a Reforma tenha criado a educação primária popular, que tenha elevado o nível cultural da sociedade, ou que tenha aumentado o número das escolas elementares então existentes. Essa afirmativa de certos autores não tem fundamento na realidade histórica. (SANTOS, 1964, p. 206 – 7)

Com o intuito de apresentar a *educação contrarreformista*, Santos (1964) descreveu a preocupação da Igreja Católica em empreender ações para o combate à expansão doutrinária protestante, demonstrando que uma das principais táticas é a utilização dos meios doutrinários

e instrucionais das ordens religiosas, como a Companhia de Jesus (jesuítas). As instituições escolares, a catequese e a missão evangelizadora das ordens religiosas, assim como a regulamentação dos atos educacionais no âmbito escolar, como a *Ratio Studiorum*, foram consideradas fundamentais para a sobrevivência dos valores e dos modelos católicos perante as ideias e os costumes protestantes.

Essas dificuldades e muitas outras que surgiram, posteriormente, não quebrantaram, porém, o ânimo inflexível dos jesuítas na sua luta incessante e heróica pela educação cristã da juventude, nem impediram o florescimento irradiante dos seus colégios e universidades. [...] Os Irmãos das Escolas Cristãs, sob a orientação de La Salle, desempenharam na educação elementar o mesmo papel que os jesuítas exerceram na educação secundária. A secularização do ensino promovida pela Reforma havia acarretado a decadência da educação primária. (SANTOS, 1964, p. 219)

Nesse mesmo período, a *educação jansenista*<sup>24</sup> pode ser considerada, consoante às palavras de Santos (1964), como exemplo de alternativas de modelos de processos educativos, no âmbito da própria Igreja Católica, em relação ao modelo desenvolvido e empreendido pelos jesuítas, como ideal para a expansão do Cristianismo no início da modernidade histórica. O Jansenismo pode ser considerado como reflexo da transição do humanismo para o realismo pedagógico.

A pedagogia dos “solitários” de Port-Royal constituiu uma reação contra a pedagogia dos jesuítas, não só pelo seu cunho acentuadamente realista, como pela sua feição sombria e pessimista, em contraste com o humanismo cristão e o otimismo sadio e universalista do sistema educativo da Companhia de Jesus. As ideias pedagógicas defendidas pelos jansenistas constituíram uma forma de transição do humanismo para o realismo. (SANTOS, 1964, p. 225)

Em relação ao *Naturalismo pedagógico (propriamente dito)*, consoante os princípios da obra de Theobaldo Miranda Santos, filosoficamente a *educação realista* pode ser abordada como aquela oriunda da concepção do domínio do mundo exterior sobre o mundo interior, da realidade das coisas sobre as palavras ou os nomes e, por conseguinte, da superioridade pedagógica dos fenômenos naturais e das instituições sociais sobre as línguas e as literaturas.

Demonstrou-se como exaltação do movimento renascentista em relação ao formalismo e os preceitos racionalistas, científicos e especuladores perante a realidade. O autor Theobaldo Miranda Santos destacou Comênio como maior representante da tendência ou concepção pedagógica realista.

<sup>24</sup> Conforme o Dicionário Aurélio Eletrônico Século XXI, o Jansenismo consiste na “*doutrina de Jansênio (1585-1638), teólogo holandês e bispo de Ypres, sobre a graça e a predestinação e sobre a capacidade moral do homem presente, e que foi adotada na abadia de Port-Royal por várias correntes espirituais com tendência ao rigorismo moral*”.

Comênio foi, sem dúvida, o maior pedagogo realista e um dos vultos mais eminentes da história da educação. Apesar disso, foi pequena a influência que exerceu sobre os educadores de sua geração, a não ser no ensino das línguas. Por quase dois séculos sua obra pedagógica permaneceu desconhecida. A *Didactica Magna* é o maior dos seus livros e nele Comênio afirma que o fim absoluto da educação é a felicidade eterna na contemplação de Deus. Os meios para a consecução desse ideal supremo são fornecidos pelo conhecimento que o homem pode adquirir de si mesmo e de todas as coisas. É o que Comênio chamava de pansofia ou sabedoria universal. Daí as restrições que fez ao método indutivo de Bacon que só permite o estudo dos fenômenos naturais. Preconizou, entretanto, o ensino vivo e atraente, realizado por processos objetivos e práticos, em que fossem utilizadas as coisas e não símbolos. (SANTOS, 1964, p. 240)

Além da *educação realista*, elencou também a *educação disciplinar* como aquela que considera o fator preponderante do fenômeno educacional não o conteúdo de aprendizagem, mas a forma como o processo ocorre. John Locke foi considerado pelo autor como o sistematizador do conceito disciplinar de educação. “Admitindo a educação como disciplina do espírito, em oposição à educação prática ou de conteúdo, essa doutrina pedagógica constitui uma volta ao humanismo renascentista e ao formalismo da escolástica decadente e uma reação contra o conceito realista de educação”. (SANTOS, 1964, p. 244)

Do ponto de vista religioso, Theobaldo Miranda Santos entendeu que a proposta da *educação pietista*, de tendência luterana, consistiu na intensificação da fé cristã, reafirmando a supremacia das verdades cristãs sobre as verdades racionais. O Pietismo<sup>25</sup> tornou-se a primeira corrente pedagógica que tenta aplicar os preceitos do Realismo à educação. Assim, “a educação pietista foi o primeiro movimento pedagógico que aplicou à prática escolar os princípios do realismo, embora dando maior relevo ao aspecto religioso do que ao aspecto científico.” (SANTOS, 1964, p. 249)

Por outro lado, no decorrer do século XVIII, segundo Santos (1964), nota-se também o aperfeiçoamento e o crescimento de movimentos de tendência racionalista, dando ênfase à abordagem da natureza, através do conhecimento racional. A ciência foi vista como caminho para a iluminação humana, em suas demandas sociais, culturais, políticas e filosóficas.

O movimento ganhou adeptos em muitos dos países europeus e teve repercussão em todo o mundo, sobretudo na América, demonstrando-se anticlerical e voltado para a reafirmação dos valores da razão humana. Diante da suposta superstição dos costumes religiosos e populares, o Iluminismo também combateu os modelos absolutistas de Estado. Segundo suas considerações, Santos (1964) concebeu o Iluminismo como elemento pernicioso para as doutrinas cristãs, promovendo seu aniquilamento.

---

<sup>25</sup> Segundo o Dicionário Aurélio Eletrônico Século XXI, o Pietismo pode ser designado como “movimento de intensificação da fé, nascido na Igreja Luterana alemã no séc. XVII”.

O relativismo religioso, o pragmatismo moral, o individualismo político, o liberalismo econômico e o subjetivismo filosófico foram os resultados dessa nova concepção do universo e da vida que desagregou a civilização cristã, facilitando as tendências do seu aniquilamento. [...] Sob o ponto de vista pedagógico, os movimentos iluminista e naturalista combateram, não só a educação escolástica, espiritualista e cristã, como a educação renascentista, livresca, formalista e artificial, muito embora, no fundo, fossem íntimas as suas ligações com o naturalismo pagão do Renascimento.” (SANTOS, 1964, p. 254 – 5)

Conforme Santos (1964), a produção intelectual da primeira metade do século XVIII teve severas críticas contra a Igreja Católica. A partir da segunda metade, as críticas passaram a ser mais intensas contra a organização social e política até então dominante, resultado da aliança entre Estado e Religião. A *educação naturalista* foi efeito de propostas de pensadores como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), considerado um dos precursores da pedagogia moderna. Por isso, pensou a obra de Rousseau da seguinte forma:

[...] a contradição suprema de Rousseau consiste em afirmar que o homem é naturalmente bom e escrever um tratado de educação... Se fôssemos aplicar à realidade pedagógica o sistema educativo naturalista, individualista e romântico de Rousseau faríamos de cada criança um selvagem, um bruto, sem moralidade, sem elevação espiritual, sem controle sobre os impulsos e os instintos, em suma, uma criatura inumana e monstruosa. Não se pode compreender, por conseguinte, a influência considerável que as ideias do grande sofista do século XVIII têm exercido sobre a maioria dos sistemas pedagógicos modernos. O único mérito da obra de Rousseau foi chamar a atenção dos educadores para a criança; foi acentuar a necessidade de a educação adaptar-se à natureza infantil; foi reagir contra a preocupação excessiva dos fins da educação, sem atender ao emprego dos meios adequados à sua realização; foi, enfim, mostrar que a infância não é uma miniatura da idade adulta e sim uma fase substantiva de evolução humana, com caracteres próprios e necessidades especiais. (SANTOS, 1964, p. 264)

Santos (1964) confirmou Basedow (1724-1790) como principal representante da tendência conhecida como a *educação filantropista*, como um dos primeiros reflexos da doutrina pedagógica empreendida por Rousseau. “O sistema educativo denominado filantropista resultou da aplicação prática das idéias pedagógicas de Rousseau [...]. As ideias naturalistas e românticas do mestre de Genebra tiveram repercussão profunda em todo o Ocidente.” (SANTOS, 1964, p. 267)

Os princípios doutrinários do movimento iluminista tiveram como um dos maiores efeitos o empreendimento de revoluções burguesas, como a Francesa, mesmo tendo envolvida a massa popular nos fatos que marcaram sua evolução. Não obstante, segundo Santos (1964), a Revolução omitiu-se completamente perante a necessidade de melhoria e de expansão da educação popular. Não passou de discursos românticos e estéreis, nada contribuindo para a emancipação das massas. Elencou como educadores revolucionários: Mirabeau (1749-1791), Talleyrand (1754-1838) e Condorcet (1747-1794). Com isso, assim caracterizou a educação do ponto de vista revolucionário:

A Revolução, entretanto, nada vez de positivo para melhorar e expandir a educação popular. Ao contrário, sua obra foi negativa e destruidora, não obstante os discursos inflamados e os planos românticos dos chefes revolucionários em torno da reconstrução educacional do país. Os fatos não correspondem, realmente, à eloquência generosa dos líderes da Revolução. (SANTOS, 1964, p. 274)

Em seguida, Santos (1964) demonstrou que a *educação psicológica* surge como reflexo das doutrinas filosóficas empreendidas destacadamente pelo naturalismo rousseauiano e pelo idealismo de Immanuel Kant (1724-1804), Fichte (1762-1814) e Hegel (1770-1831). Ressaltou que, apesar de muitos historiadores da educação defenderem que o interesse pelo ensino elementar foi através da *educação psicológica*, há outros exemplos de educadores que se dedicavam ao desenvolvimento do ensino elementar, mesmo no interior da Igreja Católica, como João Batista de La Salle (1651-1719). Theobaldo Miranda Santos elencou Pestalozzi (1746-1827), Herbart (1776-1841) e Fröbel (1782-1852) como maiores representantes da *educação psicológica*. Por isso, eis uma das ressalvas feitas por Santos (1964), quanto à obra de Pestalozzi:

Apesar da contribuição esplêndida e imorredoura que trouxe para a renovação dos métodos de ensino, Pestalozzi foi menos um gênio intelectual, um sábio profissional ou um técnico da pedagogia, do que um educador pelo coração, pelo sentimento e pela caridade. O amor ao próximo foi a mola viva e poderosa que impulsionou toda a sua carreira luminosa de apóstolo da educação. (SANTOS, 1964, p. 290)

Consoante à perspectiva de Santos (1964), a *educação científica* tornou-se reflexo da evolução das concepções que consideram a ciência como o instrumento mais seguro e objetivo para o conhecimento da realidade objetiva, inclusive os princípios da educação. A *educação científica* tornou-se uma reação antimetafísica, reflexo do desenvolvimento das ciências naturais do século XIX. As correntes mais marcantes dessas novas tendências foram o positivismo, representado por Auguste Comte (1798-1857) e o evolucionismo, defendido por Herbert Spencer (1820-1903).

Encarada em suas linhas gerais, a obra educativa deve seguir a marcha da evolução humana e a gênese do conhecimento na raça. O ideal na educação é a formação científica. O conhecimento, o saber, o desenvolvimento da inteligência pelas ciências positivas devem constituir as finalidades primordiais de todo o trabalho educativo. O método por excelência, de estudo e de ensino, deve ser indutivo e experimental. A educação humanista e disciplinar deve ser condenada. Eis as ideias fundamentais do cientificismo educacional de que Comte e Spencer foram pioneiros no século XIX. Com o positivismo e o evolucionismo defendidos por esses filósofos, os ideais educativos do realismo de Bacon e do naturalismo de Rousseau voltam a dominar o pensamento pedagógico. (SANTOS, 1964, p. 301)

Em seguida, Theobaldo Miranda Santos enfatizou, no âmbito da concepção *Neonaturalista pedagógica*, outras tendências como a *educação individualista*, na transição

dos séculos XIX para o XX. Segundo suas apreciações, a *educação individualista* poderia ser pensada como reflexo de análises filosóficas alternativas, influenciadas pela “transvaloração dos valores” de Friedrich Nietzsche (1844-1900).

Para o individualismo, a educação é um fenômeno essencialmente individual. Consiste, antes de tudo, no aperfeiçoamento da individualidade, no desenvolvimento da iniciativa pessoal, no fortalecimento da capacidade criadora do homem, enfim, na exaltação dos atributos individuais do ser humano. O ideal da educação individualista, é, assim, a formação do homem “criador de valores” da concepção nietzschiana, do homem liberto de toda subordinação à tradição, à autoridade, à sociedade e à religião. (SANTOS, 1964, p. 314)

Em contraposição à *educação individualista*, Santos (1964) afirmou a *educação socialista* como exemplo de reação, realçando os valores sociais diante do individualismo marcante na transição dos séculos XIX e XX. Citou como principais educadores socialistas, no sentido de considerarem preponderantes os aspectos sociais do fenômeno educacional frente à individualidade humana, Paul Natorp (1854-1924), Georg Kerschensteiner (1854-1932) e Émile Durkheim (1858-1917).

Todas as manifestações do espírito e da cultura, nada mais sendo do que expressões da sociabilidade humana, somente poderão ser estudadas e apreciadas à luz da sociologia. Daí a necessidade da socialização da ciência, da arte e da religião. Coerentes com a sua filosofia da vida, os socialistas consideram a educação como fenômeno essencialmente social. Todos os seus elementos, todas as suas instituições, todos os seus métodos são de natureza social. O objetivo da educação deve consistir, antes de tudo, na socialização do educando. (SANTOS, 1964, p. 321)

Como reflexo dos ideais nacionalistas, típicos do século XIX e início do século XX, Santos (1964) também citou a *educação nacionalista* como exemplo da expansão de regimes totalitários, nacionalistas, diante dos sistemas democráticos, típicos da modernidade histórica. Nesse sentido, “para o nacionalismo totalitário, nazista ou fascista, a educação é obra essencialmente nacional que deve visar, antes de tudo, à formação do soldado político, à preparação das novas gerações para os ideais políticos da Nação, representada pelo Estado ou pela Raça.” (SANTOS, 1964, p. 331)

Por outro lado, conforme a perspectiva de Santos (1964), a *educação pragmatista* surgiu como reflexo da pretensão de conciliar as divergências entre as concepções filosóficas e de oferecer novas respostas diante dos limites impostos ao conhecimento humano pelo Idealismo de Kant e pelo Positivismo francês. O Pragmatismo considerava como único critério de verdade a utilidade, substituindo a inteligência pela ação. Foram considerados exemplos de educadores pragmatistas John Dewey (1859-1952) e William Kilpatrick (1871-1965). Não obstante,

O experimentalismo defendido por Dewey é vazio e inconsistente. Nada oferece ao homem para que ele possa resolver seus grandes problemas espirituais. A experimentação científica não vai além da verificação e da legislação dos fenômenos, sendo-lhe de todo impossível traçar normas de ação e regras de conduta. Sua influência sobre o progresso moral do indivíduo e da sociedade é, portanto, nula. [...] Não menos criticável é o socialismo de Dewey. O homem não é um simples produto da sociedade. Embora a influência do meio social sobre a natureza humana seja ampla e profunda, já, em cada indivíduo, alguma coisa de característico e de irredutível. [...] Por conseguinte, é tão abstrato considerar o indivíduo sem a sociedade, como a sociedade sem o indivíduo. O erro do socialismo e do individualismo resulta justamente do fato de considerar a natureza humana apenas por uma de suas faces. (SANTOS, 1964, p. 344 – 5)

Sob a denominação de *educação técnica ou renovada*, Santos (1964) considerou que algumas das tendências pedagógicas do século XX podem ser caracterizadas pela marcante influência do naturalismo de Rousseau, pelo evolucionismo de Spencer e pelo pragmatismo de William James (1842-1910). Foram estimuladas pelos avanços científicos da Psicologia experimental e consistiram em reações contra a suposta passividade e o intelectualismo das concepções tradicionais pedagógicas. Por isso, podem ser chamadas também de escolas renovadas ou escolas novas.

Criticando o caráter lógico das antigas instituições escolares, modeladas de acordo com a mentalidade do adulto, essas tendências, que se apresentam sob a forma de sistemas, planos e métodos pedagógicos, erigem a atividade espontânea e criadora da criança como eixo de todo o trabalho escolar, negando que a educação possua finalidades que transcendam às necessidades naturais do educando. Tudo se reduz a promover o desenvolvimento harmonioso da criança, em consonância com a evolução dos seus interesses instintivos, dentro de um ambiente de vida e de ação. [...] Essas tendências tecnicistas da educação contemporânea, diferenciadas por seus matizes filosóficos, mas identificadas por suas preocupações pedocêntricas, podem ser divididas em dois grandes grupos: o dos métodos ativos, caracterizado pela sua feição científica e sistemática, e o das escolas novas, marcado pela sua orientação empirista e romântica. (SANTOS, 1964, p. 348 – 9)

Todavia, ainda segundo Santos (1964), existiram algumas concepções na transição do século XIX para o XX que não condizem com nenhuma das últimas tendências abordadas (individualista, socialista, nacionalista, pragmatista ou técnica), mas poderiam ser consideradas como representantes do chamado *Antinaturalismo pedagógico*.

Há, por exemplo, a *educação espiritualista acristã*, consoante Santos (1964), que procurou empreender a reabilitação do espiritualismo no âmbito da ciência e da filosofia, buscando uma ampliação das explicações acerca das demandas da vida humana. Portanto, manifestou-se como reação antinaturalista no século XX. Logo,

No início do século XX, Boutroux e Eucken foram os primeiros a reagir contra o naturalismo que havia dominado os espíritos, mostrando os seus erros, as suas limitações e os seus preconceitos. Dentro em pouco, a reação antinaturalista se estendeu às inteligências mais esclarecidas da época. Boutroux e Bergson na França;

Eucken, Spranger e Max Scheler na Alemanha; William James e Mac Dougall nos Estados Unidos, representaram, fora do pensamento cristão, as figuras mais representativas dessa grande cruzada em prol da reabilitação dos valores espirituais. (SANTOS, 1964, p. 382)

Por outro lado, ainda segundo a abordagem de Santos (1964), houve outros exemplos de concepções que alinham-se com a educação cristã, representando também uma tentativa de resgatar os valores e os preceitos do Cristianismo como alternativa diante dos saberes científicos, filosóficos, de cunho naturalista. Dessa forma, procuram argumentações que justifiquem princípios espiritualistas cristãos como fundamentos para uma pedagogia, base para a educação de caráter cristão. Por isso,

A pedagogia cristã, ao contrário, reúne numa síntese harmoniosa as parcelas da verdade que se encontram dispersas nos sistemas pedagógicos. Não porque seja uma concepção eclética e superficial das coisas, mas porque considera a realidade em toda a sua inteireza e plenitude. Assim, entre o naturalismo e o idealismo, afirma a dupla natureza do homem, no qual o corpo e o espírito se fundem intimamente para constituir uma unidade substancial; entre o individualismo e o socialismo, revela a existência, no homem, do indivíduo e da pessoa; como indivíduo, o homem se subordina à natureza e à sociedade, mas, como pessoa, se eleva acima de ambos; entre o nacionalismo e o internacionalismo acentua que o patriotismo é uma virtude, que o homem deve amar, defender e dignificar sua Pátria mas, como ser humano, também pertence à Humanidade e como tal, não pode desprezar os filhos das outras nações. Esses caracteres de realismo, de harmonia e de totalidade da educação cristã patenteiam, e de maneira expressiva, sua indiscutível superioridade sobre os sistemas fragmentários e unilaterais da pedagogia moderna. (SANTOS, 1964, p. 389)

Mesmo com o crescimento de inúmeras concepções de fundamentação naturalista, segundo Santos (1964), a proposta pedagógica cristã continuou sendo aperfeiçoada conforme os princípios e os ensinamentos da Filosofia perene, como forma mais elevada de síntese dos valores e dos princípios necessários para o desenvolvimento da educação ao longo do tempo.

Como Apêndice do manual *Noções de História da Educação*, Theobaldo Miranda Santos elaborou uma síntese entre as páginas 409 e 431 (o que equivale a 5,3% de todo o conteúdo da obra), no qual contemplou de forma panorâmica e sucinta a evolução histórica da educação no Brasil.

Sua historiografia pode ser alinhada à clássica abordagem da História da Educação brasileira, tendo como principal critério para a delimitação dos períodos históricos o fator político, resultando na periodização: *período colonial*, entre as páginas 409 e 415, que vai desde a descoberta do Brasil até a declaração de independência política frente a Portugal (1500-1822); *período monárquico*, englobando as páginas 415 até a 420, que vai da independência até a proclamação republicana (1822-1889) e *período republicano*, que contempla as páginas 421 a 428, desde a transição monárquica / republicana até gestão de

Gustavo Capanema frente ao Ministério da Educação e Saúde, nas décadas de 1930 e 1940 (1889-dias atuais). Para finalizar o Apêndice, Theobaldo Miranda Santos desenvolveu um breve texto considerando a *Situação atual da educação brasileira*, no intervalo entre as páginas 428 e 431 (comentando a Constituição de 1946 até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961).

Em relação ao *período colonial*, especificamente, Santos (1946) centralizou sua análise em torno das obras e das influências dos jesuítas como os primeiros educadores do Brasil. Destacou a obra de catequese dos mesmos, assim como a educação dos colonos conforme os princípios e os interesses devotados pela Igreja Católica no Novo Mundo, os de civilização e de cristianização.

Não foi, porém, somente esse estado lastimável de primitivismo, de ignorância e de abandono que dificultou os primeiros passos dos jesuítas na sua árdua e espinhosa tarefa de civilizar e cristianizar o Brasil. Tiveram de lutar ainda contra a ganância e a desonestidade dos funcionários portugueses e a cupidez e o despotismo dos senhores de fazendas e de engenhos, bem como contra a licenciosidade e o desregramento moral que dominavam, na época, a vida social da colônia. Podemos acrescentar a tudo isso o desinteresse geral do povo pelo ensino e pela cultura. [...] Tudo isso realça, de modo eloquente, o valor inestimável da obra realizada pelos jesuítas em prol da educação brasileira. (SANTOS, 1964, p. 410)

Sobre o *período monárquico*, Santos (1964) desenvolveu um texto com severas críticas ao descaso perante a educação brasileira, apesar das melhorias empreendidas quando da vinda da família real, a partir de 1808. Questionou, sobretudo, a falta de apoio à educação popular e, abordou o ensino primário e o secundário como deficientes e fragmentários, sem despertar interesse do povo ou ser prioridade do Estado brasileiro. Apesar dos textos legais, dos inúmeros discursos de defesa do ensino brasileiro e de uma ou outra ação esporádica diante das necessidades ou demandas educacionais, nada de extraordinário foi desenvolvido no decorrer do presente período histórico. Destacou a abordagem de Rui Barbosa, acerca do ensino na fase imperial, que foi:

[...] estudado por uma comissão nomeada pela Câmara dos Deputados, da qual fazia parte Rui Barbosa. Designado relator dessa comissão, Rui Barbosa elaborou dois pareceres sobre o ensino secundário e superior e sobre o ensino primário, apresentados, respectivamente, em 1882 e 1883. São dois estudos eruditos e exaustivos sobre a situação do ensino no Brasil e no estrangeiro, e sobre as diretrizes que deveriam nortear a educação brasileira. Nesses famosos pareceres, esplêndidos pela erudição pedagógica e pela beleza literária, mas criticáveis pela falta de realismo filosófico e social, Rui Barbosa considera a educação como o problema nacional por excelência, e prega a liberdade de ensino, a laicidade da escola pública e a instrução obrigatória. A reforma sugerida por esses pareceres não é um plano educacional, objetivo e orgânico, ajustado à realidade brasileira [...]. Em suma o balanço da obra educacional do Império não apresenta resultados animadores. O ensino era deficiente e fragmentário, sem um plano nacional que lhe emprestasse uma estrutura orgânica. As escolas eram escassas, mal organizadas e dirigidas por

mestres improvisados. As reformas de ensino se sucediam, uma após a outra, sem continuidade e articulação. (SANTOS, 1964, p. 419)

Quando da abordagem mais especificamente voltada para o *período republicano*, Santos (1964) reconheceu que a educação passa a ser considerada de forma mais enfática e como meio necessário para a consolidação e o aperfeiçoamento do Brasil enquanto nação, emancipada e desenvolvida. Criticou a falta de originalidade do nosso sistema educativo e organizacional, sendo em geral as leis e as instituições meramente cópias daquelas existentes em países avançados e sofisticados do mundo europeu ou norte-americano. Salientou que tudo isso é resultado da falta de senso de objetividade e da visão romântica de muitos das lideranças políticas do nosso país.

Santos (1964) defendeu também que a mentalidade que vigora no Brasil até a I Guerra Mundial (1914-1918) constituiu-se ainda na época colonial e imperial e está impregnada de mentalidade intelectualista, livresca e acadêmica. Isso caracteriza a maior parte da legislação educacional brasileira e das reformas do ensino empreendidas até então. Com isso, afirmou a importância da Reforma Francisco Campos / Mário Casassanta, de Minas Gerais, como exemplo de iniciativa de transformação radical dos elementos educativos no Brasil.

A primeira das realizações concretas, no âmbito educacional, resultante dessa atmosfera revolucionária, foi a reforma do sistema escolar de Minas Gerais, empreendida, em 1927, por Francisco Campos e Mário Casassanta *[sic]*. Novos objetivos, novos programas e novos métodos didáticos foram instituídos para o ensino primário e normal desse Estado. No sentido de preparar o magistério para essa reforma, foi contratada na Europa uma plêiade de figuras eminentes da educação renovada, da qual faziam parte Claparède, Simon, Buyse, Mme. Perrelet e Mme. Antipoff. Na Escola de Aperfeiçoamento então instalada em Belo Horizonte, esses educadores de renome universal iniciaram o magistério mineiro nos métodos e idéias da Escola Nova. (SANTOS, 1964, p. 424)

Em seguida, Santos (1964) citou que, a partir de 1930, aconteceu intensa produção bibliográfica sobre a educação, como resultado de intenso movimento de renovação pedagógica, inspirando os principais círculos de intelectuais da educação presentes no Brasil. Classificou as iniciativas destes movimentos brasileiros em duas categorias: uma, de caráter agnóstico ou naturalista, influenciada pelo pragmatismo de Dewey, pelo funcionalismo de Claparède e pelo sociologismo de Durkheim. A outra categoria de intelectuais pode ser considerada espiritualista e cristã, como uma tentativa de conciliar os conhecimentos e as técnicas dos novos métodos educativos com os princípios e os preceitos da Filosofia perene do Catolicismo romano.

*A Introdução à Escola Nova* de Lourenço Filho, *Novos caminhos e novos fins* de Fernando de Azevedo e a *Escola Progressista* de Anísio Teixeira constituem livros representativos das correntes agnósticas; *Debates Pedagógicos* de Tristão de Ataíde, *Escola Nova* de Jônatas Serrano e *Ensino religioso e ensino leigo* de Leonel Franca, constituem obras autorizadas da corrente cristã. (SANTOS, 1964, p. 425)

Em seguida, Theobaldo Miranda Santos destacou também que em 1932 é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova,

[...] redigido por Fernando de Azevedo e assinado por numerosos educadores, em sua maioria filiados à Associação Brasileira de Educação. Neste manifesto, os pioneiros da educação renovada no Brasil formulam os seus ideais pedagógicos: ensino ativo, escola leiga, obrigatória e gratuita, co-educação, escola única, etc.. [...] Em 1935, Anísio Teixeira cria a Universidade do Distrito Federal, absorvida, em 1939, pela Universidade do Brasil. Neste mesmo ano, funda-se, no Rio, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Instituto de Santa Úrsula e, em 1940, as Faculdades Católicas de Filosofia e de Direito, primeiras instituições da Universidade Católica do Brasil. (SANTOS, 1964, p. 425 – 6)

Santos (1964) finalizou a explanação sobre o período republicano, comentando o golpe de Estado de 1937, salientando que mesmo assim, não houve a interrupção do ritmo ascendente e crescente do progresso educacional no Brasil. Apontou a nova Constituição de 1946 como elemento para a consecução dos princípios democráticos da educação brasileira e como condição para a melhoria da realidade do país. Afirmou também a entrada de Gustavo Capanema como ministro frente à pasta da Educação e da Saúde, como uma das principais iniciativas de alcance educativo.

Promulgada a Constituição de 1946, mais de dez anos se passaram sem que fosse aprovada, pela Câmara dos Deputados, a lei orgânica que deveria reorganizar a educação nacional. Permanecia, portanto, em vigor a legislação da Reforma Capanema, realizada de acordo com a Constituição de 1937. Finalmente, após muitas críticas e reclamações, resolveu a Câmara dos Deputados estudar o assunto. Foi então elaborado um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse projeto suscitou debates intensos e acalorados, não só entre os deputados, como entre os educadores de todo o país. Discutiam-se os princípios liberais e democráticos que presidiam ao projeto. Dizia-se que o referido projeto visava proteger o ensino particular em detrimento do ensino público. Surgiram defensores da escola pública e os da escola particular. Mas os objetivos dos que condenavam o projeto eram antes combater o ensino privado e instituir o ensino estatizado do que propriamente defender a escola pública. Pois, na realidade, a nova Lei em nada iria prejudicar o ensino público. Afinal, depois de muita discussão e controvérsia na Câmara, na imprensa, no rádio e na televisão, foi aprovada pelo Congresso e promulgada pelo Conselho de Ministros a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (SANTOS, 1964, p. 429 – 30)

Em relação à *Situação atual da educação brasileira*, Santos (1964) confirmou as potencialidades educacionais presentes na promulgação da Constituição de 1946 e possível

sistematização da educação brasileira através da instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, levada a cabo em 1961.

Dessa forma, o manual *Noções de História da Educação*, de Theobaldo Miranda Santos, constituiu uma das iniciativas editoriais que faz parte de um projeto maior de divulgação católica dos saberes técnicos e da doutrina moral católica, considerando os professores importante público para a consecução dos objetivos educacionais conforme os preceitos da Igreja. A análise do manual, aqui desenvolvida, representou uma tentativa de abordar um dos materiais pedagógicos utilizados no Curso Normal do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, para ilustrar a importância dada aos saberes, técnicos e doutrinários, assim como sua veiculação entre docentes e discentes.

\*\*\*\*\*

Nesta segunda parte da tese, intitulada *Perfil docente e discente e materiais pedagógicos da disciplina História da Educação na formação de normalistas do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio (1947-1971)*, teve como pressuposto abordar as características das professoras religiosas da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar, das normalistas, assim como os métodos e mecanismos didáticos para a promoção do Ensino Normal. Dentre estes mecanismos, destacou-se, por opção do autor da tese, uma análise do manual *Noções de História da Educação*, de Theobaldo Miranda Santos.

Como professoras de História da Educação, diretamente envolvidas com a Igreja Católica, as irmãs do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio foram estimuladas a obedecer aos preceitos eclesiais, assim como a divulgar em suas atividades cotidianas a doutrina católica. Devido às novas exigências, a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal, um dos grandes desafios para as docentes foi a busca de qualificação, a partir da formação continuada.

As normalistas, conseqüentemente, foram submetidas ao modelo de educação católica. Além da doutrinação católica, as famílias também investigam no Ensino Normal, tendo em vista a preparação para a vida matrimonial e familiar. Do ponto de vista estatal, as normalistas deveriam ser preparadas para o exercício da docência, pois o ensino primário encontrava-se em plena expansão quantitativa. O ensino da História da Educação no Colégio Nossa Senhora do Patrocínio caracterizou-se pela exposição oral, centrada na docente, uso de permanente de provas, sejam escritas ou orais, sendo considerado tradicional.

Dentre os materiais pedagógicos utilizados no Curso Normal do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, destacou-se o manual *Noções de História da Educação*, de Theobaldo Miranda Santos, elaborado no contexto da crescente produção editorial e da disputa ideológica entre católicos e escolanovistas. Como católico militante, Theobaldo Miranda Santos procurou contribuir para a elaboração de obras didáticas que sirvam de suporte para o ensino, sobretudo de professores, visando a conciliação entre saberes técnicos e os valores doutrinas católicos.

## CONCLUSÃO

Tendo em vista a proposição de problemáticas como norteadoras da presente investigação voltada para a abordagem do percurso da disciplina História da Educação no curso de formação de normalistas do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, de Patrocínio – Minas Gerais torna-se fundamental a apresentação das considerações oriundas da heurística e da hermenêutica do autor, empreendidas ao longo dos últimos anos de doutoramento.

Salienta-se que as considerações aqui apresentadas são propostas teóricas, com impressões históricas de um objeto específico, a História da Educação como componente curricular, investigado por um sujeito particular, tendo como base a análise de evidências documentais e orais, mas que não encerram a potencialidade investigativa e possibilidade de abordagem do objeto, sob outras perspectivas teóricas. O fazer histórico enquanto investigação depende de várias circunstâncias, dentre as quais a própria subjetividade do pesquisador, mesmo preservando a objetividade dos fatos.

Compreende-se também, preliminarmente, que o entendimento da trajetória histórica do ensino de uma disciplina somente é possível levando-se em consideração duas dimensões de fatores: os *externos* – englobando o contexto histórico em geral, perpassando pelos elementos sociais, econômicos, culturais, ideológicos, institucionais, etc. – e os *internos* – ligados mais especificamente aos sujeitos envolvidos diretamente no ensino e na aprendizagem, aos materiais pedagógicos, aos recursos e técnicas utilizadas durante o processo de efetivação da disciplina no ambiente escolar. Por opção argumentativa do autor da tese de doutoramento, em primeiro lugar, considerar-se-ão os questionamentos de caráter mais particular, envolvendo as circunstâncias, enquanto o geral será abordado por último, englobando a trajetória histórica e suas dimensões.

Assim, em relação ao **percurso disciplinar da História da Educação a nível internacional, nacional e local** (grifo nosso) é importante observar que o mesmo está intrinsecamente relacionado à formação de professores. Nota-se que, mesmo sendo objeto de especulação ao longo de muitos séculos, o discurso em torno da demanda de formação de

professores ganha notoriedade apenas em fins do século XVIII, no contexto revolucionário francês.

Internacionalmente, o precursor francês Joseph Lakanal defendeu a fundação de Escolas Normais como paradigma de formação de professores e de funcionamento institucional em geral, de caráter normativo (justificando a nomenclatura para o modelo: “normal”). Contudo, a elaboração de seu relatório demonstrou-se muito efêmero, não passando de discursos em defesa de uma educação pública e universal, sob a tutela do Estado burguês.

Durante o século XIX, na perspectiva de Nóvoa (1994), três fatores contribuíram diretamente para o surgimento da disciplina História da Educação no contexto internacional: a consolidação dos sistemas nacionais de ensino em alguns países; a institucionalização da formação de professores e a cientificização da pedagogia.

Como consequência, nota-se a presença cada vez maior do Estado, enquanto instância responsável pela universalização do ensino, destacadamente o primário, como demanda para a oferta de mão de obra especializada para garantir condições para o processo de industrialização.

Além disso, com a influência do conhecimento das ciências naturais e humanas, o currículo escolar tendeu a tornar-se cada vez mais complexo, originando diferentes disciplinas, e estimulando a produção cada vez mais presente de instrumentos pedagógicos como os manuais (no caso específico da História da Educação, destacam-se a produção de Émile Durkheim, na França, e de Wilhelm Dilthey, na Alemanha, representantes respectivamente do positivismo e do historicismo).

Por outro lado, em fins do século XIX e início do século XX, tornou-se evidente a preocupação da Igreja Católica com movimentos considerados perniciosos para a sociedade contemporânea, já citados pelo Papa Pio IX, na Encíclica *Quanta Cura*, de 8 de dezembro de 1864, acompanhada do *Syllabus errorum*: racionalismo, protestantismo, liberalismo, maçonaria, cientificismo, positivismo, socialismo, comunismo, anarquismo, etc..

Paralelamente à atuação estatal na oferta do ensino, a Igreja Católica também dedicou-se aos assuntos educacionais como forma de restaurar sua hegemonia ideológica e doutrinária diante da sociedade.

A iniciativa católica destacou-se em duas frentes, pelo menos: a reafirmação doutrinária católica através de documentos e discursos da hierarquia clerical, sobretudo papal (como Leão XIII, Pio XI); o estímulo às missões em diversos países do mundo, graças às

congregações e às ordens religiosas, inclusive com a fundação de diversas escolas confessionais católicas, dedicadas ao ensino, como estratégia de avanço pelo mundo.

No Brasil, as repercussões da trajetória internacional da disciplina História da Educação tornaram-se mais evidentes no início do século XX. A realização de reformas estaduais no decorrer da década de 1920 refletiu os fatores históricos da realidade nacional. Em Minas Gerais, por exemplo, a Reforma do Ensino de 1927 / 1928, empreendida por Francisco Campos, foi a responsável pela introdução da presença institucional da disciplina História da Educação nas Escolas Normais, interferindo diretamente na formação de professores, com a prescrição legal de conteúdos programáticos e de metodologias de ensino para algumas das disciplinas do currículo.

Com o aumento da demanda escolar brasileira ao longo do século XX, houve a necessidade de uma racionalização do ensino, através da promulgação de legislações voltadas especificamente para tal fim, dentre as quais destacam-se: a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) e a Reforma de 1.º e 2.º graus (1971).

Em termos locais, a escolarização patrocínense recebeu influências do movimento internacional e nacional, porém existem condicionantes específicas da realidade que interferem diretamente no pré-curso institucional da disciplina História da Educação. Além da criação do Grupo Escolar Honorato Borges, em 1912, houve a presença de uma missão presbiteriana na cidade responsável, dentre outras ações, pela criação de uma instituição voltada para a formação de leigos missionários em meados da década de 1920: o *Patrocínio College*.

A reação católica contra o “perigo protestante”, sobretudo da parte do Bispo Diocesano de Uberaba, Dom Antônio de Almeida Lustosa, foi quase imediata: em articulação com membros da Oligarquia rural patrocínense e do Governo estadual, organizou a instalação de duas instituições escolares católicas na cidade patrocínense – o Colégio Dom Lustosa, em 1927 (masculino, sob responsabilidade dos religiosos holandeses da Congregação dos Sagrados Corações de Jesus e de Maria e da Adoração Perpétua do Santíssimo Sacramento no Altar – SS.CC.) e o Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, em 1928 (feminino sob responsabilidade das religiosas belgas da Congregação do Sagrado Coração de Maria de Berlaar). Nota-se que a educação feminina em Patrocínio orientou-se conforme as expectativas de três segmentos sociais perante a figura da mulher, interligados: Igreja Católica – cristã; Estado – mestra; Oligarquia – esposa.

No que diz respeito à **fundamentação doutrinal católica sobre o processo educacional e sua repercussão na formação de professores** (grifo nosso), compreende-se que os preceitos católicos demonstraram-se milenares, tendo seus primórdios ainda na fase medieval.

Os movimentos filosóficos como a Patrística (entendida como a produção intelectual dos Padres da Igreja, tendo como matriz epistemológica as ideias platônicas para a formulação de sistemas filosóficos e que serviram de justificativa teórica para os dogmas da fé cristã) e a Escolástica (surgido no âmbito das primeiras Universidades, tendo como referência teórica o pensamento aristotélico para sistematização do pensamento católico) originaram a chamada “Filosofia perene” e o conjunto dogmático da Teologia tomista.

Tanto a “Filosofia perene” como o Tomismo foram referência doutrinária para a publicação da Encíclica papal *Divini Illius Magistri*, de Pio XI, em 1929, documento voltado especificamente para o desenvolvimento da visão educacional católica. Dentre outras premissas, Pio XI desenvolveu a ideia de que a atuação da família e da sociedade civil são instâncias fundamentais para o desenvolvimento educacional, porém ambas devem estar orientadas e submissas aos preceitos morais e doutrinas da Igreja Católica, representante maior da vontade de Deus e referência autorizada para o comportamento humano.

Assim, a repercussão de tal pressuposto na formação de professores, em geral, e no ensino de História da Educação, especificamente, esteve no fato de que, segundo a visão católica, a História da Educação deveria dedicar-se a duas finalidades enquanto disciplina: voltada para o ensino, garantir a propagação de saberes necessários para o exercício da docência, como uma espécie de inventário sobre os fatos históricos da educação, descrevendo a evolução das ideias pedagógicas, métodos e instituições escolares; relacionada à educação, servir como instrumento de doutrinação e moralização, reproduzindo os padrões de valores do catolicismo perante os professores, considerados intermediários na formação dos estudantes.

Por outro lado, em relação às **prescrições legais ou finalidades conteudistas e metodológicas para o ensino da História da Educação** (grifo nosso), analisando prioritariamente os decretos da Reforma Francisco Campos (1927 / 1928) e as suas regulamentações, notou-se a proposição de uma História da Educação de matriz fundamentalmente evolutiva, cronológica e histórico-filosófica, com ênfase na divisão tradicional: antiguidade; idade média; modernidade e contemporaneidade.

Sumariamente, preconizou-se uma descrição das ideias pedagógicas desenvolvidas ao longo das diversas civilizações, destacando-se os principais personagens, pensadores e fatos relacionados à pedagogia. Metodologicamente, as legislações prescreveram pressupostos

e técnicas de ensino variadas, valorizando iniciativas que levem em consideração a individualidade e a dinâmica dos processos de ensino. Além disso, defenderam também o exercício de pesquisas, em articulação com o ensino: documental, de campo, etc..

No tocante aos sujeitos da presente investigação, é importante **caracterizarmos o corpo docente, assim como abordarmos o perfil discente, diretamente envolvidos com a consecução da educação feminina no contexto institucional escolar de Patrocínio** (grifo nosso), como condição para o entendimento da trajetória histórica da disciplina História da Educação.

Sendo religiosas, as professoras de História da Educação do Curso Normal do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio tiveram que conciliar duas dimensões em sua atuação: a) a vivência do carisma, o exercício da espiritualidade, a contemplação e o apostolado (típicas da vida religiosa); b) os desafios típicos do exercício da docência, envolvendo não apenas o planejamento e a execução do ensino, mas também a adequação às exigências institucionais e legais, assim como a dedicação à formação continuada, como meio de buscar aperfeiçoamento constante.

Por sua vez, as normalistas do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio geralmente eram filhas das famílias oligárquicas ou são oriundas do meio urbano, filhas de comerciantes, funcionários públicos, etc.. Como principais sujeitos relativos à educação feminina em Patrocínio, é importante compreender as expectativas sociais da Igreja, da Família e do Estado ao investirem em sua formação, assim como, em contrapartida, entender que as relações sociais são dinâmicas e pressupõe a possibilidade de mudanças de perspectivas, de interesses e de motivações: se em fins da década de 1940, o objetivo maior era o matrimônio, dedicando-se à formação da família ou ao magistério, conforme os preceitos católicos, em fins da década de 1960, surgiram questionamentos e novas perspectivas sociais perante as normalistas, inclusive a possibilidade de prosseguimento dos estudos a nível superior, ou a atuação profissional no meio educacional escolar.

**Quanto aos materiais pedagógicos e aos recursos didáticos utilizados no ensino da História da Educação** (grifo nosso), segundo os relatos das normalistas, por ser caracterizado como ensino tradicional, basicamente as professoras utilizavam principalmente o quadro negro para anotações sumárias e pontos a serem apresentados durante as aulas, os manuais como suporte textual para os conteúdos ministrados, assim como os cadernos das normalistas, como forma considerada mais eficaz de registro.

Apesar das prescrições legais apontarem procedimentos mais dinamizados, conforme os relatos das normalistas, as práticas em sala de aula demonstraram que o ensino da História

da Educação voltou-se mais destacadamente para a formação moral e doutrinária, sendo os aspectos teóricos e técnicos secundarizados. Além disso, a dinâmica da aula era centrada no modelo expositivo, em que a docente explanava os conceitos, as ideias e as informações relativas ao conteúdo. Em relação à pesquisa, era muito esparsa e caracterizava-se, sobretudo, pela cópia literal de conteúdos bibliográficos em bibliotecas, sem muita sistematização.

Assim, por ser considerado tradicional, o ensino de História da Educação no Colégio Nossa Senhora do Patrocínio caracterizava-se pelos seguintes procedimentos didáticos: a exposição magistrocêntrica (centrada na mestra), seguida de exercitação (principalmente por meio de cópia dos conteúdos no caderno ou ainda por meio da resolução de questionários para a memorização e a fixação). Como etapa final do processo de ensino e de aprendizagem, periodicamente aplicava-se a avaliação, em geral no formato de provas, sejam escritas ou orais.

E, por fim, **relativo especificamente ao uso de manuais de História da Educação** (grifo nosso), ressalta-se que apesar de não ser possível a identificação exata de quais sujeitos utilizaram os manuais, tanto docentes como discentes, foram encontrados indícios documentais sobre o uso do manual *Noções de História da Educação*, de autoria do autor militante católico Theobaldo Miranda Santos no ensino de História da Educação do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, o que justificou a análise de seus conteúdos explícitos e implícitos no Capítulo VI da presente tese de doutoramento.

Parte de um projeto maior de obras editoriais, o manual de Theobaldo Miranda Santos demonstrou-se como estratégia de doutrinação católica e de veiculação dos saberes relativos às ideologias católicas diante da evolução das ideias pedagógicas, assim como de outros fatos educacionais marcantes na história das civilizações.

Na mesma linha de pensamento, outros manuais de História da Educação também foram encontrados nas dependências do Museu do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio: *Pequena História da Educação*, Madres Peeters e Cooman, 1936; *Pequena História da Educação*, Ruy de Ayres Bello, 1945.

A função do manual consistiu em servir de suporte pedagógico, concentrando em um único instrumento os conteúdos considerados básicos para o desenvolvimento do ensino da disciplina História da Educação. Sendo um objeto de pequeno porte, tornou-se fácil de manusear e prático, pois tem a vantagem da mobilidade, permitindo ao leitor estudar seu conteúdo onde for possível.

Interessante é notar que no âmbito do recorte temporal proposto para a presente investigação (1947-1971), a aquisição dos manuais escolares indicados pelo Colégio era

obrigatório em fins dos anos 1940, auge da produção editorial de autores católicos, e no decorrer dos anos 1950. Contudo, ao longo dos anos 1960, a instituição não mais obrigava a aquisição dos manuais, exceção para alguns, como o de Psicologia da Educação, fato muito citado pelas normalistas entrevistadas, denotando um destaque para a Psicologia na hierarquização das disciplinas do Curso Normal, no embate pela hegemonia, pela legitimação e pelo prestígio diante das alunas.

Concernente às **características, finalidades e dimensões gerais da trajetória histórica do ensino de História da Educação na formação de normalistas do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio** (grifo nosso), tomando como referência o recorte temporal (1947-1971), propõem-se como periodização relativa à trajetória institucional da disciplina História da Educação:

- *1.ª fase (1947-1953)*: período de implantação e ascensão da disciplina História da Educação no âmbito do currículo do Curso Normal, resultante da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) e da publicação do Decreto nº 2.400/1947, que concede autorização para o funcionamento de 2.º ciclo no estabelecimento (surgimento da disciplina no Curso Normal do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio). A professora responsável pelo ensino de História da Educação é a Irmã Maria Jesuína Diniz até o ano de 1953. Pela Lei Orgânica, a disciplina é obrigatória, sendo também utilizados manuais.

Como já exposto anteriormente, a disciplina oscilou em termos de conteúdos e de finalidades entre duas dimensões, delegadas respectivamente pela Igreja e pelo Estado: primeiro, em termos educacionais, difundir entre as normalistas noções doutrinárias da fé católica, assim como seus modelos de conduta moral, como forma de difundir o catolicismo no meio escolar; segundo, em termos instrucionais, oferecer inventário sobre as principais ideais pedagógicas, surgidas ao longo da história da humanidade, assim como as experiências institucionais acumuladas tradicionalmente, como subsídio e disciplina propedêutica para as demais, na formação de professores, englobando saberes teóricos e metódicos.

- *2.ª fase (1954-1961)*: período de consolidação da disciplina História da Educação, englobando a atuação da Irmã Maria do Rosário Lemos Borges como docente responsável pelo ensino da disciplina a partir de 1954. Em fins da década de 1950, a professora responsável foi a Irmã Maria Marilac, conforme atestou a Normalista Dalila Mariana Gonçalves. O encerramento do período ocorreu com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. De certa forma, manteve-se o perfil da trajetória histórica da disciplina História da Educação, com ênfase nos elementos de formação moral, respeitando os preceitos da Igreja Católica.

• *3.ª fase (1961-1971)*: período de fragilização da disciplina História da Educação, tendo como referências de delimitação a LDB 4.024/1961, a partir da qual a disciplina tornou-se optativa, até a Reforma de 1.º e 2.º graus (Lei 5.692/1971), transformando o Curso Normal numa das habilitações específicas, profissionalizante (HEM). Com a proposição curricular do agrupamento das disciplinas em duas áreas de Fundamentação da Educação – *I) aspectos biológicos, psicológicos e sociológicos; II) aspectos filosóficos e históricos* – notou-se duas consequências para História da Educação: a sua supressão diante da Filosofia da Educação; em termos de hierarquização dos saberes, notou-se o destaque dado à disciplina Psicologia da Educação, especificamente entre as disciplinas de fundamentação educacional.

Por conseguinte, a disciplina História da Educação foi caracterizada por ter as finalidades prescritas voltadas para a formação técnica de professores, proporcionando um inventário das ideias pedagógicas, assim como dos eventos de destaque referentes ao fenômeno educacional ao longo da história. Contudo, as finalidades reais da disciplina preconizaram uma função doutrinária, contribuindo para a divulgação dos preceitos católicos como referência para a conduta humana, individual e socialmente.

Portanto, tornou-se evidente a distância entre os conteúdos e finalidades prescritos e o efetivamente realizado da disciplina História da Educação no Curso Normal do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, caracterizando-se por processos de secundarização e mesmo de diluição do conteúdo da disciplina ao longo do tempo, com maior centralidade nas práticas de formação moral e proeminência de outras disciplinas que não a História da Educação na formação de normalistas.

Ao finalizar a apresentação dos resultados da investigação, explicita-se que a pesquisa especificamente voltada para a História das Disciplinas Escolares está em expansão, conquistando gradativamente sua autonomia e aprimorando seus pressupostos teóricos e metodológicos, tendo em vista o alargamento qualitativo e quantitativo dos objetos de pesquisa. Salienta-se que há muitos desafios epistemológicos, políticos e institucionais para a consolidação do trabalho de investigação da história das disciplinas escolares, mas também existe potencial na mesma proporção, para o desenvolvimento enquanto linha de pesquisa, haja visto o aumento gradativo das publicações em eventos, em periódicos especializados, assim como obras de referência.

Novas perspectivas surgem no tocante às investigações sobre a trajetória histórica das disciplinas do Curso Normal, do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio, voltadas para a formação de professores. Dentre as disciplinas, merecem destaque aquelas voltadas

para os aspectos filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação, responsáveis pelos fundamentos teóricos dos fenômenos educacionais.

## REFERÊNCIAS

### BIBLIOGRAFIA:

ALMEIDA FILHO, Orlando José de (2008). **A estratégia da produção e circulação católica do projeto editorial das coleções de Theobaldo Miranda Santos: (1945-1971)**. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo.

ANDRADE, José Vicente de (1990). **Padre Eustáquio**. Belo Horizonte: Congregação dos SS.CC..

ARAÚJO, José Carlos Souza (2011). **Escolas Normais: sua genealogia e trajetória européias e suas metamorfoses no Brasil**. Palestra proferida (*As pesquisas a respeito das Escolas Normais no Brasil e no Estado de São Paulo: delineando um campo de investigação*) no Colóquio *Cem Anos de História das Escolas Normais Paulistas* (14 e 15 de setembro de 2011). São Carlos – S.P., 15 de setembro de 2011.

\_\_\_\_\_, RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza e SOUZA, Sauloéber Tarsio de (2011). Haveria uma historiografia brasileira expressa pelos manuais didáticos publicados entre 1914 e 1972? In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de e GATTI JÚNIOR, Décio (orgs.) (2011). **O ensino de História da Educação**. Coleção Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil. vol. 6. Vitória, ES: EDUFES.

\_\_\_\_\_, e FREITAS, Anamaria G. B. e LOPES, Antônio P. C. (2008). Apresentação – À guisa de um inventário sobre as escolas normais no Brasil. O movimento histórico-educacional nas unidades provinciais / federativas (1835-1960). In: ARAÚJO, José Carlos S. e FREITAS, Anamaria G. B. e LOPES, Antônio P. C. (Orgs.) (2008). **As Escolas Normais no Brasil: do império à república**. Campinas, SP: Editora Alínea.

ARÓSTEGUI, Julio (2006). **A pesquisa histórica: teoria e método**. Tradução de Andréa Dore. Bauru, SP: Edusc.

ATHAYDE, Tristão de (1931). **Debates Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Schmidt Editor. p. 67 – 106.

AZZI, Riolando (1994). **A neocristandade – um projeto restaurador**. Coleção História do pensamento católico no Brasil. Vol. 5. São Paulo: Paulus.

BASTOS, M. H. C. e MOGARRO, M. J. (2007). Manuais de História da Educação em Portugal e Brasil (segunda metade do século XIX – primeira metade do século XX). In: ARAÚJO, M. M. e INÁCIO FILHO, G. (Org.). **História Comparada da Educação**. Natal: UFRN; Uberlândia: UFU.

\_\_\_\_\_, (2006). **Uma biografia dos manuais de história da educação adotados no Brasil (1860-1950)**. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Ed. UFU.

\_\_\_\_\_, (2002). Leituras da ilustração brasileira: Célestin HIPPEAU (1803-1883). In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados, n.3, p.70, jan./jun..

BOURDIEU, Pierre (2007). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

\_\_\_\_\_ (2004). **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução de Denice Catani. São Paulo: Editora UNESP.

CAMBI, Franco (1999). **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas (1999). Helena Antipoff. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITTO, Jader de Medeiros (1999). **Dicionário de Educadores no Brasil – da colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MEC-INEP.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de e GATTI JÚNIOR, Décio (orgs.) (2011). **O ensino de História da Educação**. Coleção Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil. vol. 6. Vitória, ES: EDUFES.

\_\_\_\_\_ (2005). Considerações sobre o ensino da História da Educação no Brasil. IN: GATTI JÚNIOR, Décio e INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.) (2005). **História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU.

\_\_\_\_\_ (2003). **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista, SP: EDUSF.

CERTEAU, Michel de (2002). **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

CHERVEL, André (1990). **História das Disciplinas escolares**. Teoria e Educação. N. 2. p. 177 – 229.

CHERVEL, André e COMPÈRE, Marie-Madeleine (1999). As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**. FE/USP, São Paulo, v.25, n.2, jul/dez, p.155.

CONDORCET, J. A. N. C. (1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris: Flammarion.

DEWEY, John (1979). **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional.

\_\_\_\_\_ (1970). **Liberalismo, liberdade e cultura**. Tradução e apresentação de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Editora da Universidade de São Paulo.

FELGUEIRAS, Margarida Louro (2008). A História da Educação na relação com os saberes histórico e pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13. n. 39. set./dez. 2008.

FERRAZ LORENZO, Manuel (Org.) (2005). Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas. Madrid: Biblioteca Nueva.

FERREIRA, Hedmar de Oliveira (2006). **Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio: um instrumento de educação feminina na zona do Alto Paranaíba em Minas Gerais / 1928-1950**. Tese de doutoramento. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de História, Direito e Serviço Social. Franca.

FERREIRA, José Filipe e Sousa Pessanha de Brito (2004). **A evangelização pela educação escolar: embates entre presbiterianos e católicos em Patrocínio, Minas Gerais (1924-1933)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia.

FLORENZANO, Modesto (1987). **As Revoluções burguesas**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense.

FORQUIN, Jean-Claude (1993). **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre. Artes Médicas.

\_\_\_\_\_. (1992). Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.5, p. 28-49.

FOUCAULT, Michel (2008). **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Tradução de Elisa Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FREITAG, B. (1984). **Escola, estado e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Moraes.

GATTI JÚNIOR, Décio e MONARCHA, Carlos e BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.) (2009). **O ensino de História da Educação em Perspectiva Internacional**. Uberlândia, MG: EDUFU.

\_\_\_\_\_. (2007). Percurso histórico e desafios da disciplina História da Educação no Brasil. In: GATTI JÚNIOR, Décio e PINTASSILGO, Joaquim (orgs.). **Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação**. Uberlândia, MG: EDUFU.

\_\_\_\_\_. e PINTASSILGO, Joaquim (orgs.) (2007). **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**. Uberlândia: EDUFU.

\_\_\_\_\_. e INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.) (2005). **História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU.

\_\_\_\_\_. e PESSANHA, Eurize Caldas (2005). História da Educação, instituições e cultura escolar: conceitos, categorias e materiais históricos. In: GATTI JÚNIOR, Décio e INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.). **História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU.

GAUTHERIN, Jacqueline (2002). *Une discipline pour la république. La science de l'éducation en France (1882-1914)*. Berne: Peter Lang.

GOUVEA, Maria Cristina e ROSA, Walquíria Miranda (2000). A escola normal em Minas Gerais. In: **Lições de Minas – 70 anos da Secretaria de Educação**. Belo Horizonte: Secretaria de Educação/Governo de Minas. p.19-31.

GHIRALDELLI JR., Paulo (1994). **Educação e Razão Histórica: historicismo, positivismo e marxismo na história e historiografia da educação**. São Paulo: Cortez Editora.

HIPPEAU, Célestin (1875). *L'instruction publique en Italie*. Paris: Didier et Eie., 418 p.

- HOBSBAWM, Eric (1982). **A era do capital (1848-1875)**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- IBGE (1948 a 1971). **Anuário Estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- JULIA, Dominique (1993). Educação. In: BURGUIÈRE, André (org.) (1993). **Dicionário das ciências históricas**. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- LOPES, Roseli Esquerdo e RAFANTE, Heulalia Charalo (2007). Helena Antipoff e a Fazenda do Rosário: a educação de meninos “excepcionais” em Belo Horizonte, na década de 1940. In: BITTAR, Marisa e LOPES, Roseli Esquerdo (orgs.) (2007). **Estudos em Fundamentos da Educação**. São Carlos: Pedro & João Editores.
- LOURO, G. L. (1997a). Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora.
- LOURO, G. L. (1997b). Mulheres na Sala de Aula. In: **PRIORE, Mary Del (org.). História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto.
- LUZURIAGA, L. (1959). **História da Educação Pública**. São Paulo: Editora Nacional.
- MAGALHÃES, Justino (2005). A história das instituições educacionais em perspectiva. In: GATTI JÚNIOR, Décio e INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.). **História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU.
- \_\_\_\_\_ (2004). **Tecendo nexos – História das Instituições Educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.
- MANACORDA, Mario Alighiero (2004). **História da Educação – da Antiguidade aos nossos dias**. 11. ed. São Paulo: Cortez Editora.
- MARIANI, Clemente (1987). Exposição de motivos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. 68 (160). pp. 623 – 63. set./dez.
- MARQUES, Maria Fidalma do Nascimento (2006). **E a vida continua...: Fidalma**. Brasília, DF: Projecult.
- MOGARRO, Maria João (2005). Memórias de professores: Discursos orais sobre a formação e a profissão. **História da Educação**. Pelotas, n. 17, p. 7 – 31, Abril.
- MOLERO PINTADO, Antonio (2000). *Los Manuales de Historia de la Educación y la formación de los maestros (1900-1930)*. **História de la Educación**. Revista Interuniversitária. Salamanca, nº 19. p. 121-139.
- MONROE, Paul (1978). **História da Educação**. 13. ed. São Paulo: Editora Nacional.
- MORRISH, Ivor (1975). **Sociologia da Educação – uma introdução**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa (1962). **O ensino em Minas Gerais no tempo da República (1889-1930)**. Belo Horizonte: Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais.

\_\_\_\_\_. (1959). **O ensino em Minas Gerais no tempo do Império**. Belo Horizonte: Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais.

NAGLE, Jorge (1974). **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU, Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar.

NARCIZO, Rodrigo Mota (2006). **Modelando o mestre cristão: um estudo sobre estratégias católicas de formação docente na primeira metade da década de 1930**. In: Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Goiânia-GO, Universidade Católica de Goiás (UCG), novembro de 2006. ISBN: 85-8977-937-8.

NEVES, Carla Villanova (2006). As representações da futura professora nas páginas das Revistas Instituto e Normalista – década de 1940. In: **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação – Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação**. Uberlândia-MG, EDUFU, outubro de 2006. ISBN: 85-7078-117-2.

NIETZSCHE, F. (2003). **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida**. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

NOSELLA, Paolo e BUFFA, Ester (1996). **Schola Mater – A antiga Escola Normal de São Carlos (1911-1933)**. São Carlos: EDUFSCar.

NOVAES, Maria Eliana (1984). **Professora Primária: mestra ou tia**. São Paulo, Cortez: Autores Associados.

NÓVOA, Antonio (1994). **História da Educação. Relatório da disciplina de História da Educação, apresentado no âmbito das provas para a obtenção da agregação**. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa.

NUNES, Clarice (1996). **Ensino e Historiografia da Educação: problematização de uma hipótese**. *Revista Brasileira de Educação*. n. 1. jan./abr. 1996. p. 67-79.

PAZZINATO, Alceu Luiz e SENISE, Maria Helena Valente (1992). **História Moderna e Contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática.

PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice M. (1974). **Educação e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

PEETERS, Madre Francisca (1935). **Noções de Sociologia**. São Paulo: Comp. Melhoramentos de S. Paulo.

PETITAT, André (1994). **Produção da Escola / Produção da Sociedade: Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas.

PIO XI (1929). **Carta Encíclica Divini Illius Magistri**. Disponível em: [http://www.vatican.va/holy\\_father/pius\\_xi/encyclicals/documents/hf\\_p-xi\\_enc\\_31121929\\_divini-illius-magistri\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_po.html) (Acesso: 10.abr.2011).

RIBEIRO, Maria Luisa Santos (1992). **História da Educação brasileira: a organização escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados.

ROBALLO, Roberlayne de Oliveira Borges (2007). **História da Educação e a formação de professoras normalistas: as noções de Afrânio Peixoto e de Theobaldo Miranda Santos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira (1996). **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

SACRISTÁN, J. Gimeno (1999). **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

SANTA CRUZ, Afonso de (1981). **À sombra da guilhotina... (Pierre Coudrin)**. Curitiba, PR: Edições Rosário.

SANTOS, Maria Teresa (2007). Percurso e Situação do Ensino de História da Educação em Portugal. In: GATTI JÚNIOR, Décio e PINTASSILGO, Joaquim (orgs.). **Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação**. Uberlândia, MG: EDUFU.

SANTOS, Theobaldo Miranda (1964). **Noções de História da Educação**. 10. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

SARLO, Beatriz (2007). **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG.

SAVIANI, Dermeval (2007). **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Coleção memória da educação. Campinas, SP: Autores Associados.

\_\_\_\_\_, LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luís (orgs.) (1998). **História e História da Educação – O Debate Teórico-Metodológico Atual**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR.

\_\_\_\_\_. (1985). **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez; Autores Associados.

SCOTT, Joan W. (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, vol. 16, n. 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990.

SEGRS, Yves *et al* (1995). **1845-1995 150 anos Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar Servindo em simplicidade**. Lovaina, Bélgica: KADOC, Centro Católico de documentação.

SILVA, Michelle Pereira da (2005). **Educação da mulher e evangelização católica: um olhar sobre a Escola Normal N. Sra. do Patrocínio**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia.

TANURI, Leonor Maria (2000). História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14. Mai./Ago. p. 61-88.

TEIXEIRA, Anísio (2001). O problema de formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**. v. 82. n. 200/201/202. jan./dez. 2001.

THOMPSON, Paul (2002). **A Voz do Passado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida (2001). **Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)**. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade de São Paulo. Pós-Graduação em Educação. São Paulo.

TORRÃO FILHO, Amílcar (2005). Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. **Cadernos Pagu** (24). Campinas-SP, jan.-jun. de 2005. ISSN: 0104-8333.

TRIVIÑOS, A. N. S. (1987). **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas.

VALDEMARIN, Vera Teresa (2006). Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval *et al.* (2006). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

VIDAL, Diana Gonçalves e CARVALHO, Marília Pinto de (2001). Mulheres e magistério primário: tensões, ambigüidades e deslocamentos. In: VIDAL, Diana Gonçalves e HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (orgs.) (2001). **Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

VILLELA, Heloísa (2000). O mestre-escola e a professora. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Disciplinas académicas y profesionalización docente: los Reales Estudios de San Isidro (1770-1808)*. In: GUEREÑA, Jean-Louis, FELL, ÈveMarie (eds.). **L'université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen Âge à nos jours: II. Enjeux, contenus, images**. Tours, França: Publications de l'Université de Tours, 1998b, p. 303-323.

WARDE, Mirian Jorge (1998). Questões Teóricas e de Método: a História da Educação nos Marcos de uma História das Disciplinas. In: SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luís (orgs.) (1998). **História e História da Educação – O Debate Teórico-Metodológico Atual**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR.

XAVIER, Libânia N. (1999). **O Brasil como laboratório – educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais**. Bragança Paulista: IFAN; CDAPH; EDUSF.

#### **CARTAS / CORRESPONDÊNCIAS:**

PIO XII. [carta] Vaticano, 07.05.1949. **Carta ao Cardeal do Rio de Janeiro Jaime de Barros Câmara**.

MARIA JESUÍNA, Ir. [carta] Patrocínio, 10/11/1951. **Carta ao Ministro da Educação Simões Filho**.

COLÉGIO NORMAL NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO. [carta] Patrocínio, 06/03/1947. **Carta ao Deputado Estadual José de Faria Tavares.**

MARIA GHISLAINE, Ir. [carta] Patrocínio, 21/04/1947. **Carta ao Diretor do Ensino Secundário Dr. Haroldo Lisboa da Cunha.**

#### **ATAS:**

PIO XII [mensagem]. Acta Apostolicae Sedis, 40 (1948) 465 – 468. **Mensaje de Su Santidad El Papa Pio XII dirigido por radiotelefonía a los participantes en el III Congreso Interamericano de Educación Católica (La Paz, 6 de octubre de 1948).**

#### **NORMAS, PARECERES E REGIMENTOS:**

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **PARECER N.º 144/68 (Aprovado em 20/11/1968) – Responde a consulta do “Centro de Estudos Pedagógicos” da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, sobre concessão de registro de professor de disciplina optativa de Ensino Normal.**

COLÉGIO NORMAL NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO. **Regimento Interno do Curso Normal Segundo Norma da Secretaria da Educação – Ano letivo de 1967.**

PIZZARDO, José (1948). **Normas Directivas de la Oficina Central de Enseñanza de la Sagrada Congregación de Seminarios y Universidades de Estudios con ocasión del III Congreso Interamericano de Educación Católica (La Paz, Sept.-Oct. de 1948).** Roma, 28 de agosto de 1948.

#### **LEGISLAÇÕES:**

MINAS GERAIS. Decreto n.º 8.162 (20/01/1928). Regulamento do Ensino nas Escolas Normais.

MINAS GERAIS. Decreto n.º 8.225 (11/02/1928). Aprova os programas do Ensino Normal.

MINAS GERAIS. Decreto n.º 10.896 (14/06/1933). Aprova os programas do Ensino Normal (Instruções).

BRASIL. Decreto-lei n.º 8.530 (02/01/1946). Lei Orgânica do Ensino Normal.

BRASIL. Decreto-lei n.º 8.777 (22/01/1946). Dispõe sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde.

MINAS GERAIS. Decreto n.º 2.400 (07/02/1947). Mandato para ministrar o Ensino de 2.º ciclo – Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio.

BRASIL. Lei n.º 4.024 (20/12/1961). Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei n.º 5.692 (11/08/1971). Reforma de 1.º e 2.º graus.

#### **MANUSCRITOS:**

COLÉGIO NORMAL NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO. **Livro de Atas de reuniões da Congregação docente – Abertura: 15/12/1939.**

COLÉGIO NORMAL NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO. **Livro de Registro das inscrições e resultados dos exames e provas (1941-1963).**

COLÉGIO NORMAL NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO. **Livro de Atas do Curso Formação (1948-1956).**

#### **ENTREVISTAS:**

BORGES, Maria Nunes (2011). Entrevista concedida a Geraldo Gonçalves de Lima. Patrocínio – MG, 22/07/2011.

GONÇALVES, Dalila Mariana (2011). Entrevista concedida a Geraldo Gonçalves de Lima. Patrocínio – MG, 21/07/2011.

NASCIMENTO, Maria Fildalma do (2011). Entrevista concedida a Geraldo Gonçalves de Lima. Patrocínio – MG, 20/07/2011.

NUNES, Elza (2011a). Entrevista concedida a Geraldo Gonçalves de Lima. Patrocínio – MG, 21/07/2011.

NUNES, Neiva (2011b). Entrevista concedida a Geraldo Gonçalves de Lima. Patrocínio – MG, 21/07/2011.

OLIVEIRA, Zulma Laura de (2011). Entrevista concedida a Geraldo Gonçalves de Lima. Patrocínio – MG, 20/07/2011.

ROCHA, Mariza de Andrade (2011). Entrevista concedida a Geraldo Gonçalves de Lima. Patrocínio – MG, 22/07/2011.

## **APÊNDICES**

**Apêndice A – Entrevista (20/07/2011) – Maria Fidalma do Nascimento (1948)**

**Apêndice B – Entrevista (20/07/2011) – Zulma Laura de Oliveira (1952)**

**Apêndice C – Entrevista (21/07/2011) – Elza Nunes (1956)**

**Apêndice D – Entrevista (21/07/2011) – Dalila Mariana Gonçalves (1960)**

**Apêndice E – Entrevista (22/07/2011) – Maria Nunes Borges (1964)**

**Apêndice F – Entrevista (22/07/2011) – Mariza de Andrade Rocha (1968)**

**Apêndice G – Entrevista (21/07/2011) – Neiva Brandão (1971)**

## APÊNDICE A

### ENTREVISTA (20/07/2011) – MARIA FIDALMA DO NASCIMENTO (1948)

#### Transcrição da entrevista (20/07/2011):

##### 1. Apresentação pessoal:

- Nome de nascimento?

*Maria Fidalma do Nascimento.*

- Naturalidade?

*Patrocínio – Minas Gerais.*

- Data de nascimento?

*28 de maio de 1928.*

- Nome dos pais?

*Pedro Alves do Nascimento / Auristela Vieira do Nascimento.*

- Como era a sua vida familiar (características dos pais / irmãos; convivência; etc.)?

*Éramos onze, minha mãe perdeu dois. E ficaram nove, sendo três homens e seis mulheres. Vivíamos em dificuldade, pobreza [...]. Patrocínio era... Formou-se assim: mandava na cidade, o mais rico, o “chefão”, o “milionário”. E o meu pai sempre, apesar de ser o mais pobre, cooperou bastante, tanto que, na construção da Escola Normal, do Grupo Honorato Borges, ele foi um dos operários mais importantes, que tinha lá, assim, para transportar material, material escolar. Agora, eu tinha seis filhos, dois abortos [...].*

- Quais eram as atividades de trabalho dos pais?

*Lavrador, mexia com a fazenda do irmão mais rico. [risos] Minha mãe, recordando o passado, era de Estrela do Sul, antiga Bagagem. Ela era inteligentíssima, porque teve muita convivência com um casal alemão. Então, ela aprendeu muita coisa assim importante, sabe? Ela era finíssima em bordado, em tudo o que pudesse falar. Meu primeiro discurso, no primário, foi ela quem escreveu. Eles falam que ela era muito linda [...]. Nos jornais, tem um que fala assim: “Foi o brilhante mais lindo que Estrela do Sul já colheu”. Então, minha mãe era de Estrela do Sul. E meu pai era de Iraí. E se conheceram em Romaria. Ele, moço, levado, com o carro cheio de mulheres e de moças. Noivo, viu minha mãe, entregou tudo e foi lá [...] Pediu minha mãe em casamento! [risos] Amor à primeira vista! Amor relâmpago!*

- Como era a sua vida social (principais fatos e atividades)?

*[...] A família riquíssima, mas ele o mais pobre! Então, os ricos moravam em Patrocínio [...]. E ele quis, depois de casado, com moça de Estrela do Sul, meu pai quis experimentar aquela região de lá, pra ver se melhorava, tudo. Foi meu tio que mandou buscá-lo, esperando com casa e tudo, e aí foi pelejando, coitado! Toda vida assim, pelejando! Mas, um coração de ouro! Ele morreu sem um inimigo! Participava das festas da Igreja, da política [...]. Seguia, tinha que seguir a família [...] Aproveitava! E eu era oradora do PSD [...]. [risos] Ganhei bolsa de estudo para fora, mas eu já tinha um namorado que era a causa, a razão da [...] minha vida. Não tão boa! Com o qual eu me casei: Edson Marques. Quando eu mandei o meu diploma para registrar, já vieram os papéis, o papel do advogado [...]. Foi a maior nota que já chegou na Secretaria de Educação, em Belo Horizonte. E com a minha nomeação para o Grupo Honorato Borges. E eu já tinha sido chamada para a Escola Normal e para o Dom Lustosa. Quer dizer, que eu já ia lecionar em três lugares, mesmo recém-formada [...]. Aliás, na Escola Normal, a Irmã Superiora, Ghislaine [...], ela achava que ficar fazendo ginástica, eu ficar ensinando Desenho e Português que [...], que precisava arranjar alguma coisa melhor. Quer dizer, eu realmente fiquei em prejuízo, eu não participei da escolaridade lá. Quer dizer, hoje eu seria uma velha milionária, com três aposentadorias. [risos]*

##### 2. Formação acadêmica:

- Quais são os cursos realizados (Ensino Normal e / ou cursos superiores (citar as Instituições))?

*O Ginásio. O ano que era a nossa formatura, veio a Reforma [...]. Aí, a turma decidiu: umas foram para Monte Carmelo para terminar, iriam se formar naquele ano. E quem quisesse seguir a Reforma, mais três anos. Então, a metade, ou mais da metade um “pouquinho” foi para Monte Carmelo para ficar livre. Essas que estudaram por estudar! E as outras, ficaram mais três anos. Inclusive eu, fui a primeira a aceitar!*

- Fez outros cursos de formação continuada acadêmica? Citar alguns.

*Eu falo para as “meninas” aqui, [...] eu tenho quatro filhas! Elas todas fizeram faculdade. Então, usam os seus livros [...]. Iam ler, eu falava assim: deixa contar isso pra vocês, explicar isso pra vocês. De forma que eu acho, ou não, eu tenho certeza, que esses três anos que eu não participei da reforma, equivale aos três anos de faculdade daqui. Os livros de Filosofia, Educação Social [...]. Toda a minha escolaridade foi no Colégio das Irmãs. Fiquei noiva no dia da minha formatura! [risos] De forma, que não teve tempo, inclusive ganhando bolsa de estudos para Belo Horizonte para fazer advocacia. Abandonei isto, a bolsa, abandonei os convites para ser professora, para me dedicar à vida familiar.*

- Como era a sua vida escolar (curso primário / ginásial): onde estudou, convivência com demais alunos e professores, ensino, atividades, fatos importantes?

*[...] Eu sou muito mansa, sou muito carinhosa, de forma que eu convivía, agradava, eu [...]. O povo que assistia às missas aos domingos já sabia tudo [...], porque sábado, ao meio dia, tinha, como presidente da Ação Católica, no tempo do Dom Alexandre Gonçalves do Amaral, bispo de Uberaba. Então, era comandada por ele, com a Irmã Superiora, com o Superior do Dom Lustosa, assistindo eu dar palestra. [...] Liga dos Tarcísios, fui presidente da AC, “jogos”. Tinha aula de socialização [...], era bem diferente a Escola Normal daqueles anos [...]. A Religião era profunda, as alunas tinham que ir à missa e assinar no caderninho. E tirava ponto [...]. Era tudo assim mais perfeito, os teatros belíssimos. E outra coisa também, cinema! Era passeio, assim, piquenique nas fazendas. Eu era oradora do PSD. Então, quando eu fazia meus discursos, o prefeito [...] o candidato era Joaquim Queiroz. Então, na hora de gritar o nome do prefeito: Fidalma! Fidalma! Fidalma! Fidalma! [risos] Tanto é que tinha um também [...], da família Tavares em Belo Horizonte, o Expedito Tavares, era meu “inimigo”. Ele, da UDN, e eu do PSD. [risos] O ensino [...], eu não se era melhor, porque estou fora. Além dos anos que eu não frequento lá, a gente vê pelas outras meninas [...]. Nós usávamos livros, tinha Prática de Ensino (tem até naquele retrato!), estudava. Agora, era assim, podia ter, em julho, agosto, a gente já tinha nota completa para passar de ano. Mas, as irmãs eram tão enérgicas, que você tinha quer fazer prova oral e escrita com fiscal e tudo! A turma lá de prefeito, padres e eles chegavam e enfiavam a mão na caixinha e às vezes saía lição que nem teve tempo de estudar e eu começava a falar. A professora já chegava e falava: “Já sei! Tá bom! Foi bom!” [risos]*

### **3. Perfil programático da Disciplina HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO:**

- Quem era a professora de História de Educação em seu Curso Normal?

*Era a “Zazá”! Irmã do Rosário. Irmã Maria do Rosário Lemos Borges. Eu me lembro que ensinou uma coisa assim: que o casal, na medida da aproximação, acabam que, se tornam velhos idênticos. E que, caráter não se muda! Agora, comportamento, pode-se moldar! A educação moral para ela era fundamental! Criança, velhinho, sempre demonstravam alguma coisa de caráter! [...]*

- Como era o cotidiano das atividades de ensino, aprendizagem e avaliação na disciplina História da Educação?

*Ela ficava em pé e lendo. E lendo a lição! A prova antiga, já vinha a folha com as perguntas e a gente respondia. [...] Tinha arguição oral e escrita! Eu acho que o ensino era muito forte! Chegava ao final, todo mundo tinha que recordar desde a primeira folha! A gente chorava para ela tirar ao menos uma lição, algum ponto: ah! Esse ponto é muito difícil, Dona “Zazá”! E a Dona “Zazá”: “Não! Não! Não!” E tão apertado que você fazia a prova escrita [...]. E depois, de quinze a vinte dias, tinha a “bendita” prova oral, composta de mesa apuradora! O ensino era bom! Hoje, eu acho assim [...]. A professora de Educação Física era “terrível”! Se uma menina ia com uma saia que estivesse meio usada, voltava para casa para vir com o uniforme! Passeata! Você podia olhar lá para ver se tinha algum tênis velho, não tinha! Tudo impecável! E tudo assim muito orientado por bispos [...]. Tinha também muita visita de grandes personagens, dos atiradores [...].*

- Quais eram os materiais pedagógicos utilizados durante as aulas?

*A lousa, o giz, caderno [...].*

- Quais são os manuais de História da Educação utilizados no desenvolvimento das aulas? (se possível, citar títulos, autores e editoras)

*Tínhamos o livro para acompanhar a leitura [...]. Mas, dos filósofos, me lembro de alguns [...]. A professora de Português que pedia a análise lógica de trechos de Drummond de Andrade.*

- A senhora se lembra de um autor: Teobaldo Miranda Santos?

*Ah! Era esse: Teobaldo Miranda Santos. Esse nome é familiar! [...].*

- Foram desenvolvidas atividades de pesquisa?

*Sim. Estimulava! Uma espécie de redação! Fazia de trabalho de conclusão. Eu sempre ganhava ótimo!*

### **4. Trabalho docente:**

*Antes de formar, como eu te disse, a superiora me tirou da minha sala e pôs nas salas dos menores, primeiro e segundo Adaptação. No Desenho [...], nos jogos (recreação) [...]. Eu pouco participava das aulas, porque tinha tanta coisa, eu tinha que dar reunião para a Ação Católica a semana inteira, eu tinha que preparar a aula de socialização. Vamos dizer, eu tinha que saber mais um pouquinho para responder as perguntas. Faltava uma menina para ir buscar um livro, é isso, é aquilo, Fidalma vai buscar. Eu participava bastante!*

### **5. Outros comentários pertinentes:**

*O tempo de normalista [...], o melhor tempo da minha vida! [risos] O melhor tempo da minha vida, o tempo em que fui muito elogiada. Os jornais da cidade publicavam os meus discursos e colocavam assim: “Discurso da famosa Fidalma”! E nos teatros, eu era aclamadíssima! Tanto é que eu assisto essas novelas aqui e acho muito defeito! [risos] Muito fracas, sem motivação! Não tem nada! É como se diz: ou é sexo, ou é beijo! Ou é revólver! Mediocridade!*

## APÊNDICE B

### ENTREVISTA (20/07/2011) – ZULMA LAURA DE OLIVEIRA (1952)

#### Transcrição da entrevista (20/07/2011):

##### 1. Apresentação pessoal:

- Nome de nascimento?

*Zulma Laura de Oliveira.*

- Naturalidade?

*Carmo do Paranaíba – Minas Gerais.*

- Data de nascimento?

*25 de novembro de 1932.*

- Nome dos pais?

*João Furtado de Oliveira / Julia Laura de Oliveira.*

- Como era a sua vida familiar (características dos pais / irmãos; convivência; etc.)?

*Até os meus cinco anos de idade, a gente morou em Carmo do Paranaíba, na época da política em que o Getúlio Vargas deu aquele golpe, que não ia mais ter política, não ia ter mais eleição. Aí meu pai foi perseguido lá na cidade do Carmo do Paranaíba e um amigo nosso, meio parente da família do meu pai, José de Queiroz, veio e comprou fazenda aqui. E mandou avisar lá pro meu pai que tinha mais fazendas para comprar aqui. E meu pai veio, comprou fazenda, e nós mudamos de Carmo do Paranaíba para cá! E não podíamos ir para a cidade, porque senão eles matariam o meu pai. Nessa época, nós morávamos numa fazenda que era nossa, do meu pai, lá em Carmo do Paranaíba que se chamava “Fazenda da Barra”. E aí, mudamos pra cá! Fui criada aqui!*

- Quais eram as atividades de trabalho dos pais?

*Era fazendeiro, mas fazendeiro mesmo! Criar gado, tirar leite, fazer queijo! E a gente, mesmo quando morava na cidade, sempre ia no fim de semana ou nas férias ia para a fazenda e tinha que aprender a fazer queijo que, naquele tempo, era artesanal. Então, a gente tinha que fazer queijo porque, no futuro, sempre que fosse precisar, sabia fazer queijo! Essa era mentalidade da época. A família morava na cidade, mas sempre ia para a fazenda. Minha mãe era dona de casa, analfabeta. E quando tinha que dar uma, assinar um documento para o meu pai, ele escrevia o nome dela todo e passar por cima, à caneta por cima, umas dez vezes e aí, ela assinava. Analfabeta! Agora, meu pai não, ele sabia ler um pouquinho! E tinha uma condição financeira muito boa! Pra época, ele era [...]. Ele não foi coronel, mas era considerado como coronel! Porque, naquele tempo, coronel era quem tinha dinheiro! [risos] E ele tinha boa condição financeira!*

- Como era a sua vida social (principais fatos e atividades)?

*Ele participou dos fatos políticos, porque ele era companheiro do Coronel João Alves do Nascimento. E era grande a família, uma família muito grande aqui. E era a parte mesmo do PSD, que tomava conta mesmo das coisas. A gente da família não participou diretamente, porque a gente era menino, criança não podia nem ficar junto dos adultos para escutar nem o que tivesse conversando. Mas, houve vários acontecimentos importantes naquela época que, por exemplo, Benedito Valadares veio aqui visitar a cidade e, o nosso paraninfo, Dr. José Garcia Brandão. Eu fui junto com o meu pai, eu e minha irmã, e a gente ficou lá assistindo lá, a visita do Benedito Valadares. [...] Depois, mais tarde, quando o Juscelino Kubitschek, veio aqui passear, era do PSD. E o Helio, meu irmão, era advogado, era da política alta, então, eles, o Juscelino veio aqui, visitou a cidade não tinha asfalto, não tinha nada, eram aquelas “buraqueiras” e tudo. Depois, à noite, teve baile, e o Juscelino saía dançando com cada moça. Chegava perto, ele entregava aquela moça para outro, e pegava aquela. Então, até isso aconteceu comigo, eu dancei com o JK! [risos] Então, é uma coisa assim, naquela época, dançar com o governador de Minas Gerais, e ele, a hora que ele estava lá no clube, eles ficaram lá no clube, tinha a sacada, e nós fomos fazer a passeata, tinha que fazer passeatas em tudo que era festa, ele desceu, foi lá na frente, falou lá na frente, e eu com a bandeira nacional, ele me cumprimentou, cumprimentou todas as alunas da Escola Normal. [risos] Naquele tempo, aquele era o acontecimento, e futuro presidente! Mas, só de ser o governador, já era [...]. Então, esses fatos que aconteceram. Agora, teve um outro também, quando nasceu o meu primeiro sobrinho, irmão da “Dininha”, chama Werther, no dia 3 de dezembro, e meu pai estava deitado e aí, deu a luz lá na fazenda, era fazendeiro, e meu irmão mora lá! E aí, a hora em que nasceu o primeiro neto, a minha irmã, a mais velha, veio e abriu a porta assim pra trás e disse: “Pai, a Mirian ganhou uma criança e é um homem!” Homem era mais que as mulheres, o machismo que existia e ainda existe, ganhou um homem. O meu pai levantou e foi na janela assim, abriu a janela e descarregou um revólver 38 e deu 5 tiros pra cima comemorando. E naquele tempo, quem mandava aqui era a UDN. Tinha o deputado Expedito de Faria Tavares que, nós morávamos na Praça Santa Luzia, e ele morava lá no Hotel Santa Luzia. Quando aconteceu isso, estava proibindo pra gente do PSD soltar foguete, a gente do PSD não podia soltar foguete não! E achou que era foguete! E aí o meu pai levantou, sentou lá no alpendre e aí passava o soldado pra lá pra cá. E aí o soldado falou: “Seu João, bom dia! O senhor está intimado para ir lá na delegacia, na cadeia!” Lá embaixo, onde era a*

*Igreja Presbiteriana. E a notícia espalhou pela cidade inteira! Quando o meu chegou na porta da cadeia, estava todo mundo lá dentro da cadeia. E aí vieram o Dr. Amir Amaral, os políticos todos e chegaram em volta do delegado e falaram assim (o meu pai se chamava João Furtado de Oliveira, mas tinha o apelido de “João Dona”, pois Dona era o nome da mãe dele): “Se o João “Dona” for preso, nós todos vamos presos juntos com ele”. Todo mundo do PSD, os amigos todos, o prefeito, todo mundo. E aí: “Ah! Porque está proibido de soltar foguete e ele soltou foguete!” Ele não falou que era tiro não. “Ah! Eu soltei foguete, porque nasceu meu primeiro neto homem!” Ele tinha duas netas mulheres. “Nasceu meu primeiro neto homem e eu fiquei muito feliz porque nasceu o primeiro homem na família.” Aí, conversaram, o pessoal todo saiu da cadeia e veio para a casa do meu pai. Era mais ou menos umas cinco, seis horas da tarde. Naquele tempo, o povo não bebia cerveja não. Bebia pinga. E foram beber pinga, jogar truque. E ficaram o resto da tarde e da noite, até lá pelas madrugadas comemorando o nascimento do primeiro neto e eles não fizeram nada com o João “Dona” por causa de ter soltado os foguetes. [risos] Então, isso foi um ato político e familiar acontecido lá dentro de casa! [risos] Aquela mentalidade, que hoje ainda existe isso! O homem é o maior, mulher não tinha valor.*

## **2. Formação acadêmica:**

○ Quais são os cursos realizados (Ensino Normal e / ou cursos superiores (citar as Instituições))?  
*Eu fiz Ginásio, Magistério. Depois eu fui para Belo Horizonte, e fiquei lá em Belo Horizonte fazendo um curso lá na Fazenda do Rosário. Naquela época, falava assim, era para ser uma orientadora, uma inspetora, uma coisa assim, na zona rural, para ir nas escolas da zona rural. [...] No Instituto de Educação, da Fazenda do Rosário, e trabalhei, morei lá um ano, e tive muita convivência com Helena Antipoff, que fundou no Brasil, antigamente Pestalozzi, que hoje é a APAE. A gente tinha aula lá sobre tudo: relações humanas [...]. Fiz esse curso lá, mas não exerci a profissão de ir na zona rural. Eu me formei lá e voltei. Porque eu me formei aqui em 1953 e fui convidada para conhecer, para fundar a escola em Romaria, porque lá não existia escola. Então, fui para Romaria em 1954 e fundei a escola lá [...]. Fui para lá no dia 13 de janeiro de 1954. E aí fundei a escola e fiquei lá dez anos. Saí de lá no dia 30 de junho de 1964. Voltei para Patrocínio. E aqui eu comecei a trabalhar no Joaquim Dias. Eu era Diretora em Romaria, voltei para cá. Lecionei só uns seis meses como Professora e depois eu fiz concurso pra, fui nomeada diretora, no fim do governo do Magalhães Pinto [...]. E aí fui em Belo Horizonte, eu e mais duas colegas aqui, a Alfonsina, que também tinha trabalhado comigo em Romaria, e a Maria Soares. Fomos e fizemos a prova lá em Belo Horizonte. Fizemos a prova e passamos. E aí eu fui nomeada Diretora do Joaquim Dias e a Alfonsina foi nomeada Diretora do João Beraldo. E o Helio Furtado já era nomeado Diretor porque o José Maria de Alkimim, que era o Ministro, nomeou [...]. Agora [...], a Maria Soares, era do PSD aqui também e eu morava na Romaria, então eu não trabalhei, não mexi com Política, porque era professora [...]. E a Maria Soares subia nos caminhões e fazia discurso junto com o Helio Furtado, meu irmão, do PSD. E quando nós fizemos a prova lá, o [...] Expedito Faria de Tavares, irmão do José Tavares, que era Secretário de Educação, chegou lá na seção, e quem trabalhava na seção era uma colega minha que trabalhava na Fazenda do Rosário. Então, era muito amiga e conhecida, ele chegou lá e falou: “Quero ver as provas de Patrocínio”. E ela mostrou as três provas: a minha, da Alfonsina e da Maria Soares. E ele olhou, pegou a minha, e falou assim: “Essa é do PSD, porque o pai dela, o João “Dona”, o Helio Furtado, faz muita campanha contra a UDN lá em Patrocínio, mas ela morava na Romaria e não ficava trabalhando lá”. Pôs a prova lá. “Essa também é do PSD, morava na Romaria, e não trabalhou a política contra”. E pegou da Maria Soares: “Essa aqui, mais o Dr. Helio, ficava fazendo política contra nós”. E pôs a prova aqui dentro do paletó, e nunca apareceu a prova da Maria Soares. Se ela fez, não fez, e nada! Mas, essa minha colega, quando saísse o resultado, era pra ligar, mesmo que fosse a cobrar, porque não tinha telefone. E ligou lá na casa da minha irmã, e contou essa história. Mas, não pode fazer nada, porque senão eu perco o meu emprego aqui na Secretaria. Nunca apareceu a prova. Essa era a política daquela época [...]. Nos cinco primeiros anos em Romaria, eu era Professora e Diretora. De manhã, eu era Diretora, e de tarde, eu dava aula. Depois de cinco anos, eu consegui ser dispensada do cargo de Diretora. E fiquei só como Diretora. E vim pra cá e fiquei seis meses como Professora e assumi a Direção do Joaquim Dias. E trabalhei vinte e um anos no Joaquim Dias. Trabalhei trinta e um anos no Estado. E aposentei-me como Diretora. Num cargo elevadíssimo (D3C). Porque a escola já era maior. A escola era só primário e eu consegui ampliar a construção da escola. Ela só tinha quatro salas. Depois eu ampliei a escola. Tinha biblioteca, tinha tudo. [...]*

○ Fez outros cursos de formação continuada acadêmica? Citar alguns.

*Quando estava em Romaria, não fiz curso nenhum. Aqui, eu fiz cursos em Patos de Minas, pois Patrocínio pertencia à delegacia de Patos. A gente fazia muitos cursos. Todo mês ia lá e fazia esses cursos, “cursinhos” de atualização e capacitação. E em Belo Horizonte eu fiz a prova do concurso, a nível estadual.*

○ Como era a sua vida escolar (curso primário / ginasial): onde estudou, convivência com demais alunos e professores, ensino, atividades, fatos importantes?

*Eu fiz o primeiro até o terceiro ano primário numa escola particular. E aí o quarto ano eu fiz na Escola Normal, porque se você fizesse o quarto ano na Escola Normal, e os homens também fizessem o quarto ano no Dom Lustosa, você não tinha que fazer prova para entrar no Ginásio [...]. Minha convivência era ótima com todo mundo. Toda a vida gostei de estudar e prestava atenção nas aulas. Nunca fui de tirar o primeiro lugar, não era*

*nem das últimas, nem das primeiras. Ficava no meio. Nunca fui assim: “Ah! Eu vou tirar o primeiro lugar!” A Dona Doralice [...] foi uma pessoa maravilhosa, excelente! E para a alfabetização, era uma pessoa que não tinha jeito de ser melhor. Tivemos também a Irmã Jesuína que era muito boa professora, excelente! A Irmã Osmunda era belga, veio para Patrocínio, e não sabia falar de jeito nenhum! Não sabia falar de jeito nenhum Português. Aprender a falar com a gente! Ela era uma pessoa muito boa, muito inteligente. Nessa época, a gente morava numa chácara e a gente era semi-interna, eu e as minhas irmãs [...]. Então, a gente vinha cedinho, a pé, e estudava. Assistia à aula de manhã, depois tinha o almoço, depois tinha o recreio com as internas. Depois, tinha aula à tarde. E na hora em acabava a aula, a gente voltava para casa. E dormia em casa e voltava. Essa situação se chamava semi-internato. Semi-interna passava o dia todo na Escola e dormia em casa.*

### **3. Perfil programático da Disciplina HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO:**

- Quem era a professora de História de Educação em seu Curso Normal?

*No Ginásio, não existia História da Educação. No Magistério é que existia e foi a Irmã Jesuína. [...]. Era brasileira [...]. A Irmã Osmunda era belga e dava aula de Francês.*

- Como era o cotidiano das atividades de ensino, aprendizagem e avaliação na disciplina História da Educação?

*Naquele tempo era assim: tinha os livros, ou não tivesse o livro, a freira passava o conteúdo no quadro e a gente copiava. Porque naquela época não tinha o hábito de ditar matéria não. E a gente copiava e estudava. Às vezes, faziam as perguntas e a gente respondia. E às vezes mandavam fazer a dissertação. Tinha arguição: uma vez por mês, de quinze em quinze dias, uma vez por semana. Arguição oral e escrita.*

- Quais eram as atividades; dinâmicas; técnicas; métodos de ensino / aprendizagem (pedagógicos) utilizadas durante as aulas?

*[...] A aula era mais é expositiva e era assim: prolixo. Tinha que falar muito e fazer muito. Não era pouco não.*

- Quais eram os materiais pedagógicos utilizados durante as aulas?

*Era só escrever, e alguns livros. Mas, por exemplo, nem ir à biblioteca para fazer pesquisa não ia de jeito nenhum.*

- Eram utilizados cadernos ou apostilas durante as aulas de História da Educação?

*Usava o caderno para fazer as anotações do quadro. [...] Não podia, por exemplo, se tivesse o livro, não podia fazer algumas anotações, mesmo sendo seu [...]. Porque era considerado falta de educação. Não podia anotar nada, nem sublinhar.*

- Quais são os manuais de História da Educação utilizados no desenvolvimento das aulas? (se possível, citar títulos, autores e editoras)

*Não me lembro de jeito nenhum. O que aconteceu é que me formei primeiro, depois, as minhas outras irmãs foram estudar, ou então outras amigas precisavam dos livros e não tinham, então, me pediam e eu repassava os livros.*

**Observação: neste momento, o entrevistador mostra uma relação de livros adotados pelo Colégio, com data provável entre 1951 e 1952, com as disciplinas, autores, editoras.**

*Não era igual, que você tem que olhar o nome do autor para você comprar um livro não. Naquele tempo não [...]. Ah! E outra coisa, não tinha na livraria não. Você tinha que comprar o livro era na Escola Normal. A Escola escolhia o livro e você ia lá na secretária, pagava o livro, e trazia. A Escola pedia os livros na Editora de acordo com o número de alunas por sala. Você não tinha noção de quem era o autor, nem nada, porque o livro era comprado direto na escola. A própria escola era quem definia. E não podia comprar, por exemplo, mesmo quem viajasse [...].!*

- Foram desenvolvidas atividades de pesquisa?

*Não foi de História da Educação, mas tinha que fazer pesquisa de como fazer a escrituração de secretária, etc.. A Irmã Maria do Rosário mandou fazer pesquisa para escrever o caderno de Geografia. Mas, assim, pesquisa só com o que a gente tivesse em casa ou fosse na biblioteca, porque tinha a biblioteca pública.*

### **4. Trabalho docente:**

- Quais eram suas expectativas diante da educação escolar e finalidades atribuídas ao Curso Normal como normalista?

*Desde menina eu falava, minha ideia era essa: vou ser professora da zona rural. Queria ser professora na roça. Formei e no fim de dezembro, o padre lá de Romaria, ele conversou com os outros padres daqui, porque todos eram dos Sagrados Corações [...], foi e conversou com o padre depois da missa, eu ajudava na Igreja Santa Luzia, ajudava as crianças e fazia a coleta. Na hora em que acabou a missa, o padre falou assim: “Eu preciso falar com a senhora [...]”. O padre de Romaria veio aqui e quer uma normalista para ir fundar uma escola lá, porque lá não tem escola”. Aí, eu esperei minha irmã, que tinha casado e estava lá em Araguari, e aí eu falei para ela [...]: “[...] eu quero ir para Romaria, eu quero ir ser professora lá”. Aí, no dia 28 de dezembro de 1953, conversei com ele [o pai], e ele deixou ir, mas achando que eu não aguentava ficar lá. Porque Romaria naquela época nem era cidade, pertencia a Monte Carmelo [...], era Vila Romaria. Não tinha nada, só poeira e a Igreja. [risos] E eu fiquei dez anos. E aí fui pra lá, cheguei lá no dia 13 de janeiro de 1954 [...]. Naquele*

*tempo, poucas pessoas eram normalistas, poucas pessoas tinham estudo. E lá, eu pegava assim, livros na biblioteca dos padres. Tirava o nome das editoras, tirava os endereços, e escrevia [...], eu era datilógrafa, coisa que ninguém sabia escrever à máquina [...], então, eu escrevia as cartas e mandava para as editoras. E aí, eles mandavam alguns livros e assim eu formei a biblioteca de Romaria com esses livros que eu ganhava, que as editoras encaminhavam para mim. Depois, quando eu vim para cá, para o Joaquim Dias, eu assumi a direção do Joaquim Dias e eu fiz a mesma coisa. Eu formei a biblioteca. E naquele tempo, nem na Escola Normal, nem no Dom Lustosa, não tinha a biblioteca organizada. Então, alunos do Dom Lustosa e da Escola Normal iam lá no Joaquim Dias fazer pesquisa na biblioteca. Mas, também por curiosidade, porque lá era zona de meretrizes, a zona boêmia da cidade. De um lado da escola, tinha o cabaré dos ricos, do outro lado tinha o cabaré dos médios, do outro lado tinha o cabaré dos pobres [...]. E aí, eles iam por causa da biblioteca, que era organizada, e a curiosidade, para ir na zona boêmia!*

**5. Outros comentários pertinentes.**

*Muitos dos pais das normalistas eram fazendeiros. Quer dizer que elas ficavam aqui estudando e os pais nas fazendas. E, depois, quando ficavam mais velhos, vinham para cá [...]. Só existia o Dom Lustosa e a Escola Normal [...]. Naquele tempo, a gente aprendia e hoje, nas escolas, os alunos saem semianalfabetos [...].*

**Patrocínio – MG, 20 de julho de 2011.**

## APÊNDICE C

### ENTREVISTA (21/07/2011) – ELZA NUNES (1956)

#### Transcrição da entrevista (21/07/2011):

##### 1. Apresentação pessoal:

- Nome de nascimento?

*Elza Nunes.*

- Naturalidade?

*Patrocínio – Minas Gerais.*

- Data de nascimento?

*15 de maio de 1937.*

- Nome dos pais?

*Lindolfo Nunes de Paula / Ana Tereza de Jesus Neta.*

- Como era a sua vida familiar (características dos pais / irmãos; convivência; etc.)?

*Muito bonita! Era uma vida simples, morávamos em fazenda [...], morávamos em pensão. E de início, fui interna no Colégio Normal. Aos sete anos de idade, já vinha estudar interna no Colégio Normal. Mas, como a alimentação era muito rígida na época, não “dei conta”. Porque era obrigada a comer aquilo que vinha à mesa. Muitas das coisas o estômago não aceitava, então meus pais me tiraram, aí fiquei em particulares, estudando até formar no Colégio Normal. Nós éramos sete irmãos: quatro mulheres e três homens. E hoje estamos só em quatro. Já faleceram três.*

- Quais eram as atividades de trabalho dos pais?

*Fazenda, pecuária. Na região de Serra Negra, município de Patrocínio. Minha mãe era dona de casa. Ambos tinham até o 4.º ano primário. Agora, todos os filhos saíram para estudar. Os quatro primeiros não chegaram a se formar. Agora, eu tenho o irmão caçula que é médico em Patos de Minas, Tarcísio de Paula, Otorrinolaringologista. E eu. As outras não chegaram a adquirir certificado não.*

- Como era a sua vida social (principais fatos e atividades)?

*Em 1962, papai adoeceu, um problema cardíaco. Teve uma convulsão violenta na fazenda. Então, mamãe se dispôs a mudar para cá. Porque já não tinha condições mais por causa do tratamento. E ele já não tinha atividade mais. O meu irmão chegou e já foi tomando conta. Então, eu já casada, morava aqui. O meu esposo se chamava Expedito Pedro da Silva. Nesse casamento, eu fiquei grávida em quatro meses [...]. Então, eu tenho um filho casado, uma nora muito boa, com dois netos. Nós participávamos de eventos em geral, tudo! Até hoje [...]. As freiras faziam, ainda fazem, aquela “Noite com Maria”.*

##### 2. Formação acadêmica:

- Quais são os cursos realizados (Ensino Normal e / ou cursos superiores (citar as Instituições))?

*[...] Fiz só até o Normal. Não fiz faculdade, porque, na época, já com criança “pequeninha”. E tive que morar com os pais, porque minha mãe não aceitou que eu ficasse sozinha em casa. Desde os sete anos de idade estudei no Colégio das Irmãs [...]. E à noite eu fiz o Técnico de Contabilidade. De manhã eu fazia o Normal e à noite eu fiz o Técnico de Contabilidade, também no Normal [...].*

- Como era a sua vida escolar (curso primário / ginásio): onde estudou, convivência com demais alunos e professores, ensino, atividades, fatos importantes?

*Muito boa! Com os colegas, com os alunos [...]. Até hoje me visitam! Tem um do Rio, que é advogado, sempre que ele vem por aqui, vem me visitar! Com as professoras também [...]. Me lembro [...], as irmãs usando aquele hábito, Irmã Guida, por sinal muito brava! Irmã Osmunda. Irmã Renée, professora de piano. Eu me lembro, que na hora de estudo, quando interna, era uma sala enorme. Então, a gente ficava ali, tinha uma irmã [...], ela ficava fazendo [...] um trabalho manual e ela ficava com os óculos assim, e olhando! Pra ver se estava estudando ou não! Era um rigor fora de sério! Vigilância. E a parte da alimentação que eu não suportei. Ali era assim, se você não tivesse obediência à altura, se você não alimentasse o que viesse à mesa. Então, no final de semana, você participava de um teatro, lá no Dom Lustosa. Lá era dos internos. Era de cá as meninas e de lá os rapazes. Então, era regime de internato. E, esse colégio passava filme à noite. Se você fizesse aquilo, então você ficava de castigo, não ia lá passear. O regime era bravo, forte! Na época do Padre Caprázio [...]. No Colégio Normal, tinha castigos [...]. Irmã Guida! Mas, não era aquele castigo rígido. Eu não me lembro se naquela já existia o castigo de ficar de joelhos. Eu acho que isso ainda não! [...] Tinha, por exemplo, domingos, saíam as alunas todas de uniforme de gala, dando volta pela avenida, de duas a duas, aquela fila! Era um uniforme de saia azul, blusa branca, boina [...]. Era outro castigo também, se você não tivesse obediência. De não sair passeando à noite! Mas, foi um tempo bom! O ensino era excelente! [...] Formação de pessoas para o futuro não tem explicação! A base para o ser humano, ali, é inexplicável!*

##### 3. Características do ensino:

- Quem era a professora de História de Educação em seu Curso Normal?

[pausa] Sabe que eu não me lembro! Não me lembro de jeito nenhum! [...]

- Quais eram os materiais pedagógicos utilizados durante as aulas em geral?

*Cartazes. Naquela época, por exemplo, não tinha filmes [...]. Mais através de cartazes, do quadro negro, muito usado! O ensino no Colégio era espetacular! Muita aula expositiva! A maior parte das aulas expositivas! Muito!*

- Eram utilizados cadernos ou apostilas durante as aulas?

*Muito. Material didático era bem importante. Eu não me lembro se usava apostilas. Mais livros. Livros tinham de todas as matérias.*

- A senhora se lembra de algum autor dos livros adotados?

*Não.*

- Foram desenvolvidas atividades de pesquisa?

*Na época [...], pouco! Tinha desenvolvimento de pesquisa na minha época, mas pouco! Na época, não tinha o computador! A gente ia mais para a biblioteca da prefeitura. É o único local mais próximo! Utilizava-se mais a pesquisa em livros.*

#### **4. Trabalho docente:**

- Você atua (ou) como professora? Caso não tenha atuado, em que trabalha (ou)?

*Muito pouco tempo! No máximo, três anos! Na época, eu fui nomeada para a escola Odilon Behrens de São João da Serra Negra [...]. De São João, eu vim para cá! Para o Irmã Gislene. Do Irmã Gislene eu vim para o João Beraldo. Fui chamada para trabalhar no MOBRAL. Trabalhei bastante tempo no MOBRAL, à noite! Nas escolinhas de roça, atuando! Trabalhei bastante! À noite, nas escolinhas! Depois, trabalhei como auxiliar de Inspeção nove anos. Tinha uma Inspectora apenas: Marieta Teixeira. Depois, eu fui para a Secretaria do Dom Lustosa. E foi lá que encerrei minhas atividades. E aí me aposentei, não lembro se foi em 1988 [...].*

- Quais eram suas expectativas diante da educação escolar e finalidades atribuídas ao Curso Normal como normalista?

*Bom! Para ser sincera, para atuar no magistério parece que eu não tinha, pensava que não tinha aquela, aquele dom de ser professora! Mas, graças a Deus, me saí bem! Tive bons resultados! No tempo em que atuei, eu tive bons resultados! O carinho que os alunos tinham com a gente, tem até hoje! A gente tem essa impressão!*

- Como foi o seu ingresso / recrutamento como professora nas escolas onde trabalhou?

*Nessa época, foi a política. Fiquei sabendo, eu estava aqui [...], para mim, eu achava que ia trabalhar no comércio, contabilidade, que eu estava já aperfeiçoando no escritório. Quando meus pais chegaram, já com a comunicação de que tinha sido nomeada. Nem sabia! Então, foi na política. Chequei que tinha na época, Celima Amaral Nunes, que foi, me parece, a primeira diretora do Odilon Behrens. A Celima foi para a direção. Então papai tinha uma casa em São João e estava alugada. Ele reservou um quarto. Um quarto e uma sala, onde pudéssemos trabalhar! Então, ficaram nós duas juntas. A semana toda! No final de semana, ou a gente ia para a fazenda, às vezes até de cavalo. Ou então, vinha para Patrocínio. Eu já estava namorando! [risos] Tinha os dois partidos fortes na época: PSD e UDN. Para a minha transferência, remoção para cá, então, o meu marido da família UDN (inclusive um irmão era candidato a vereador na época) e meus pais, PSD, forte. Então, papai procurou na época [...], Expedito de Faria Tavares, era o candidato a deputado. Procurou Expedito e falou: “Olha! Minha filha está casada, está trabalhando em São João, mora aqui em Patrocínio. Então, eu gostaria que você trabalhasse para a remoção dela. Mas, fique claro que nós vamos votar, a família toda, em você, pra candidato, não no partido. Você é candidato” [...]. Ele era candidato pela UDN, e como estava muito forte, o papai procurou e disse que se conseguisse trazer a filha para Patrocínio, nós vamos abrir uma exceção. Apenas pra você, e não para o Partido! É você como candidato do Partido. E foi assim! Papai quando falava, ele era rígido! Era um homem, na época, antigo, mas um pai amigo, daqueles que até sentava no colo! Um encanto de pai! Então, assim aconteceu! Entre eu e família de marido, não existia conversa de Política [...].*

#### **5. Outros comentários pertinentes.**

*O período de trabalho foi excelente! Senti falta quando me aposentei! Principalmente da comunicação, porque a gente tinha muita amizade! O ambiente de trabalho era excelente! O Dom Lustosa, por exemplo, onde eu tinha [...], na época, as pessoas que eram da orientação, da supervisão [...], esse pessoal a gente tinha um relacionamento grande. E eles atuavam muito dentro da Secretaria. Então, a gente trabalhava, era uma turma de umas oito ou dez colegas, tudo unida! O período de trabalho eu senti falta! Mas, acontece que eu me aposentei, vim para dentro de casa e fui viver, cuidar da minha mãe, uns trinta anos ainda! Ia passear, levava na casa das amigas, na Igreja, que ela gostava muito! Da minha época de normalista, me lembro muito com carinho das colegas [...]. Tinha Lecilda Ferreira de Carvalho, era colega excelente! [pausa] [...] Lígia de Melo, excelente! Fui testemunha de casamento! Graças a Deus, só tenho saudade! Como a gente fala: saudades eu tenho da escola da minha vida! Os tempos vividos que não voltam mais! [...]*

## APÊNDICE D

### ENTREVISTA (21/07/2011) – DALILA MARIANA GONÇALVES (1960)

#### Transcrição da entrevista (21/07/2011):

##### 1. Apresentação pessoal:

- Nome de nascimento?

*Dalila Mariana Gonçalves.*

- Naturalidade?

*Monte Carmelo – Minas Gerais.*

- Data de nascimento?

*17 de setembro de 1940.*

- Nome dos pais?

*Eduardo Gonçalves Pinheiro / Julieta Mariana Gonçalves.*

- Como era a sua vida familiar (características dos pais / irmãos; convivência; etc.)?

*Eu só tinha um irmão. Esse irmão, a nossa convivência foi maravilhosa. Sabe aquele casal de irmãos que nunca brigou! Nós nunca tivemos uma briga! E era sete anos mais velho que eu. Eu o via como um pai. Eu era confiante dele e ele era meu confiante. Então, não tinha um problema da minha vida que ele não soubesse. Tudo eu comentava com ele, ele também tudo que precisava ele vinha e comentava comigo. Com meus pais também foi uma convivência muito boa! Tive uma infância maravilhosa! Aquela infância só de brincar. E minha mãe sempre dizia que ela não teve problema para criar os filhos. E nós não demos trabalho, não precisava mandar estudar, como hoje a gente tem que mandar! Eu nunca precisei mandar vocês estudarem. Vocês faziam tudo. Não tinha preocupação nenhuma. O nome do meu irmão era Honório Pinheiro. Ele faleceu em 1994. Foi uma perda, porque nós éramos muito amigos. E ele morava aqui na Praça (Praça Honorato Borges), nós temos um portão aqui no fundo para comunicar! Quando ele comprou o lote lá, para fazer a casa, tinha esse lote aqui vago. Nós estávamos passando as férias na fazenda, no tempo do meu marido, e ele foi lá e falou: “Meu pai, eu venho aqui hoje, para o senhor comprar o lote de baixo para a “Negrinha”!” Ele meu chamava de “Negrinha”, desde quando eu nasci! Aí o meu pai falou: “Bom, um para você e um para ela não posso, então, você compra o de cima, e eu compro o de baixo para vocês dois, depois ela te compra a sua parte!” E assim eu fiz! Comprei essa parte dele. Na época foi oitocentos mil! [...] Eu pagava cem mil por mês. Todo mês eu pagava! Tinha mês que ele falava: “Não, não precisa pagar esse mês não! Às vezes, você está apertada!” Aí, eu falei: “Não, eu fiz compromisso!” Aí, depois o meu marido construiu aqui!*

- Quais eram as atividades de trabalho dos pais?

*Meus pais eram fazendeiros. Aí, quando eu completei a idade de ir para a escola, nós morávamos na fazenda. Aliás, eu tinha quatro anos. Nós mudamos da fazenda para Iraí de Minas. E lá, eu estudei até o quarto ano. Depois mudamos para Uberaba. Então, ele mexia com fazenda. Mas, depois ele teve um problema de úlcera, ficou muito doente, fez cirurgia. Ficou bom, mas ele já não mexia com o gado. E vivia do aluguel da fazenda. E minha mãe era do lar. Quando eu fiz o primário, morávamos em Iraí. E quando terminou, meu irmão estudava aqui [no Colégio Dom Lustosa]. [...] E aí, quando ele terminou no Dom Lustosa, ele já estava fazendo o Curso de Contabilidade aqui. Ele queria fazer Odontologia. Ele ia para Uberaba e o meu pai ia me colocar interna aqui no Colégio. Aí, ele da cabeça muito boa falou: “Pai, eu acho que o senhor não está fazendo certo! Vamos mudar para Uberaba. O senhor ficar em Iraí sozinho com a minha mãe para que? Vão ser duas despesas: para poder me manter em Uberaba, a “Negrinha” no Colégio vai ficar caro! E o senhor no Iraí para que? Vamos mudar para Uberaba!” E aí o meu pai concordou! E aí mudamos para lá, para ele fazer Odontologia, e eu estudei no Colégio Nossa Senhora das Dores. Era o melhor Colégio da época. O meu pai era muito sistemático. Eu tive aquela criação muito rígida. Então, tinha a Escola Normal Oficial de Uberaba, que era grátis, gratuita, escola pública. Muita gente falou: “Põe a menina lá”. Ele: “Não, ponho não, lá é misto. Não quero isso não! Vou botar minha filha em colégio só de menina!” Então, eu fui para o Nossa Senhora das Dores. [...] Nessa época, só tinha lá: a Escola Normal, o Nossa Senhora das Dores, o Diocesano (que era só para os meninos) e tinha o Colégio Triângulo [...], tinha o Cristo Rei também. E fiz até a primeira série lá! Aí o meu irmão formou e quis vir para cá! E aí o meu pai falou: “Agora nós vamos te acompanhar também!” E viemos para cá!*

- Como era a sua vida social (principais fatos e atividades)?

*Frequentava, mas não muito! Porque o meu pai era muito sistemático. Ele não deixava muito não. E logo que eu vim para cá, eu comecei a namorar, o meu marido! Foi o meu primeiro namorado mesmo que eu tive foi o meu marido. Aí, o primeiro baile que teve, porque ele gostava muito de dançar e aí ele falou assim: “Nós vamos!” Aí, eu falei assim: “Meu pai não deixa!” “Eu vou pedir seu pai!” “Pode pedir, mas ele vai te dar um não!” Aí, ele pediu, e meu pai gostava muito dele, era família conhecida do meu pai há muitos anos. Aí, o meu falou: “Eu deixo, se o Honório for junto!” Eu frequentava sim, mas sempre o meu irmão junto! Diferente de hoje! Me casei depois de formada. Eu me formei em 1961 e me casei em 1964.*

## 2. Formação acadêmica:

○ Quais são os cursos realizados (Ensino Normal e / ou cursos superiores (citar as Instituições))?  
*Além do magistério, foram mais esses cursinhos de três dias. Mais de capacitação, de atualização. Não fiz graduação. Eu queria fazer faculdade, mas, aí eu já era casada quando surgiu a faculdade e o meu marido não quis. “Não, você não precisa disso!” Deveria ter feito, porque elas ganham quase o dobro do que a gente ganha! Mas, ele não quis, e como a gente combinava muito, acabei acatando! E foi bom, porque o curso seria à noite. Eu aproveitei ele mais! Porque o meu marido morreu muito cedo. Morreu com quarenta e quatro anos. Tivemos dois filhos. E eu tenho uma adotiva que eu peguei para criar ainda quando eu era solteira. Essa, sou madrinha dela. E o dia em que o pai dela me convidou para batizá-la, ele falou assim: “Dalila, você sabe que os padrinhos são responsáveis pelos afilhados?” “Eu sei.” Eu batizei em junho. Em novembro, eles moravam na fazenda, caiu um raio e a mãe morreu. Ele ficou com cinco filhos. A mais velha tinha sete anos. E aí, eu me lembrei do que ele falou. Aí eu falei: “Oh compadre! Se você quiser, pode trazer a “Nenzita” que eu tomo conta para você!” Pensei, até ele casar! Porque depois ele casa e vai querer levá-la. E aí ele falou: “A “Nenzita”, se você quiser, eu te dou!” “Pode trazer!” Eu era solteira. Ela chegou no dia da minha formatura! No dia do baile! Eu criei como filha! Hoje ela mora em Uberlândia. Me deu muito prazer [...].*

○ Fez outros cursos de formação continuada acadêmica? Citar alguns.  
*Só de capacitação. Por exemplo, uma época eu dei aula lá no Nely Amaral. Porque quando surgiu no Nely Amaral, quase ninguém em Patrocínio tinha faculdade, então eu peguei aula de Ciências lá. E aí, uma vez nós fomos para Uberlândia, e ficamos lá um mês, fazendo curso lá. Mas é só curso de capacitação. Não fiz mais nada não!*

○ Como era a sua vida escolar (curso primário / ginasial): onde estudou, convivência com demais alunos e professores, ensino, atividades, fatos importantes?  
*Muito boa! Assim, eu até notei muita diferença, porque em Uberaba era muito rígido. O Nossa Senhora das Dores era de uma rigidez fora do comum. E eu vim pra cá, e tinha essa minha prima Marlene. Marlene, assim muito expansiva, e era daqui, já estava estudando aqui. Então, aqui foi uma maravilha. A gente já conversava mais, brincava mais. Não era aquela rigidez lá. Lá era tão rígido, que eu ganhava sempre prêmio de comportamento. Todo final de ano, eu ganhava um prêmio de comportamento. Eu era caladinha! Mas, a minha vida foi boa demais. Com os professores, eu me dava muito bem. Porque eu sempre fui muito estudiosa. Então, uma coisa muito engraçada: eu me lembro que a Irmã Olga era Professora de Psicologia. Então, ela marcava prova e não dava prova escrita. Era só prova oral! Então, no capítulo, ela ia marcando o tópico. E cada uma falava um tópico. E a gente já sabia. Então, ao invés de estudar o capítulo todo, já sabíamos, a gente falava: isso aqui é fulano... Isso aqui é fulano... Isso aqui é fulano! Chamava o primeiro, segundo, terceiro... Aí, um dia, ela chegou e falou assim: “Hoje eu vou fazer diferente: hoje eu vou começar do fim para o princípio.” A Vani Silva era aplicadíssima. Foi a primeira! “Vani Silva!” A Vani levantou: “Não sei!” “Fulana!” “Não sei!” E eu fiquei louca, peguei o livro e fui marcando pra trás [...]. Dei uma lida mais ou menos! Na hora em que ela falou Dalila, eu levantei e falei mais ou menos! Porque eu não tinha estudado! Mas, pelo menos, saiu alguma coisa! [risos] Eu me lembro muito da Irmã Olga, me lembro da Irmã Neuma, que era Professora de Português. Irmã Branca, a Irmã Branca a gente se lembra demais dela! Ela era Professora de Puericultura. Era assim animada, chegava, a turma ia conversar lá com ela! E contava as coisas! Teve uma coisa muito engraçada no dia da Irmã Branca: a turma não tinha estudado para fazer prova, ela tinha marcado uma prova! E aí a gente falou assim: “Oh! Hoje a gente tem que combinar, nós vamos conversar muito com a Irmã Branca, nós vamos contar casos para ela dos nossos namorados! Porque aí, ela empolga, e nós não fazemos prova!” [risos] E assim fez! “Oh, Irmã Branca! Hoje eu arrumei um namorado!” “Mesmo?” E aí outra contava também! E assim vai! Quando chegou ao final do horário, ela falou assim: “Meninas! Vocês deixaram passar o horário! E eu não dei a prova!” [risos] Irmã Roseli, que era Professora de Didática, também me lembro muito dela [...]. Eu acho que o ensino foi muito bom! A gente teve muita base, porque as professoras eram muito boas! E a gente tinha que estudar! Se não estudasse, não passava! Eu sou daquela época ainda que tinha prova escrita e prova oral. [...] Quando foi no último ano aqui, a gente já não tinha prova oral não! Se a gente conseguisse setenta pontos, não precisava fazer oral. Era dispensada! E prova, não era essas “provinhas” de hoje não! Tinha uma parte dissertativa e depois é que vem o questionário. Então, a gente tinha que estudar mesmo [...]. Foi tanta coisa boa! [risos] Tinha as festas da escola! [...].*

## 3. Perfil programático da Disciplina HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO:

○ Quem era a professora de História de Educação em seu Curso Normal?  
*Irmã Marilac. A não ser que eu esteja enganada, mas acho que foi ela mesma! [...] Era brasileira [...].*

○ Como era o cotidiano das atividades de ensino, aprendizagem e avaliação na disciplina História da Educação?  
*Não me lembro nada! Eu nem lembrava dessa matéria! Acho que não foi muito marcante! [risos]*

○ Em termos gerais, quais eram os materiais pedagógicos utilizados durante as aulas do Curso Normal?

*Lousa, giz, cadernos, livros [...]. As aulas eram expositivas, sem muita dinamização. Estilo tradicional mesmo! Não tinha nada diferente não!*

**Observação:** neste momento, o entrevistador mostra uma relação de livros adotados pelo Colégio, com data provável entre 1951 e 1952, com as disciplinas, autores, editoras. Foi questionado se a normalista se lembra de algum dos nomes da relação de autores:

[pausa] *Eu acho que esse de Religião, do Pe. Negromonte, da Editora José Olímpio, eu me lembro! Esses outros eu não me lembro [...].*

- Foram desenvolvidas atividades de pesquisa?

*Eu não me lembro de fazer nenhuma pesquisa [...]. Eu acho que não tinha não! [...]*

#### **4. Trabalho docente:**

- Você atua (ou) como professora? Caso não tenha atuado, em que trabalha (ou)?

*Atuei. Eu comecei a minha vida profissional lá em Silvano, na Escola Coronel Elmiro Alves do Nascimento. Eu fiquei um ano. Aí, neste ano, eu fiz o concurso e passei em oitavo lugar. Aí, no outro ano, já não voltei para lá! Porque a Dona “Dóia”, que era Diretora do Honorato Borges, me convidou para trabalhar lá. E nunca mais saí de lá! Minha vida profissional foi toda ali [...]. Comecei a carreira como professora. Eu só não trabalhei no primeiro ano. Porque eu sempre disse para não me dar, porque eu não tenho jeito! Eu acho que Professora do primeiro ano tem que ter jeito para aquilo! Eu já dei aula, no segundo, terceiro, quarto. Teve uma época que tinha quinto ano [...]. Para entrar no Ginásio, fazia exame de admissão [...]. Era como se fosse um “vestibular”! Quem não passasse, às vezes nas férias, fazia, estudava para fazer. Mas, teve uma época, que teve aqui no Honorato Borges, era o ano inteiro para preparar para eles fazerem a prova lá para entrar! Aí, eu dava o quinto ano. Eu sempre gostei de alunos maiores. Depois, eu passei a atuar na Secretaria do Honorato Borges. [...] Eu tive um esgotamento. Aí, eu me afastei da regência, com laudo médico. Acho que foi em 1970! Aí, eu ajudava na Secretaria [...]. A Dona Clérída, que era Vice-Diretora, tudo o que ela ia fazer, era muito trabalhadora, ela me chamava! “Dalila, vem cá! Faz junto comigo para você aprender!” Ainda brincava assim: “A minha escrita, Dalila, não tem nada bico de pena! Se uma for para o Norte do Brasil, e outra para o Sul, se um dia elas se encontrarem, é a mesma coisa!” Eu aprendi muito isso com ela. Eu não faço nada a bico de pena. Se eu fizer um trabalho, por exemplo, quantidade de alunos, masculino e feminino, depois lá na frente tiver que bater, se faltar um, eu procuro até encontrar! Eu não faço nada bico de pena. Eu aprendi isso com ela. Aí, depois, eu aposentei, afastada da regência! Tanto é que eu tive muito prejuízo na aposentadoria! Porque eu não tive pó de giz, eu não tinha biênio! Mas, tudo bem! Bom, eu aposentei! Mas, eu fazia todo o serviço lá da Secretaria. Afastada da regência, mas eu fazia tudo! Agora, depois, eu aposentei. Fiquei doze anos em casa. E quando eu me vi sozinha, porque os filhos se casaram, saíram, perdi minha mãe, perdi meu pai, perdi meu irmão. Eu falei: “Não dou conta de ficar quieta assim em casa não!” Voltei! A Priscila era Secretária da Educação, eu virei para ela e falei: “Priscila, eu estou precisando trabalhar. Você me conhece. Conhece o meu trabalho! Se você achar que eu tenho chance!” Ela falou: “Pode arrumar os documentos!” Eu não especifiquei onde eu queria, nada não! Só falei com ela que eu precisava trabalhar! Ela me chamou para o Honorato Borges. É a minha vida! Eu tenho trinta e cinco anos de Honorato Borges [...]. Eu gosto do Honorato Borges! Gosto das colegas! Não tem uma sala ali que eu não dei aula. Dei aula em todas! A Secretaria eu conheço, porque quando me afastei da regência, eu fazia todo o trabalho! E estou lá até hoje! E amo a escola!*

- Quais eram suas expectativas diante da educação escolar e finalidades atribuídas ao Curso Normal como normalista?

*Naquela época, a gente não tinha muita opção não! Principalmente, porque morava em cidade pequena. Tinha que fazer era o curso de formação. E também o meu pai dizia assim: “Eu quero que você seja Professora!” Porque, acho que ela via assim, como ele era muito sistemático, ele nunca me deixou trabalhar fora [...]. “Não, não precisa! Por que você quer trabalhar?” Ele achava que eu tinha que estudar e depois ser Professora! Num lugar bom, são mais colegas mulheres mesmo! Era assim que ele imaginava [...]. Mas, eu gostava! Foi muito bom! Gostei demais! Eu era dessas professoras entusiasmadas! Numa época, eu lecionei à noite [...]. E, à noite, eram dez turmas [...]. Eu aprendi a ser responsável com meu pai. Minha também era! Eu sempre tive muita responsabilidade, tanto é que, por que eu tive esgotamento? De tanto que eu me preocupava [...]. Gostava muito! Graças a Deus, tudo o que faço é porque eu gosto! Em relação às minhas colegas, acho que a maioria tinha vontade de ser professora mesmo! Agora, não sei se era por falta de opção [...].*

#### **5. Outros comentários pertinentes.**

*Minha época de normalista! [risos] São tantas coisas! Ah! Foi muita coisa boa! Era uma turma assim muito animada [...]. Às vezes, a Irmã Dalva, ela dava aula de primeiro ano, e naquela época a gente fazia estágio era lá mesmo. Não tinha isso de ir para as escolas não! A gente fazia estágio na sala dela, de primeiro ano. Tirávamos fotos juntas com ela, era uma turma animada! A gente brincava muito na aula de Educação Física. E a Professora era meio brava! A gente queria brincar, não podia! Mas, foi muito bom! Eu tenho muita saudade! Eu tenho saudade da época que eu dava aula! Outro dia eu brinquei lá na escola: “Kelly, sabe que eu tenho saudade do tempo em que eu dava aula?” “Não seja por isso, eu vou dar uma sala de aula para a senhora!” “Não... Não... agora chega!” [risos] “Agora eu não tenho mais paciência não!” [...] E também, hoje a maneira*

*de dar aula é muito diferente! [...] Se eu pude te ajudar em alguma coisa, mas, infelizmente, no que é mais preciso da História da Educação, eu não me lembro de nada! Aliás, foi uma matéria que não me marcou, nem a professora! Mais pela professora! Nem tanto pela matéria [...], mais pela professora mesmo!*

**Patrocínio – MG, 21 de julho de 2011.**

## APÊNDICE E

### ENTREVISTA (22/07/2011) – MARIA NUNES BORGES (1964)

#### Transcrição da entrevista (22/07/2011):

##### 1. Apresentação pessoal:

- Nome de nascimento?

*Maria Nunes Borges.*

- Naturalidade?

*Patrocínio – Minas Gerais.*

- Data de nascimento?

*11 de dezembro de 1943.*

- Nome dos pais?

*Gerson Martins Borges / Maria Nunes Borges. Ambos naturais de Patrocínio.*

- Como era a sua vida familiar (características dos pais / irmãos; convivência; etc.)?

*A minha mãe faleceu na hora em que eu nasci! E era filha única. Então, eu fui batizada com o mesmo nome dela e quem me criou foram meus avós maternos. A minha avó materna chamava-se Rufina Caixêta Nunes e seu esposo, meu avô, Antônio Correa de Lima (ele morreu quando eu tinha 9 anos). Eles moravam na Fazenda Ponte Alta, onde eu nasci. Eu fui criada por eles! E, me lembro bem, foi uma vida normal. Eram pessoas, no sentido econômico-financeiro, até de posses! E eu, tive uma vida normal, mas sempre a minha mãe Rufina contava a história da morte de minha mãe Maria. E isso marcou-me profundamente. Gostava muito de brincar e fazer estripulias. E eles sempre me educando naquele estilo mais antigo, já que eles eram de uma geração mais velha! Os valores morais e religiosos eram ensinados e cobrados por eles! E, eles moravam na roça, na Fazenda Ponte Alta. Depois do falecimento de minha mãe Maria, a saúde do meu avô piorou e ele depois ficou paraplégico, numa cadeira de rodas. A morte de sua filha única foi um golpe muito duro para eles, mas minha mãe-avó dizia: “Deus levou minha filha, mas deixou outra no lugar dela!” Devido às dificuldades de manter o trabalho na fazenda, eles resolveram então mudar para cá, para Patrocínio e meu querido pai-avô vendeu a fazenda. Assim, tive uma vida normal de criança. Brincadeiras! Tínhamos vários vizinhos e brincávamos prá valer! Brincadeira que hoje já não se tem mais: cozinhadinho, comadre, Nioka, balançando nas árvores, teatrinho! Nilzinha, Cerise, Altina, Terezinha Duca, Lúcia Amaral, Glorinha, várias outras meninas e o José Américo e alguns outros meninos fomos companheiros de infância e de adolescência! Eu, como disse, era filha única, não tive irmãos. Minha mãe foi filha única, e eu também!! Tenho irmãos por parte de pai! Que se casou uma segunda vez. E esses irmãos, eu os vi muito pouco, eu tive pouca convivência familiar com eles quando pequena. Atualmente, de quando em vez, nós nos encontramos, é sempre muito bom! Temos muito carinho uns pelos outros! Nós nos encontramos raramente, mas quando isso acontece, é sempre com muita alegria que passamos os momentos que estamos juntos!*

- Quais eram as atividades de trabalho dos pais?

*Eram fazendeiros.*

- Como era a sua vida social (principais fatos e atividades)?

*Naquele tempo, a ida à Igreja Católica era primordial! A minha vovó, que é a mãe que eu conheci, era daquelas de rezar mesmo, “puxar terço”, (hoje estou igual a ela! Adoro rezar!). Ela gostava de participar de novenas, missas, barraquinhas de Santa Luzia! Então, os eventos religiosos eram importantíssimos; eu me lembro muito bem que ela mandava fazer roupas, vestidos, e a gente sempre estreava quando ia à Santa Missa ou em algum evento religioso. À noite, tinham as rezas. Então, a gente ia nessas rezas, principalmente ali na Matriz. E eu me lembro bem dos incensos, do cheiro do incenso, me recordo muito disso. E depois da reza, passávamos nas casas das comadres, dos parentes, para conversar. E era uma alegria só! Abraços, “contação de causos”, mesa com doces e quitandas! Mesas com uma fartura! Eventos religiosos e visitas às casas dos parentes e amigos, eram uma constante. Durante a Semana Santa os parentes vinham da roça para assistir os rituais religiosos, sobretudo a procissão do Senhor Morto! A semana inteira era dedicada a rezar e assistir todas as cerimônias! Lembro-me dos santos nos altares, todos cobertos de pano roxo. E da via-sacra, das procissões, dos jejuns! E também, normalmente, nossa casa vivia cheia de parentes e de sobrinhos que vinham estudar em Patrocínio e moravam lá em casa, ou vinham “tratar de dente” com o Seu Quinquim Arantes. E eventos no sentido, por exemplo, políticos. A cidade era dividida em PSD e UDN. E nós éramos, segundo a minha vovó e o meu vovô, do PSD! [risos] Nem sabia o que era isso! Da UDN era um dos irmãos dela e sua família, mas, nada de inimizades. Só que cada qual seguia seu partido! Então, frequentávamos muitos comícios, que eram muito... Muito barulhentos! Com cantigas e danças e foguetes! “Lá vem o cordão dos pessedistas, dando viva aos seus maiores. Quem tá na frente, vai passando para ‘trais’ e o cordão dos pessedistas, cada vez, aumenta mais!” Dr. Amir Amaral era um dos mais queridos políticos da cidade! E Tancredo Neves e Juscelino Kubitschek, quando visitavam Patrocínio, era uma alegria sem fim!!! Banda de música e foguetes a mil!!! Eu me lembro com*

*tantas saudades desses eventos que marcaram-me profundamente! Tanto os religiosos quanto os de política, principalmente em época de eleição! Era uma vida tão boa!*

## **2. Formação acadêmica:**

○ Quais são os cursos realizados (Ensino Normal e / ou cursos superiores (citar as Instituições))?  
*Eu estudei o antigo Ginásial [...], depois eu fiz o Curso Normal [...], formei-me em 1964. E sempre com a vontade de fazer um curso superior. Mas, nesse meio tempo eu me casei, em 11 de julho de 1964, no mesmo ano da minha formatura de normalista! Eu me formei em dezembro, já grávida! De 2 meses! Então, ficou difícil a saída para outra cidade e tudo mais! E somente quando surgiu a FAFI de Patrocínio, é que eu fiz um minivestibular, e tinha a pretensão de cursar a faculdade. Mas, não foi possível, por causa dos filhos pequenos. Assim, esse sonho ficou para depois. Aí, passados alguns anos, eu fiz o vestibular para Pedagogia. Então, eu fui ingressar na faculdade em 1978 e me formei em 1980 pela FAFI de Patrocínio. Lembro-me com carinho das minhas colegas Léa Conceição, Anatildes, Maria Pereira, Vanilda, Veronise, Zulma Laura... Vany das Graças, Diná, Maria Geralda, Lenir Rosa, Ivany, Cândida Aguiar (seu esposo, Edmundo Coutinho Aguiar foi nosso Padrinho de formatura) E tantas outras... Ah! E do colega Orisvaldo. Tive excelentes professores, como o Expedito Caldeira (de uma alegria contagiante), José Henrique (filósofo que adorava o Existencialismo), Lourdes Rabelina (explicava o conteúdo de Estatística tão bem, que até passei a gostar dos números), Maria Elizabeth de Andrade (cumpridora dos horários como ninguém), Judite Costa (de uma bondade imensa e excelente na Didática), Maria Resende (um charme no vestir, fala mansa, excelente na Legislação e Madrinha da turma), Maria das Graças Anselmo (sempre prestativa e iniciando sua carreira na FAFI), Miriam Amaral (sempre elegante, educadíssima e um exemplo de organização) e o José André (alegre, brincalhão e inteligentíssimo)... Nossa Parainfã foi a Dona Célia Lara de Aquino Nunes, Secretária da FAFI, um exemplo invejável de organização! Nosso Diretor era o Professor Amir Nunes da Silva, que fez uma excelente gestão. Todos gostavam muito dele! Sempre sorridente, com uma palavra amiga e resolvia os problemas na base do diálogo! Nilva Maria de Jesus foi a Juramentista e Auta Morais, a Oradora. Foi uma festa tão bonita! Depois da cerimônia oficial, cantamos “Despedida” do Roberto Carlos: “Já está chegando a hora de ir, venho aqui me despedir e dizer, em qualquer lugar por onde eu andar, vou me lembrar de você”... Choramos a mais não poder!!! Foi um tempo do qual recordo-me com imensas saudades!!! Em 1982, a convite do então Diretor Amir Nunes da Silva, comecei a lecionar na FAFI de Patrocínio, atual UNICERP, onde permaneço até hoje. E os anos foram passando e aquela vontade de cursar um Mestrado... Mas, as dificuldades eram muitas! Tinha que sair, ficar por conta disso! Até que nós, já lecionando na faculdade, na FAFI (posteriormente, FIP e UNICERP), a Valmira Silva Souza, a Mariza Rocha, a Cleide Brito e eu resolvemos tentar uma vaga no Mestrado da UNIT, hoje UNITRI. Era uma oportunidade que não podíamos perder! E fizemos as provas, as entrevistas, fomos aprovadas e cursamos Magistério em Educação – Ensino Superior, na UNITRI de Uberlândia. Foi um tempo de viagens cansativas, estudos apertados, mas foi ótimo. Éramos carinhosamente chamadas “as meninas de Patrocínio.” Tivemos professores excelentes, tais como os Drs. Jefferson Ildefonso, Décio Gatti, Della Coleta, Pagotti, Alaíde Donatoni e Regina Célia de Santis Feltran. Recordo-me com carinho especial da minha orientadora Dra. Regina: profissional exemplar, firme, rigorosa e carinhosa. Ela marcou-me profundamente com esse modo de ser profissional: educada, rigorosa e carinhosa. E Pós-graduação, eu cursei três: dois aqui mesmo, em Patrocínio: Especialização em Administração Escolar e Metodologia do Ensino Religioso. Filosofia, eu cursei na FAFI de Patos de Minas. Foram todos muito bons, com professores excelentes. Então, são esses os cursos realizados! [risos] Eu tive quatro filhos, Miriam, Marco Aurélio, Guilherme e Rachel. Marco Aurélio faleceu muito novo, com 41 anos, em 21 de outubro de 2008. Quanta saudade!*

○ Fez outros cursos de formação continuada acadêmica? Citar alguns.  
*Sempre participei de cursos de formação continuada em Belo Horizonte, em Uberlândia, em Ouro Preto, em Patos de Minas. Esses cursos rápidos, que se vai e volta! E cursos de média duração como o de Filosofia para Crianças, em três etapas, nas férias. Nesses anos todos de docência, participei de inúmeros simpósios, congressos, fóruns. Mais de cem! E, ultimamente, é que não tenho viajado muito, por questão de problemas de saúde. Mas, sempre estou participando dos cursos, fóruns acadêmicos, simpósios oferecidos pelo UNICERP [...]. Sempre, sempre! E também sou sempre convidada para proferir palestras.*

– Como era a sua vida escolar (curso primário / ginásial): onde estudou, convivência com demais alunos e professores, ensino, atividades, fatos importantes?  
*Eu comecei meus estudos no então chamado Grupo Escolar Honorato Borges onde fiquei somente seis meses. Eu era uma criança [...], não era muito fácil conviver comigo, não! Eu tive algumas desavenças com os meninos! Eu não gostava dos meninos. Eu levava sempre alguns livros infantis para a escola, comprados na Casa São Geraldo: histórias do Mickey Mouse, do Pato Donald, do Pateta, da Cinderela, do Gato de Botas e vários outros... Eram uns livros grandes, coloridos e lindos, que eu lia com alegria, pois já sabia ler! E os meninos viviam me chateando por causa dos livros debaixo do braço! Andei dando umas brigas! Então, a minha mamãe Rufina levou-me para o Colégio. “Você vai estudar no Colégio onde sua mãe estudou interna, desde pequeninha até formar”. Então, eu fui para o Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, a Escola Normal Nossa Senhora do Patrocínio, e praticamente estudei lá até terminar. Só teve um ano em que fui para Uberaba!*

*Somente um ano! Então, foi no Colégio Nossa Senhora do Patrocínio que eu aprendi a conviver! Eram só meninas e parece que foi mais fácil a convivência com elas! Eu me lembro dos estudos que eram bastante, para mim, na época, eram, vamos dizer assim, pesados, mas ao mesmo tempo de muitas brincadeiras, muitas alegrias! [risos] Me vem à memória uma coisa interessante: nas aulas de Educação Física, eu fico me lembrando daqueles calções que nós tínhamos, dando aqui abaixo do joelho, e a gente subia um pouquinho, e era todo [...] pregueado e franzido, para que os movimentos ficassem livres, mas hoje, observando de longe, eram absolutamente ridículos! [risos] Mas, próprios para a época! E dos eventos, gosto muito de me lembrar deles. Aliás, me vem à memória que nós criamos o Grêmio Estudantil, e na época nós estávamos apaixonadas por Malba Tahan e então escolhemos o nome dele. Grêmio Estudantil Malba Tahan. Malba Tahan era o heterônimo do Professor brasileiro de matemática, Júlio César de Mello e Souza. O seu livro “O homem que calculava” é uma maravilha!!! Se não me engano, o grêmio continua até hoje com esse nome lá no Colégio! Nós tínhamos o uniforme diário que era a saia azul pregueada, a camisinha branca de manga curta. Muitos anos antes teve um uniforme de gala da cor grená! Mas, o meu já era azul! Era a saia também pregueada, azul marinho, a blusa de seda de manga comprida, os punhos com filetes, cadarços (sutache) brancos, se não me engane quatro ou cinco. E a gola-marinheiro, que a gente colocava, também com os filetes branquinhos, um chapeuzinho e a boina! Era uma boina que a gente colocava de lado para ficar mais charmosa! E o chapeuzinho era lindo! Branco, se não me engano, com uma fita gorgorão e um lacinho. E o sapato preto de verniz brilhante e as meias brancas. E luvas! Brancas [...].*

### **3. Perfil programático da Disciplina HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO:**

- Quem era a professora de História de Educação em seu Curso Normal?

*Eu não tenho muita certeza [...], mas, se não me engane, era a Irmã Maria Marilac. Era uma figura assim muito doce e ao mesmo tempo imponente! E a gente gostava muito dela. Se não me engane, foi ela a professora de História da Educação. Muito bonita, o rosto muito bonito! Ela era muito mimosa! Muito bonita mesmo! E ótima professora.*

- Como era o cotidiano das atividades de ensino, aprendizagem e avaliação na disciplina História da Educação?

*Todas elas seguiam praticamente a mesma metodologia! Eram aulas expositivas, [...], tínhamos livros como a de Biologia e outros livros de Didática e livros de História e Filosofia da Educação, mas nós anotávamos muito no caderno. Porque era uma prática usual. E geralmente cobrava-se o conteúdo em forma de questionários e provas regularmente, como parece ser desde sempre! Até hoje não se mudou isso aí! Desde quando se inventou a escola! Lembro-me bem das provas orais! Estudávamos os chamados “pontos”, marcados pelas professoras. No dia da prova oral, ficávamos de fora da sala, esperando sermos chamadas. E lá dentro, a freira professora e mais outras, se não me engane, duas com ela! Eram umas três professoras! E aí, nós entrávamos e, ou ela falava para a gente desenvolver o que sabia sobre determinado “ponto”, ou seja, o tema estudado, ou então fechava-se o livro e você o abria e, onde tivesse aberto o livro, você tinha que saber tudo aquilo ali! Ou se faziam perguntas sobre os mais diversos temas! Era bastante angustiante. A prova oral sempre foi muito desgastante! Eu creio que é uma técnica que se fosse atualmente usada de outra maneira, ela é muito boa! Mas não como era antigamente, um verdadeiro ato de terror, de meter medo! Hoje, assim acho eu, se a prova oral for bem conduzida e aplicada de outro modo, é bastante interessante. Oralmente, você pode retificar o que disse errado! Escrevendo não tem como! Entregou escrito, é aquilo! Mas, como era cobrada na época, a prova oral era simplesmente apavorante!*

- Quais eram os materiais pedagógicos utilizados durante as aulas?

*Eram mais o quadro e giz. E cartazes, álbum seriado, cartazes, réalias, mural didático, flanelógrafo, números, e se não me engano, tangrans, e frações circulares. Cada uma de nós confeccionou o material de frações circulares para as aulas e também os mais variados bichinhos... Ah! Mapas [...]. Lembro-me bem dos mapas! Durante algum tempo, não me lembro quando, nós tínhamos aula de manhã e depois nós tínhamos o chamado estudo à tarde! Então, nós retornávamos e fazíamos todos os deveres escolares à tarde! Os estudos eram dirigidos pelas freiras, às vezes, diferentes! E aí, nós tínhamos que aprender a fazer os mapas. Nós tínhamos que traçar os mapas, à mão livre, seguindo aquelas coordenadas. Tudo quadriculado, observando escalas... Tantos centímetros [...], então, nós aprendíamos a fazer mapas! Para localizarmos as cidades, rios, montanhas, os eventos importantes e assim por diante. O mapa era muito utilizado!*

- Quais são os manuais de História da Educação utilizados no desenvolvimento das aulas? (se possível, citar títulos, autores e editoras).

*Eu não me lembro assim, no momento [...].!*

**Observação: neste momento, o entrevistador mostra uma relação de livros adotados pelo Colégio, com data provável entre 1951 e 1952, com as disciplinas, autores, editoras. Foi questionado se a normalista se lembra de algum dos nomes da relação de autores:**

*Se não me engane, ele é um livro de capa de duas cores [...]. Azul e branco.*

Foram citados alguns títulos de manuais de História da Educação, encontrados no Museu Escolar do Colégio Berlaar Nossa Senhora do Patrocínio, pelo pesquisador / entrevistador: Teobaldo Miranda Santos; Madres Peeters e Cooman; Ruy de Ayres Bello.

*Ah! Esse [Ruy de Ayres Bello] eu me lembro! Esse eu me lembro! É um nome muito marcante! [...]*

Nesse momento, a entrevistada (Maria Nunes Borges) também sugere a localização de uma sua colega de turma: *Maria Auxiliadora Dornelas Guarda com o intuito de buscar novas informações específicas sobre a trajetória histórica da disciplina História da Educação. Atualmente, mora no Rio de Janeiro.*

- Foram desenvolvidas atividades de pesquisa?

*A biblioteca nós visitávamos muito [...]. E também o laboratório de Ciências. Cada aluna tinha que confeccionar um Álbum de Puericultura. Eram muito bem feitos, alguns eram verdadeiras obras de arte! Pesquisávamos os temas e transcrevíamos a mão, em folhas de papel de tramas, tipo vergé. Dava um trabalho! Tínhamos também que pesquisar, estudar e apresentar trabalhos orais e individuais nas mais diferentes disciplinas.*

#### 4. Trabalho docente:

- Você atua (ou) como professora? Caso não tenha atuado, em que trabalha (ou)?

*Eu iniciei minha carreira no Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, com o chamado Pré-primário, foram poucos meses! Do início do ano letivo até junho. Não continuei porque dei a luz a minha primeira filha, a Miriam, em 28 de junho de 1965. Posteriormente, em 1967, eu prestei o concurso para Professora do Estado de Minas Gerais. Aliás, antes disso, eu lecionei em 1966, no Honorato Borges, como substituta de Maria da Conceição Miranda, a “Bibi”! Substituí também a Dona Lourdes, Lourdes Nunes. Também no Honorato Borges. Com muito respeito, com muito receio, porque eram professoras com um renome muito bom e a responsabilidade era imensa! Então, eu lecionei para a segunda e terceira séries. Substituí também a conhecida professora, que nós chamávamos Dona “Fulô”! (Euphrosina). Que morou nessa mesma rua onde eu moro! Convivi com colegas que muito ajudaram-me nesse início de carreira: Zélia Queiroz, Lídia Arantes, Conceição Elói... Minha Diretora era a Dona Alina Lamendola. Excelente! [...] Também substituí minha querida amiga e colega, Maria Stela Barbosa durante 15 dias na Escola Erasmo Braga, cuja Diretora era a Dona Emelina Jardim. Posteriormente, eu trabalhei também no [...], aliás, aí eu prestei o concurso! E fui nomeada, tomei posse trabalhar na escola Irmã Gislene. Quando ela era em outro local, que não o de hoje. Então, aí, eu fui lecionar para a terceira série no Irmã Gislene. [...], Houve uma mudança; quando se construiu a Escola Amir Amaral e a Dona “Lirinha” [Líria Terezinha Lassi Capuano], que era a Diretora do Irmã Gislene, disse para nós: “Eu vou para o Amir Amaral e vocês todas vão comigo!” Então viemos para o Amir Amaral em abril de 1970, onde a Dona Lirinha foi ser Diretora e a Dalva Stela, Vice-diretora. Lá eu fiquei por muitos anos lecionando na terceira série. Depois, para a primeira série. Recordo-me com muitas saudades das colegas Dorinha, Creuza Ferreira, Alda Fernandes, Neuza Chitarra, Maria dos Reis, Eustáquia e tantas outras... A merenda feita pelas cantineiras Maria Rodovalho e Vitória Camila era uma gostosura!... Posteriormente, eu fui Vice-Diretora da Dalva Stela de Queiroz, quando a Dona Lirinha se aposentou. Quando Dalva Stela faleceu, em 1987, passei a prestar serviços na 33ª Delegacia Regional de Ensino. A morte da Dalva, sinceramente, foi um golpe profundo para mim! Até hoje recordo-me dela com muito carinho e admiração. Ela era excepcional, tanto como Diretora, quanto como pessoa. Uma profissional exemplar e um ser humano maravilhoso! Anos depois, voltei a lecionar no ensino médio, no Colégio Nossa Senhora do Patrocínio. Mas, foram só seis meses! Quando me formei em 1980 na FAFI, como já disse, fui convidada pelo Diretor Amir Nunes da Silva para trabalhar no ensino superior. Comecei em 1982 na FAFI de Patrocínio. Então, no frigar dos ovos, eu lecionei para o pré-escolar, primeira, segunda, terceira séries e também dei aula de quinta à oitava séries, no ensino médio e no superior. A única série em que não lecionei foi a quarta série do ensino fundamental. Gosto muito do curso superior, do UNICERP! Gosto também muito de crianças! Fui alfabetizadora durante dez anos. [...] Além de professora, eu exerci outros cargos. Vice-Direção da Escola Estadual Amir Amaral. Fui Secretária Municipal de Educação no Município de Patrocínio por um ano, em 1992. Na gestão do Prefeito Silas Brasileiro. Fui também Chefe de Departamento do Curso de Pedagogia. Além disso, como já falei, eu trabalhei na antiga 33ª Delegacia Regional de Ensino de Patrocínio como assessora da Professora Darlene Aparecida Ferreira, na época Delegada de Ensino [Atual 29.ª Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio]. Foi uma época muito gratificante e de grande aprendizado! Permaneci lá por muitos anos... Lembro-me com carinho de minhas colegas... Heloisa Jardim, Gilca, Vanildinha, Terezinha, Eliza, Vera Lima, Sonja e tantas outras... Aposentei-me como professora do Estado de Minas Gerais em 1994 e pela CLT em 2007. Continuo lecionando no UNICERP as seguintes disciplinas: Filosofia; Filosofia para Crianças; Filosofia da Educação; Filosofia e Sociologia; Ética Profissional. No momento trabalho nos seguintes cursos: Administração, Educação Física, Letras e Pedagogia. Atualmente, as colegas Mariza Rocha, Valmira Silva Souza e eu estamos finalizando uma pesquisa sobre as variáveis negativas e positivas que perpassam o ensino aprendizagem. Vamos publicar um livro a respeito ainda esse ano.*

Quais eram suas expectativas diante da educação escolar e finalidades atribuídas ao Curso Normal como normalista?

Interessante, passados tantos anos, na questão assim, da visão política, nós éramos uma geração que acreditávamos que íamos mudar o mundo! Tanto é que minha colega Auxiliadora Guarda, a Maria das Dores Araújo (de outra turma), e eu éramos taxadas de comunistas [risos], dentro do Colégio! Pelas colegas e pelas Irmãs, mas em tom de brincadeira! Mas, a gente era assim, sempre pregando aquela ideia de mudança de mundo, de revolução e o Marx! E assim por diante! E, quando eu comecei a lecionar, eu comecei sempre com essas ideias, de que havia algo bom e de revolucionário para ser feito! Mas aquelas minhas ideias políticas foram mudando com o decorrer dos anos. E, quando ocorreu a Queda do Muro de Berlim, em 1989, o meu muro já tinha caído há muito tempo! Era uma concepção, assim, um pouco ingênua sobre o mundo. E sobre as mudanças! Quanto aos autores que nós conhecíamos eram aqueles que as professoras pediam para nós lermos. Quanto a outros autores [...] eu creio que é uma questão mais particular. No sentido de que eu lia desde pequena, devo isso à minha professora de primeira série, o primeiro ano primário. Nós, então, quando aprendemos a ler, fizemos nossas fichinhas na biblioteca, com a Dona “Anjinha” cuidando da biblioteca. A Dona Ângela Hooper, que nós chamávamos de “Anjinha”. E aí nós começamos a fazer leituras. Eu nunca mais parei de ler. Os meus amigos de adolescência, eram as colegas, da mesma idade, mas tive dois amigos bem mais velhos, que marcaram-me profundamente: o “Seu Quincas”, Joaquim Rezende Pena, do Banco do Brasil, e o Santana, Antonio Ulhôa Santana, da Receita Federal. Foram pessoas inteligentíssimas que eu encontrei na minha vida! Então, eles foram me trazendo livros e ideias diferentes. Coisa que as minhas colegas às vezes não liam, eu lia! E o “Seu Quincas” tinha uma biblioteca fabulosa, então, eu ia pra lá, com doze, treze anos e lia... E lia... E isso influenciou muito a minha visão. [...] Quanto ao velho Santana, (eu era amiga das filhas dele, Sílvia e Nilda Gaia e de Dona Maria, sua esposa), era uma sumidade! Autodidata, aprendeu francês sozinho, e tinha uma cultura geral de fazer inveja! Eu ficava horas escutando-o expor suas ideias! Ele indicava-me ótimos livros. Ele marcou-me profundamente. E assim, tive acesso a outras bibliografias que não as do Colégio. Então, foram as duas pessoas que mais me marcaram na vida, na questão intelectual, na questão da politização [...]. As mudanças que ocorreram nas minhas concepções ocorreram por questões pessoais e por questões externas. Nos fatos políticos, históricos, nas leituras que fazia e aquela visão de que [...] Só que, com o correr do tempo, com as minhas leituras, a Filosofia foi me mostrando uma visão muito diferente, mais aberta! E eu fui mudando! Interessante, nunca deixei de lado a minha religiosidade e minha fé em Cristo e em Maria Santíssima! Quanto ao Marx, hoje, eu tenho claro que ele é muito mal interpretado, muito mal interpretado mesmo! Sobretudo depois das aulas do Professor Jefferson Ildefonso sobre Marx durante meu mestrado. Era um prazer ouvir o Dr. Jefferson explicar o pensamento marxista, de um modo original, com colocações que eu nunca tinha ouvido falar!!! E assim, a questão das leituras e da minha vivência, foram me direcionando para a parte holística, ecopedagógica. E um curso de Formação Holística, que eu frequentei, juntamente com a Rosa Gabriel, com a Risete Ramos e com a Valmira Silva Souza, na década de 90, a Formação Holística de Base, em Belo Horizonte, durante três anos, viajando uma vez por mês, ajudou a “abrir” ainda mais as minhas concepções. E também o Mestrado ajudou-me bastante na minha prática pedagógica e na minha visão de mundo! Foi um tempo muito enriquecedor para mim no sentido intelectual e de vivência! Então, hoje eu tenho um socialismo, vamos dizer, mitigado e tenho essa visão integradora. Leio muito atualmente, Leonardo Boff, Moacir Gadotti, o Gutierrez, o Frei Betto, Edgar Morin, Comte-Sponville, Capra, sem deixar de lado Hegel, Marx, Maquiavel, Voltaire, Foucault, Baudrillard, Habermas, Confúcio, Lao-Tsé e tantos outros.... Gosto muito também das filosofias de vida do budismo, do hinduísmo e da literatura oriental, as ditas “filosofias orientais”... Então, hoje tenho essa visão de que o mundo é um só e que nós precisamos encontrar um ponto em comum. E esse ponto em comum é a Terra mesma. Que não tem como, porque a Terra é a nossa casa, nosso lar, nosso endereço, nossa morada! Agora, para caminhar para isso, para essa visão planetária, eu não sei quantos, e quantos e quantos anos vão ser necessários, porque as culturas são diferentes [...]. É um desafio! Mas, é o que me motiva! Os meus planos de curso são sempre direcionados para essas questões: visão holística, ética, étnos planetário, civilização planetária, respeito ao diferente, sustentabilidade ambiental, social, familiar, aquecimento global, mudanças climáticas, mudanças de paradigmas, ecopedagogia, sem esquecer que, como diz o slogan de acordo com as ideias do economista E. F. Schumacher nos anos 70: “Pense globalmente e aja localmente.” Eu já batalho essa questão da sustentabilidade, da visão holística já tem mais de quinze anos, trabalhando-as como conteúdo [...]. Eu me lembro do Professor Antônio Joaquim Severino falar, no seu livro Filosofia, aquele do Ensino Médio, falando assim que até que as ideias se tornem sangue, suor, carne, e se incorporem, gastam-se muitos e muitos anos. Então, estou vendo que hoje, estas questões, por assim dizer, estão na ordem do dia. Pode até ser, num primeiro momento, um modismo! Mas, ainda bem que essas ideias estão na ordem do dia! Alguma coisa está circulando! É isso a visão que eu tenho, que alguma coisa já está aparecendo, mudando. E a minha esperança são as crianças. E os Professores que vão levando essas ideias! Incorporando-as nos currículos e nas práticas escolares! E espero que isso dê resultado lá na frente. Atualmente, a colega Mariza Rocha e eu estamos desenvolvendo um projeto de pesquisa denominado **CARTA DA TERRA PARA CRIANÇAS: da linguagem à ação filosófica** com as alunas do 1º período de Pedagogia. Este projeto tem como ponto irradiador de ideias a ecologia, os fenômenos climáticos na atualidade e o educador, e seu lema são as possibilidades temáticas de autoconstrução da consciência ecológica. Vamos continuá-lo nesse 2º semestre e posteriormente este projeto de

pesquisa se transformará em projeto de extensão. Assim esperamos. Desse modo, creio que estou cumprindo as finalidades do meu Curso Normal: dedico-me com grande prazer e responsabilidade à educação e com a certeza de que ela, em todos os sentidos, é a base de sustentação para que se alcance uma vida digna e justa.

### **5. Outros comentários pertinentes:**

*Interessante! Uma vez eu li alguns comentários da Marta Suplicy, pessoa de posses, uma menina muito rica, e de outras também, dizendo horrores da disciplina das freiras, que era imposta. Interessante, eu não tenho essa ideia! Elas eram rígidas, mas eram amorosas! E, eu me lembro que nós tínhamos sempre horários muito rígidos para serem seguidos. Nós tínhamos que ir à missa aos domingos, afinal era uma escola confessional! Hoje, ela já mudou. Ela é confessional, mas já mudou a maneira de tratar isso. Sinais dos tempos! Mas, eu vejo hoje, não sei se é o tempo que faz a gente ter saudades, eu vejo que a disciplina, não no sentido rígido, autoritário, massacrante, mas no sentido de organização, ela é necessária! E isso me parece que está faltando nas escolas atualmente. Lembro-me com carinho e saudade das minhas Professoras: Irmã Izailda (bondosa), Irmã Marilac (bela e imponente), Irmã Geraldina (esfuziante, de uma alegria sem fim), Irmã Roselys (aula até o último minutinho!), Irmã Branca (suas pinturas eram maravilhosas), Irmã René (cantando e ensinando música), Irmã Conceição (aulas de matemática e “você entenderam?”) e tantas e tantas outras... Não posso deixar de falar da extraordinária Madre Superiora Irmã Dulce: dedicada, discreta, voz baixa e mansa, com uma autoridade plena, baseada no diálogo. Ela marcou-me profundamente. Ela presenteou-me com um lindo terço de pedras azuis quando casei-me. Tenho-o até hoje e rezo com ele para os meus entes queridos e para meu filho Marco Aurélio que retornou à casa do Pai! E de minhas queridas colegas de turma, Stela Barbosa, Heloísa Jardim, Alice Lemos, Auxiliadora Guarda, Clélia Ferreira... E tantas outras... Todas moram no meu coração. Quanta saudade!!! [...] Outra preocupação minha diz respeito aos valores e à situação da família. A família mudou! A família, não vou dizer “mudou para a pior”, ela, devido aos fatores sociais, econômicos, culturais, desestruturou-se e está se reestruturando. Então, a família é o ponto fundamental. Não tem como você ensinar valores na escola se a família não comunga aquilo que se ensina lá! Então, hoje, me parece que os professores estão desmotivados, os alunos estão muito agressivos, desinteressados, a escola não apresenta interesse para as crianças e para os adolescentes e a família, na maioria das vezes, não apoia o Professor. Eu sinto uma mudança de valores muito grande e creio que alguns não podem perecer: o respeito ao outro, a amizade, a solidariedade, isso aí são coisas eternas, por assim dizer! Eu sinto que a escola está assoberbada, ela está fazendo o papel dela e ao mesmo tempo o da família! A escola está fazendo um papel compensador, uma educação compensatória! E nos moldes atuais em que esses dois papéis estão dispostos, ela não dá conta disso! Eu me lembro do José Henrique, nosso professor de Filosofia, que dizia lá nos fins da década de 70, (!!!) quando cursei Pedagogia: “Escola não é família!” Hoje, mais do que nunca, eu entendo o que ele quis dizer tantos anos atrás. Escola não é família. Escola é escola! Família é algo completamente diferente! São concepções diferentes! E a escola assumiu o papel que a família faria e que a mesma às vezes não faz! Porque não é papel da escola. Como disse o filósofo e educador Mario Sérgio Cortella numa entrevista pela TV, não faz muito tempo, “A família terceirizou a educação!” Ao ouvir isso, senti que havia encontrado uma resposta à altura das minhas preocupações para com a educação em família. E disse para mim mesma: “É isso aí!!! É isso o que eu observo. É essa a hipótese que eu preciso!!!” Ainda bem que tem pessoas muito mais inteligentes do que a gente, que expõem o pensamento que estamos buscando e que, às vezes, não conseguimos formular!!! Então, hoje, nós precisamos reestruturar a escola e a família. Eu sinto isso! Agora, sem o apoio da família, é muito difícil ensinar! Professor trabalha de segunda à sexta-feira, vamos assim dizer, e no sábado e no domingo cai tudo por terra! A família, às vezes, não acompanha aquilo que é ensinado no sentido de instrução, educação, formação intelectual, formação moral. Porque a escola ensina valores, sim! E como bem disse Olivier Reboul, “todo professor é professor de moral, ainda que o ignore.” Assim, convém que o Professor tenha ideia clara disso! Então, para mim, tem que haver um abraço muito, muito grande, muito forte entre a família e a escola para poder recuperar valores que são perenes e também educar nossos alunos, com uma disciplina intelectual, disciplina de estudo, gosto e prazer pelo estudo. E hoje temos esses novos tempos: da Internet, da televisão, da comunicação rápida. Eu sinto que nós estamos vivendo momentos difíceis, “interessantes”, diriam os chineses. Momentos muito difíceis! Violências mil! Aquecimento global! Fome e miséria! Governos ditatoriais! Mas, não perco as esperanças, porque eu sou Paulo Freire nesse ponto, eu tenho paixão pelo que eu faço. E gosto mesmo e acredito na educação, porque se eu não acreditasse eu não estaria ainda trabalhando! Mas, que o momento está difícil, está! Mas, ainda tenho esperança que os nossos governantes voltem um olhar mais carinhoso e ao mesmo tempo, mais racional sobre a educação e não apenas ideológico partidário e muitas vezes, demagógico! E outro ponto primordial diz respeito à questão do salário dos professores. Isso é fundamental!!! Há alguns anos atrás a minha concepção era assim: “nós vamos formar os professores, ajudar para que haja uma docência profissional, responsável, para que os cargos administrativos sejam ocupados por pessoas preparadas e competentes e depois, vamos lutar para que os Professores tenham bons salários. Porque o salário não é tudo! Antes, a formação!!!” Hoje, eu já não tenho essa concepção. Crio que podemos fazer tudo isto ao mesmo tempo! De fato, o salário não é tudo, mas é um sinal do valor e do prestígio de quem trabalha! Vivemos numa sociedade capitalista, em que as pessoas consomem e são vistas sobretudo pelo quanto ganham no sentido*

salarial, do dinheiro. Ninguém vive de brisa!!! Ninguém vive de palavras e discursos enganosos: “o Professor é um baluarte da sociedade!” E como diz o Chico Anísio: “... e o salário, oh!” Então, hoje eu já tenho uma concepção mais realista! Eu creio que se o salário do professor fosse aumentado, não precisava ser extraordinário, exorbitante, mudaria a situação para os professores ingressantes! Isso não é ser mercenária, é ser realista! O Professor é desprestigiado atualmente tanto no sentido da sua profissão quanto no do salário que recebe!!! Você bem sabe, Geraldo, que segundo pesquisa da UNESCO e da OIT em 40 países a respeito do salário inicial dos professores, o Brasil é o 3º pior salário do mundo!!! O Professor brasileiro recebe R\$5.000 por ano!!! Por ano!!! O Professor da Alemanha recebe R\$30.000 por ano, o de Portugal R\$50.000, o da Argentina, R\$22.000!!! Então, não se trata de “ser mercenário” quando se reivindica salários dignos, para que o Professor compre livros, participe de bons congressos e cursos para aprimorar sua prática docente e viver de modo digno com sua família! E ao lado disso, ter o apoio das autoridades governamentais, o respeito e apoio da família, uma jornada de trabalho bem distribuída pelas suas atividades, currículos atraentes e bem organizados, apoio no sentido dos materiais didático-pedagógicos e tantas coisas mais!!! Mas, o salário é importante sim!!! Não ele sozinho, mas acompanhado de tudo o que disse e muito mais! Na minha concepção, um salário inicial de R\$3.000,00 / R\$3.500,00, poderia mudar a atual situação de desprestígio da carreira de Professor: as salas das licenciaturas estariam repletas de alunos! O Governo Federal pode e deve contribuir ainda mais no sentido salarial, para ajudar as Prefeituras e os Estados! Afinal, gasta-se a rodo (e muito mal, fora a corrupção!!!). Educação não é gasto, é investimento!!! E depois, o sistema selecionaria a seu modo (provas, cobrança de resultados, etc.), ou a própria pessoa reconheceria: “Não é isso que eu quero, eu quero outra coisa!” Ou então, mesmo não sendo “vocacionada”, a pessoa, se for um profissional na acepção da palavra, fará o seu papel da melhor forma possível. Como outra profissão qualquer. E não olhar a profissão como um sacerdócio, um sacrifício pelo outro!!! Eu creio que tem que ser racional. Investir para “lucrar!!!” E qual é o “lucro” da Educação? Um país mais justo, uma sociedade mais solidária, pessoas felizes, menos violência!!! Tanta coisa boa! Creio que este “gasto” deve ser feito o mais rápido possível. Investir na carreira do Professor e numa educação de fato integradora, de qualidade, pois o povo brasileiro tem direito a uma boa escola. Agora, eu me pergunto: será que os governos querem isso mesmo? Isso aí é algo que eu fico em dúvida. Então, eu creio que o Professor está hoje sem o devido ponto de apoio. Ele está quase que sozinho! Lutando e lutando! Desmotivado, estressado, com salários aviltantes e muitas vezes, sem o apoio da família dos seus alunos, sofrendo até ameaças à sua integridade física! Alunos portando armas letais e drogas dentro das escolas!!! Não é de se espantar que o Professor até se torne descompromissado com sua profissão!!! É necessário que a sociedade como um todo participe da educação das crianças e dos jovens, que respeite e valorize a docência, que exija dos poderes competentes uma escola de excelência e que se pague um salário digno ao Professor! ! E que a família seja o braço direito do Professor! Volto a dizer: Educação não é gasto, é investimento!!! Geraldo, como sempre digo para meus alunos quando despeço-me deles ao final das aulas e quando distribuo trabalhos digitados: “Desejo-lhe um ótimo trabalho e resultados excelentes! Foi um prazer estar com você! Paz e Luz!”

**Patrocínio – MG, 22 de julho de 2011.**

## APÊNDICE F

### ENTREVISTA (22/07/2011) – MARIZA DE ANDRADE ROCHA (1968)

#### Transcrição da entrevista (22/07/2011):

##### 1. Apresentação pessoal:

- Nome de nascimento?

*Mariza de Andrade Rocha.*

- Naturalidade?

*Ubá – Minas Gerais.*

- Data de nascimento?

*19 de junho de 1950.*

- Nome dos pais?

*Edgar de Andrade Rocha / Maria da Conceição Rocha.*

- Como era a sua vida familiar (características dos pais / irmãos; convivência; etc.)?

*A nossa vida foi toda assim centrada na própria família, porque meu pai era Juiz, então a gente mudava muito. E viveu sempre longe dos parentes! Então o papai mais a mamãe sempre agregaram a gente assim em torno deles. E meu pai, desde muito cedo, introduziu a gente na leitura. Ele contava história, ele escrevia livrinho para a gente. Então, foi muito centrada ali. Nós somos quatro irmãos (um homem e três mulheres).*

- Quais eram as atividades de trabalho dos pais?

*Meu pai era Juiz (Justiça). Minha mãe era dona de casa mesmo (do lar).*

- Como era a sua vida social (principais fatos e atividades)?

*Quanto à vinda para Patrocínio, nós estávamos no Espírito Santo, em Lajinha, e papai foi transferido. E aí nós viemos. Nós chegamos em janeiro de 1964. Chegamos à noitinha, uma chuva fininha, fininha! Eu me lembro como se fosse hoje! Fomos para o Hotel Santa Luzia. E, depois, foi no dia seguinte que a gente foi montar a casa. E aí nós fomos para lá. A nossa vida aqui foi muito fácil. O pessoal é muito educado, muito receptivo! Eu me lembro que o papai e a mamãe receberam muitas visitas. Então, foi fácil! Logo, a gente começou a estudar! E nós fizemos amizades. Então foi fácil se adaptar à cidade [...]. O papai, toda vida, foi mais de ficar em casa! E a gente foi criada assim num regime bem fechado! Então, a diversão que a gente tinha: domingo, a família ia ao cinema; à noite, ainda não tinha televisão, a gente ficava conversando por ali, a minha mãe bordava, fazia um crochêzinho. E a gente ficava conversando até ir dormir! Depois, a gente foi ficando mais mocinhos, tinha a famosa Churrascaria Alvorada, e aí, a gente podia ir às festinhas que tinham lá. Mas, a princípio, o papai e a mamãe iam. Iam, levavam, e na companhia deles. Depois, eles deixavam se a gente fosse em grupo e voltasse em grupo. A cidade naquele tempo era muito pacata! Mas, tudo tinha a hora certinha. Por exemplo, saía, não sei se era às seis, às nove e meia em ponto tinha que estar dentro de casa. Com as portas fechadas [...]. Em Política, ele não se envolveu! Aliás, na juventude, ele foi político, fez militância política. Mas assim, todos os dois vêm de famílias extremamente religiosas, são católicos, extremamente religiosos! Então, deram muito exemplo. Hoje, se tem alguns que não são muito de fazer as práticas e os rituais da Igreja Católica, todo mundo tem uma fé muito grande em Deus, essa crença nos dogmas católicos.*

##### 2. Formação acadêmica:

- Quais são os cursos realizados (Ensino Normal e / ou cursos superiores (citar as Instituições))?

*Olha! O primário eu comecei em Formiga, no Colégio Santa Terezinha. O nome da minha professora do primário era Zilda Deane Vaz Natali. E até interessante, porque eu tenho assim uma paixão por Santa Terezinha e eu me perguntava assim: “Gente, mas de onde eu tirei esse amor por Santa Terezinha?” Até que um dia, me voltou, é que eu iniciei no Colégio Santa Terezinha, um colégio de irmãs. Eu me lembro, assim, que era um colégio muito grande, muito limpo. Naquela época, as freiras com hábito, com festas muito bonitas. Comecei lá! Depois, papai foi transferido para Lajinha, no Espírito Santo. Aí, foi num antigo grupo escolar: Grupo Escolar Comendador Leite. Eu quase morri de susto, porque era uma casa velha, caindo aos pedaços. Era, assim, o oposto do que era o Santa Terezinha. Mas, ali, fiquei! [...] Tirei a quarta série e fui para o primeiro ginásial. Era no Colégio Estadual Rui Barbosa. Lá em Lajinha mesmo, papai era até diretor! E, lá eu fiz a primeira e a segunda série. Aí o papai foi transferido para cá, e eu fui para o Colégio das Irmãs. A mamãe queria que eu fosse para o Dom Lustosa. Era o primeiro ano que o Dom Lustosa passou a ser masculino e feminino e estadual. Mas, quando eu fui lá, eu penso que foram as lembranças do Santa Terezinha. Eu falei: “Não, eu vou ficar é aqui com as meninas!” Aí o papai fechou: “Não, ela vai estudar é lá!” E foi uma boa escolha! Então lá eu fiz a antiga terceira e quarta série ginásial e fiz os três anos de Normal. Depois, eu fui para Belo Horizonte e fiz Letras na UFMG. Depois, eu fiz, assim, alguns cursos de Pós-Graduação e, sempre em Língua Portuguesa. Porque a minha Graduação é Letras – Língua Portuguesa, não tem língua estrangeira. E depois eu fiz o Mestrado em Ensino Superior, em Educação Superior. E, agora, eu voltei. Estou fazendo Direito! [risos]*

- Fez outros cursos de formação continuada acadêmica? Citar alguns.

*Frequentei os cursos, por exemplo, que o UNICERP forneceu. Eu fiz como esse curso, por exemplo, que eu falei uma das especializações que eu fiz, foi um curso de Língua Portuguesa, redação, um curso à distância, pelo MEC. Mas, foi muito bom, foi um curso assim que a Coordenadora era a Professora Magda Soares. Ela foi minha tutora. Foi muito bom! Aprendi, mas foi muito! Foi assim muito bem controlado, você tinha datas específicas de recebimento de material, datas específicas de entrega de material. Foi muito bem feito! [...]*

- Como era a sua vida escolar (Curso Normal): convivência com demais alunos e professores, ensino, atividades, fatos importantes?

*Com os colegas era muito boa, porque eram duas turmas que já vinham desde a antiga primeira série ginásial, as mesmas turmas. Eu cheguei e fui encaixada na terceira série (eram duas turmas A e B), eu fui para a turma A. E ali, a gente convivia muito, foram duas turmas muito alegres, muito assim divertidas. E eu fiz um grupo de amizade muito grande lá dentro. Quando chegou no Normal, houve um afluxo muito grande de alunos que vieram de cidades daqui perto, que não tinham ainda o 2.º grau, alunas que vieram do Estadual e aí houve mais uma turma. Ficou a turma C. Então, eram A, B e C. A gente era muito alegre e todo mundo se relacionava muito bem e tinha um jornalzinho, o Centelhas. Nem sei se até hoje ele é produzido! [...] Que a Irmã Geraldina fundou! Então, era tudo muito bom! Agora, o ensino em si, era aquele ensino extremamente tradicional! O relacionamento com as professoras era extremamente rígido. Era daquela época em que a Professora chegava na porta da sala, todo mundo ficava em pé e em silêncio. A professora entrava e, normalmente, rezava, porque era um colégio religioso! E aí, então, ela falava: “Podem se assentar!” Aí, é que nós nos assentávamos. Só depois da autorização! E, não havia assim, um livro pra cada disciplina! Era mais em termos de [...], mesmo quadro e a professora passava no quadro ou ditava alguma coisa, as provas eles ditavam para a gente. A gente fazia, destacava uma folha de caderno e fazia ali. Mas, eu acho que valeu muito eu ter feito o Curso Normal primeiro porque, naquele tempo, a gente morava no interior e o regime era muito fechado na família, sem vivência nenhuma, sem experiência. Eu acho que se tivesse saído para estudar mais cedo, não teria sido bom! [...] Fatos curiosos e bons tem muitos. É! Nós tínhamos uma diretora que a gente amava! Irmã Dulce! Irmã Dulce era um sonho! Uma pessoa séria, competente, de uma linha, era aquela postura que ela chegava assim, ela já se impunha! Pequeninha, mas [...], sou apaixonada por ela até hoje! E, nós tínhamos por ela, uma verdadeira predileção! E tinha aquela questão assim: cada freira era responsável por uma sala! Ela era da nossa sala! Então, a sala era meio custosa! E aí, quando foi no último ano, 1968, a Irmã Dulce foi transferida. E veio para cá uma Irmã, Irmã Fidalma, mas que era o oposto! Uma pessoa agressiva, não tinha tato para lidar com a gente. Então, tudo o que a gente podia fazer para contrariar, fazíamos! E foi uma época assim também que o Colégio andou pintando algumas coisas assim e a gente tinha que ficar mudando de sala. E chegou uma época que eles nos puseram numa sala, que antigamente era sala de estudos, no regime do internato. E um dia, no intervalo de uma aula para outra, a professora demorou um pouquinho. O porquê eu não sei! E tinha muita carteira na sala. A gente juntou essas carteiras todas para a porta assim e fomos dançar carnaval! [risos] E dançávamos, cantávamos, e a professora batia, batia na porta e ninguém abria. E a porta presa e ela não dava conta de empurrar. E ela batia e a gente fingindo que não estava escutando! E a turma inteira naquele trezinho de carnaval. E aí, até que enfim, foram atrás da Irmã Izailda, que era uma santinha. Como era boa! Sabe aquela pessoa que, assim, põe um pano quente, põe outro de lá! [...] Mas, era um sonho a Irmã Izailda! Aí, a Irmã Izailda chegou, bateu, bateu: “Gente, eu preciso falar com vocês! Eu preciso falar com vocês!” “Ah! É a Irmã Izailda!” Corremos, fomos puxando as carteiras. Aí, ela entrou, não xingou não. Conversou muito, falou, falou. E aí, a Irmã Fidalma não apareceu na nossa sala! Quando foi no final do ano, quem vai ser a paraninfa? “Irmã Dulce! Irmã Dulce!” Foi um ciúme, mas um ciúme! Mas, aí, a Irmã Dulce veio. Nós ficamos felicíssimas! Me lembro direitinho: ela deu para cada uma de nós um exemplar do O Pequeno Príncipe, eu tenho ele até hoje! Eu fiquei toda orgulhosa, ganhei uma Bíblia lá de primeiro lugar, que eu tenho guardada ali até hoje! Mas, era muito engraçado! Na minha sala, nós estudávamos numa sala que dava para a rua. E tinha cinco que tinham namorados no Tiro de Guerra. Meu Deus! Quando o Tiro de Guerra passava, tinha umas irmãs que falavam: “Vocês podem ir na janela olhar, porque vocês olham, voltam e sossegam!” Mas, tinha outras que não deixavam de jeito nenhum! Essa Irmã Fidalma, tinha uma janela, que lá da janela a gente via o pátio do Dom Lustosa. Mas, olha que inocência: aqui dentro do Colégio, dava tchau para os namorados lá do Dom Lustosa! Pois ela descobriu e mandou por um cadeado nessa janela! Ai, Irmã custosa! Nossa Senhora! [...]*

### **3. Perfil programático da Disciplina HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO:**

- Quem era a professora de História de Educação em seu Curso Normal?

*Eu não me lembro! Eu achava que tinha sido Filosofia e História da Educação. Mas, depois, eu olhando aqui, vi que Filosofia e História da Educação foram dadas juntas! Era uma disciplina só. Eu me lembro da professora dando aula de Filosofia. E eu gostando muito! Me lembro direitinho dela falando em Platão, do Mundo das Ideias. A primeira vez, eu fiquei maravilhada com aquilo! Mas, não me lembro dela falando em História da Educação. Não sei se era porque a gente era muito nova, a cabeça meio “voada” ou se porque o enfoque foi mais na Filosofia. [...] Ela era uma moça nova, estou vendo assim, ela era uma moça nova, bonitinha! Não era irmã! Ela tinha formado lá uns dois anos antes! E depois ela se mudou para Brasília. Me lembro direitinho! [...]*

*A turma gostava muito dela. Ela era assim mansa para falar! Ria muito com a gente na sala! Sem deixar haver bagunça. E foi, assim, uma inovação, porque ela foi a primeira professora que a gente teve que não era freira. Ela era leiga. Então, foi muito bom!*

- Como era o cotidiano das atividades de ensino, aprendizagem e avaliação na disciplina História da Educação?

*O ensino era muito à base da expressão oral. Passava no quadro ou então ditava pra gente. E anotávamos no caderno. Cada uma tinha o seu caderno. E era aquela modalidade antiga, não como esses cadernos de hoje com muitas repartições. Aquele caderninho pequeno, brochura. Os cadernos obrigatoriamente eram encapados com plástico. O nome vinha de fora. Você tinha que fazer uma contracapa: um título ou desenhava uma figura. Um enfeite qualquer a primeira folha tinha que ter! E as professoras recolhiam o caderno para ver se a gente tinha o conteúdo todo. Dava um visto nos exercícios. As avaliações eram um termo [...], de prova mesmo. Muito raramente mandava fazer um trabalho. Mas, os trabalhos eram fazer pesquisa. Só que de pesquisa não tinha nada! A gente ia e copiava dos livros, não punha fonte, não punha nada. E entregávamos! Eu me lembro que foi no Curso Normal, também uma professora leiga, Dona Alina Lamendola, que ouvi pela primeira vez em avaliação com consulta. Aquilo pra mim foi uma surpresa! [risos] Uma surpresa muito grande! Se não me engane, ela dava Sociologia. A gente achava a disciplina difícil! Mas, me lembro desta introdução, desse novo viés dado pela Dona Alina Lamendola.*

- Quais eram as atividades; dinâmicas; técnicas; métodos de ensino / aprendizagem (pedagógicos) utilizadas durante as aulas?

*Aula expositiva.*

- Quais eram os materiais pedagógicos utilizados durante as aulas?

*Além do quadro, giz, cadernos, às vezes havia apresentação de mapas, às vezes mandavam fazer cartazes sobre um determinado assunto. A gente levava e a professora usava esses cartazes, explicava, expunha sobre algum assunto, em cartolina. Me lembro também que uma vez a gente teve que fazer umas figuras no isopor. Nós tínhamos que fazer umas figuras no isopor e eu me lembro (Ah! Essa é ótima!), nós tínhamos uma professora inteligentíssima, engraçadíssima, Irmã Geraldina. Ela dava cada risada! Ela estava dando para nós Literatura Infantil. E aí, nós tivemos na aula de Artes, nós tivemos umas aulas de como fazer fantoches, usando papel, aquela confusão toda. E cada uma tinha que fazer [...], dividimos em grupos e cada uma tinha que fazer um fantoche para a gente apresentar alguma historinha, lá para os menininhos do antigo prezinho. E fizemos! Fizemos, se não me engane, a gata borralheira. E a minha colega, a Iris, ficou de fazer a princesa. Ela fez um fantoche, que ficou horroroso! Nem cabelo ela pôs na princesa! [risos] E estamos nós lá, apresentando lá dentro [...]. Quando aparece a princesa careca, mas a Irmã Geraldina deu uma gargalhada, mas ela deu uma gargalhada, e quem falou que nós conseguíamos acabar a história! A gente ria, a gente ria! E aí a Iris ficou meio emburrada porque a gente ficou rindo do boneco dela! [risos] Mas, era muita coisa assim. Era uma época boa, a gente ria de qualquer coisa. [...]*

- Quais são os manuais de História da Educação utilizados no desenvolvimento das aulas? (se possível, citar títulos, autores e editoras)

*Não. História da Educação não! Não tinha nem o de Filosofia, nem de História da Educação. O único manual que a gente tinha era um de Psicologia, com a Irmã Branca [...].*

**Observação: neste momento, o entrevistador mostra uma relação de livros adotados pelo Colégio, com data provável entre 1951 e 1952, com as disciplinas, autores, editoras. Foi questionado se a normalista se lembra de algum dos nomes da relação de autores:**

*Esse Português, do Paulo Azevedo, da FTD, a gente estudava! Eu não sei te falar [...].*

**Foram citados alguns títulos de manuais de História da Educação, encontrados no Museu Escolar do Colégio Berlaar Nossa Senhora do Patrocínio, pelo pesquisador / entrevistador: Teobaldo Miranda Santos; Madres Peeters e Cooman; Ruy de Ayres Bello.**

*Esse da FTD eu tenho certeza! Mas, a gente estudava no Ginásial!*

- Foram desenvolvidas atividades de pesquisa?

*Era praticamente pesquisa bibliográfica apenas. Por exemplo, mandava fazer uma pesquisa sobre determinado assunto. Aí, não havia uma indicação bibliográfica, não havia nada! Você procurava e o que a gente realmente fazia era essa colagem, plágio. A gente ia copiando, sem indicar nada, nada de origem, de fonte! E entregávamos. A gente sempre punha uma capa bem vistosa, bem pomposa! Mas era assim! Então, a gente nunca fez uma pesquisa, uma iniciação à pesquisa, nesses moldes que hoje é feito. Nada de campo, observação, laboratório, nada! E a gente era obrigado a fazer uma pesquisa bibliográfica, nós tínhamos que fazer um álbum de puericultura! Ali eram dados os tópicos e tínhamos que fazer o álbum mesmo, com ilustração, muito bem feito. Valia a nota de um bimestre! E ali a gente fazia, colava, bordava, escrevia nanquim [...]. Trabalho artesanal! E entregava, mas também nesse sentido de cópias que a gente fazia.*

#### **4. Trabalho docente:**

- Você atua (ou) como professora? Caso não tenha atuado, em que trabalha (ou)?

*Eu atuei muitos anos como Professora de Primeiro e Segundo Graus, mas sempre paralelo ao Ensino Superior. Porque, eu me formei, me casei e morei um ano em Unai. Lá eu atuei no Primeiro e Segundo Graus. Vim para Patrocínio, a faculdade, a antiga FAFI, eles estavam se iniciando. Então, eu comecei na FAFI, onde já dei aula na primeira turma. Depois, eu deixei o Primeiro Grau, fiquei só no Segundo Grau. Depois, por problemas de saúde, eu deixei o Segundo Grau. E continuei na faculdade até hoje. Já me aposentei, mas, tenho lá um número mínimo de aulas, mas é só mesmo para eu não me desligar do meio acadêmico, porque eu acho muito interessante. Senão, a gente não continua a estudar, não faz pesquisa. [...]*

- Em quais escolas você atuou?

*Eu atuei no Colégio Normal, eu atuei no Colégio Prisma, no Colégio Atenas e no Colégio Objetivo. [...] Em Unai, eu atuei numa Escola Estadual e em outro Colégio, daqueles que eles chamavam de Campanha, que hoje eu acho que isso nem existe mais.*

- Quais eram suas expectativas diante da educação escolar e finalidades atribuídas ao Curso Normal como normalista?

*Honestamente, a gente não tinha expectativas. Por exemplo, eu queria fazer científico. Meu pai não deixou! Ele falava, mas era minha mãe que mandava falar! [risos] “Não, tem que fazer Normal porque aí você fica com um curso, você tem um diploma. Se você depois quiser continuar a estudar, vocês estudam, mas já tem um diploma.” Então, a gente assim concordava, mas nem tinha jeito de não ser. Hoje, eu vejo assim: foi lá que eu me despertei para a Literatura, foi lá que eu tive as primeiras noções de Filosofia, de Ética, de Psicologia. Então, isso me abriu um novo campo de leitura, que toda vida eu gostei muito assim de ler. Então eu vejo, mais hoje, que foi muito bom! Que houve muitos pontos positivos! Principalmente assim, em termos da convivência. As irmãs eram muito zelosas da orientação ética, da orientação moral e religiosa. Então, era um fortalecimento que a gente tinha na família. Mas, eu, para ser franca, eu fiz porque eu tive que fazer! Igual, por exemplo, eu queria fazer Jornalismo. Eu conto isso e o povo ri, mas o meu pai dizia que Jornalismo não era curso de moça de família. Então, quando a minha filha quis fazer Jornalismo eu falei: “Vai, com a minha benção!” [risos] [...]*

- Como foi o seu ingresso / recrutamento como professora nas escolas onde trabalhou?

*Na faculdade, eu mandei o meu currículo e fui convidada. E nas outras escolas eu fui convidada. No Atenas, o Ivan me convidou. No Normal, os meus dois primeiros filhos foram fazer quinta e sexta séries, aí a Irmã Leda falou comigo assim: “Manda seu currículo para cá!”, eu mandei e aí logo, logo ela, ela meu chamou; então, foi sempre assim por convite. O “Tação” me convidou para trabalhar no Prisma. Agora, na faculdade não, eu era recém-formada e mandei o meu currículo e a Rita Tavares foi a primeira Secretária, aliás, a segunda, porque a primeira foi a Irmã do Rosário. Ela me convidou! O Professor Francisco Lana era o Diretor.*

##### **5. Outros comentários pertinentes.**

*“Ai minha normalista linda!” Como cantava o Nelson Gonçalves. Olha! Normalista era quase uma categoria! É muito interessante! Então, quando eu penso, tinha assim ainda naquela época, mas é reflexão que eu faço agora, uma idealização! A professora era aquela figura mais ou menos etérea, que estava ali pairando. Mas, eu peguei uma época, difícil, porque esse padrão começou a ser quebrado! Então, a gente não via muito aspecto positivo em ser normalista. Era quando estava, em 1968 [...]. Meu Deus! Eu tinha dezoito anos, estava começando a falar de pílula, de sexo, falar de emancipação feminina! Se a gente abrisse a boca para falar disso dentro de casa, era um pito louco, grande! Havia um conflito não declarado, mas havia! Você ia fazendo o curso que não te levava a sua realização. Então, pra você ver essas aqui [mostra a foto da confraternização em que estão as cinco colegas em 1967, na Churrascaria Alvorada]: eu fui ser Professora; essa fez Belas-Artes; essa daqui fez Educação Física; essa parou no Normal; essa fez Letras e nunca trabalhou! [...] Então, só nós duas é que tínhamos realmente esse gosto pelo magistério. Agora, hoje, se eu fosse ser jornalista, eu não ia ser boa jornalista não, sabe por quê? Eu não ia lecionar! [...] Eu acho que um pouco, essa questão do jornalismo, que era essa questão que eu disse de estar quebrando paradigmas, de estar correndo para buscar um caminho novo. Mas, eu amo lecionar! Se falasse assim para mim: “Você vai agora escolher uma profissão! O que você vai fazer?” “Não, eu vou ser professora!” Principalmente, você associar a docência à pesquisa. Há um trabalho que já tem dez anos, dez não, doze anos, treze, é oitenta e oito! Não, noventa e oito! Que eu faço no curso de Letras e que me dá prazer! Eu tenho resultados, resultados muito positivos! Então, é um trabalho assim que me dá prazer! Eu costumo dizer assim que é a função do trabalho. [...]*

## APÊNDICE G

### ENTREVISTA (21/07/2011) – NEIVA BRANDÃO (1971)

#### Transcrição da entrevista (21/07/2011):

##### 1. Apresentação pessoal:

- Nome de nascimento?

*Neiva Nunes.*

- Naturalidade?

*Patrocínio – Minas Gerais.*

- Data de nascimento?

*29 de março de 1954.*

- Nome dos pais?

*José de Paula Nunes / Cremilda Nunes de Paula.*

- Como era a sua vida familiar (características dos pais / irmãos; convivência; etc.)?

*Minha família foi família estruturada. Meu pai, minha mãe viviam bem e nós somos cinco irmãos. O meu pai não tinha estudo, mas todo mundo tinha que estudar. Ele sentia essa dificuldade e colocava todo mundo para estudar! Tanto é que, todo mundo se formou: eu, me formei em Psicologia; a Irmã Neuza, hoje ela é Provincial da Congregação, se formou em Pedagogia; a Nêli, formou em Pedagogia também; e o Nilson, em Medicina; e a Neida, em Direito e Administração de Empresas.*

- Quais eram as atividades de trabalho dos pais?

*Meu pai era fazendeiro e minha mãe era do lar. Dedicada ao lar. Meu pai tinha mais de uma fazenda. Então, ele ficava andando: Coromandel, Patrocínio, Cruzeiro da Fortaleza, Guimarães.*

- Como era a sua vida social (principais fatos e atividades)?

*Aqui era nossa vida social. Participava. E tinha um problema também: minha mãe era de um partido político, meu pai era do outro – PSD e UDN. Então, era o único problema familiar que tinha era na época da política, porque meu pai era de um lado e minha mãe era do outro. E as famílias eram fortes. A família da minha mãe era forte e a do meu pai também. Então, a política era muito forte nessa época! E a gente ficava no meio do caminho! Não era nem um nem outro!*

##### 2. Formação acadêmica:

- Quais são os cursos realizados (Ensino Normal e / ou cursos superiores (citar as Instituições))?

*[...] O curso superior que eu fiz foi Psicologia. E me especializei em Psicopedagogia, Psicologia Clínica e Metodologia do Ensino Superior. E fiz Mestrado na área de Saúde, em Franca – São Paulo. No Colégio das Irmãs, eu fiz o 2.º grau todo. O primário eu fiz no Honorato Borges (1.ª a 4.ª série).*

- Como era a sua vida escolar (curso primário / ginásial): onde estudou, convivência com demais alunos e professores, ensino, atividades, fatos importantes?

*Eu era super agitada! Tinha espírito de liderança. Então, eu participava de tudo! Eu participava do Grêmio Estudantil e fui Diretora do Jornal da Escola. Eu participava de tudo! A parte de esportes também. Eu jogava tudo: pingue-pongue, handebol, vôlei. Eu jogava tudo. Então, eu era competitiva! Então, até hoje, eu tenho esse temperamento [...]. Jogava queimada aqui na rua. Com as professoras, às vezes, eles tinham que chamar meu pai lá, por causa de disciplina. Eu não aguentava! Quando eu não gostava da aula, daquela disciplina, eu tinha que sair, me dava um “formigueiro”! [risos] Eu queria me levantar! Eu não “dava conta” de ficar quieta! Então, eu tinha essa dificuldade, de hiperatividade. Então, quando eu gostava da disciplina ou da professora, eu era a paz! [...] Reivindicava muito, se tivesse alguma coisa errada, o povo me chamava [...]. A professora que eu mais gostei foi uma professora belga, de Psicologia, ela me influenciou a estudar Psicologia. Porque eu gostava de desenhar muito, ela me colocou na aula de Pintura. Eu tinha que aproveitar os dons. Ela era, assim, bem especial mesmo! Então, ela já morreu, ela era belga, mas uma pessoa finíssima! Irmã Jovita! Ela dava aula de Psicologia. Eu acho que o Colégio procurava fazer o melhor! Os professores, tudo, eles desempenhavam muito [...]. Pela época, eu acho que o ensino era um dos melhores daqui! Tinha o Colégio estadual que também era muito bom! Então, era essas duas escolas. [pausa] Nós éramos uma turma muito unida! Nós éramos colegas desde o início do 2.º grau. Então, nós éramos super unidas! Então, era a união, a amizade, alegria [...]. Uma fase muito boa da minha vida!*

##### 3. Perfil programático da Disciplina HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO:

- Quem era a professora de História de Educação em seu Curso Normal?

*Eu penso que, pela minha memória assim, não sei se estou errada, mas era a Eustáquia Teixeira. E também a Sonja, ela também pode ter ministrado essa disciplina. Era alguma coisa ligada! Uma disciplina à outra! Não sei qual das duas especificamente [...].*

- Como era o cotidiano das atividades de ensino, aprendizagem e avaliação na disciplina História da Educação?

*Era muito giz, quadro e giz. Cobrava muito. A gente tinha até prova oral. Tinha as partes que você tinha que saber mais ou menos de cor. Eu acho que essa matéria da Sonja, tinha muitos subitens, travessões que a gente tinha que saber aquilo e era difícil pra gente! Tinha arguição tanto oral como escrita! E gente passava aperto!*

- Quais eram as atividades; dinâmicas; técnicas; métodos de ensino / aprendizagem (pedagógicos) utilizadas durante as aulas?

*Era mais aula expositiva! Agora, tinha aqueles álbuns que você fazia, da família, tinha muita coisa desenhada, tinha que fazer muita parte artística, que hoje chamaríamos de oficinas [...].*

- Quais eram os materiais pedagógicos utilizados durante as aulas?

*Quadro, giz e os cadernos mesmo! Livros.*

- Quais são os manuais de História da Educação utilizados no desenvolvimento das aulas? (se possível, citar títulos, autores e editoras)

[pausa] *Eu tinha alguns livros, mas eu não me recordo! Mais, assim, na parte de Biologia, Psicologia [...]. Eu me lembro mais dos livros de Psicologia! Que era o que mais me chamava a atenção [...]. Ah! Uma fazenda que tinha perto de Belo Horizonte, uma mulher [...]. Ela tinha um livro de Psicologia que a gente adotava ele: Helena Antipoff. Eu me lembro de a gente estar com um livro dela [...].*

- Foram desenvolvidas atividades de pesquisa?

*Era muito centrado no ensino. A gente não era voltada para a pesquisa não! Pedia para pesquisar nos livros. Eu me lembro que tinha a biblioteca e a gente ia para a biblioteca. Então, já tinha esse incentivo à leitura. A pesquisa era mais bibliográfica mesmo!*

#### **4. Trabalho docente:**

- Você atua (ou) como professora? Caso não tenha atuado, em que trabalha (ou)?

*Atuo como professora. O que mais gosto da área de Psicologia é a parte educacional. Eu comecei no Colégio das Irmãs, na Escola Normal. Eu comecei dando aulas para o Curso Normal, depois teve o Normal intensivo em um ano e Enfermagem também. Eu dei aula de Psicologia para o Curso de Enfermagem eu acho que durante dezessete anos, se não me engane! O meu ingresso foi por convite. A Irmã Leda que me chamou para trabalhar lá [...]. Eu dou aula na faculdade (UNICERP), já deve ter uns oito anos que eu estou dando aula na faculdade para o curso de Pedagogia, atualmente, Psicologia, e Educação Física, eu dou a disciplina Psicologia. E também, para o curso de Pedagogia, eu dou Projetos Educacionais, em que a gente trabalha o projeto de monografia também, para a conclusão de curso [...]. A elaboração mesmo do projeto. Uma disciplina pesada para mim, porque elas mandam pela Internet, devolvo, corrijo, volta [...].*

- Quais eram suas expectativas diante da educação escolar e finalidades atribuídas ao Curso Normal como normalista?

*Ah! Eu queria ser professora! [risos] E usava-se toda mulher, naquela época, tinha que ser normalista! Tinha que fazer o Curso Normal! [...] Todo mundo falava assim: “Não! Ela vai fazer científico!” Você podia fazer Normal ou Científico. Tinha que optar! Agora, eu estou me lembrando disso. Aí todo mundo: “Nossa! Ela não vai fazer Normal, ela vai fazer científico lá no Estadual!” Era aquele escândalo! O ruim era que o Normal não tinha disciplinas como Física, Química. Não tinha as disciplinas que a gente ia precisar para o Vestibular. Então, quando eu saí do Curso Normal, tive que fazer cursinho em Belo Horizonte para poder prestar Vestibular lá em Belo Horizonte, eu fiz PROMOVE. Eu acho que todo mundo queria era casar, depois a profissão!*

#### **5. Outros comentários pertinentes.**

*Eu acho que se fosse para eu começar tudo de novo, eu faria, tudo de novo! Eu estudaria no Colégio das Irmãs, viveria aquela experiência de novo! Elas empenhavam demais eu acho, no ensino. A gente participava de muita coisa, a parte religiosa, os eventos da Igreja, a gente participava na banda [...]. Eu comecei a tocar pratos, porque tinha uma hierarquia na banda [risos], até chegar no tarol [...]. Então, eu toquei, participava da banda! E tinha a parte literária, do jornal, o jornalzinho. A gente fazia esse jornal com muito empenho! Tinha os artigos! A gente pegava as pessoas para escrever! Foi muito forte essa parte! Então, eu aprendi demais. Eu acho que foi uma vivência forte demais. É um tempo saudoso. Muito saudoso! Montamos até um barzinho pequeno [...] para arrecadar dinheiro para viajarmos. A gente viajou vinte dias, de excursão! Um ônibus de normalistas! São Paulo, Santos, Cabo Frio! Nós ficamos hospedadas no Maracanã. Conseguimos da Assembleia Legislativa essa verba. Da Polícia também de São Paulo, conseguimos alojamento. Fizemos eventos, demonstração do canil deles. Da hípica. Então, eles foram paraninfos nossos! Vieram e se hospedaram na casa dos meus pais! A alegria nossa! Nessa época, na época do Tostão, ele jogava no Cruzeiro. E lembro que teve um jogo do Cruzeiro e Vasco e aí o Tostão foi lá cumprimentar a gente. Fomos no Flávio Cavalcante, que era um programa. O “Seu” Pedro Alves da Rádio e a Dona Terezinha que acompanharam a gente nessa excursão. Então, ele queria que a gente divulgasse o nome da cidade, ao programa do Flávio Cavalcante. Foi um tempo feliz e proveitoso!*